UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCIO BERNARDES DE CARVALHO

EDUCAÇÃO FRAGMENTADA: O ENSINO MÉDIO QUE NOS FOI NEGADO

CURITIBA
2021

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCIO BERNARDES DE CARVALHO

EDUCAÇÃO FRAGMENTADA - O ENSINO MÉDIO QUE NOS FOI NEGADO

Tese apresentada para Banca de Qualificação dentro das exigências do Programa de Pós-Graduação, Doutorado em Educação, Linha de Pesquisa "Políticas Públicas e Gestão da Educação" da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, como exigência parcial para a obtenção de Título de Doutor em Educação.

Professor Orientador: Dr. Pedro Leão da Costa Neto

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica

TERMO DE APROVAÇÃO

MARCIO BERNARDES DE CARVALHO

EDUCAÇÃO FRAGMENTADA: O ENSINO MÉDIO QUE NOS FOI NEGADO

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Doutorado em Educação, na linha de Políticas Públicas, da Universidade Tuiuti do Paraná, seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho

Coordenador do Programa em Educação

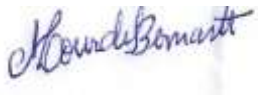
COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto

Presidente – Universidade Tuiuti do Paraná, UTP

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP



Prof.ª Dra. Maria de Lourdes Bernartt

Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR

Prof.ª Dra. Anita Helena Schlesener

Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Prof.ª Dra. Josélia Schwanka Salomé

Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Prof.ª Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira

Universidade Tuiuti do Paraná – UTp

Curitiba, 30 de novembro de 2021

Dedico este trabalho a minha mãe
Nara Leopoldina Maciel Bachine
por todos seus ensinamentos e amor incondicional.
Ao meu pai,
Milos Lisboa de Carvalho (*in memoriam)*
pelo amor, carinho e dedicação.

A todos órfãos do COVID 19
sinto muito por sua perda.

A classe trabalhadora
fonte da nossa humanização
e razão da nossa luta!

Agradecimentos

De início é importante ressaltar que a memória deste pesquisador não o ajudará a lembrar de todos aqueles que foram importantes nesse processo. Então gostaria de iniciar pedindo desculpas por algum esquecimento.

Feito a ressalva gostaria de agradecer a minha musa inspiradora, minha amada Mãe, Nara Leopoldina Maciel Bachine, mulher extraordinária que teve a coragem de adotar muitas crianças, eu sou uma delas, e amá-las intensamente. A ela dedico tudo que consegui conquistar, mesmo que pouco, ao longo da minha vida. Foi ela que, segundo suas próprias palavras, “me criou para o mundo” e me ensinou a não desistir e não deixar de amar. Espero honrar todos os seus ensinamentos. Te amo de todo coração mãezinha! Muito obrigado!

A memória do meu Pai, Milos Lisboa de Carvalho, mecânico que só concluiu a quarta série do primeiro grau que deu condições morais para que seus filhos pudessem trilhar seus próprios caminhos. Te amo Pai! Saudades eternas!

Aos meus irmãos (Jaqueline, Lizeane, Rosana, Fabiano, Gilberto e Ricardo) que me aguentam até hoje, sempre alegres, divertidos, solidários e profundamente gentis com este caçula que os incomoda tanto. Amo muito todos vocês! Muito obrigado!

A minha poetiza preferida, Thelma Alves de Oliveira, que me inspira faz décadas, me ensina todos os dias a ser uma pessoa melhor e me humaniza. Minha referência de gestora, psicóloga, educadora física, ser humano inestimável, amo-te! Muito obrigado!

Aos meus irmãos de vida aqui em Curitiba, meus camaradas Caroline, Rodrigo, André, Camila, Rafael e Carla que são também a família que eu escolhi amar. Obrigado por estarem sempre presentes. Amo vocês!

Gostaria de justificar aos meus Professores um primeiro agradecimento a memória, história e produção do Professor Dr. José Luís Sanfelice, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, que esteve na banca de qualificação desta tese e poucos meses depois nos deixou fisicamente, mas vive plenamente nas nossas melhores lembranças e na obra inestimável que produziu na área educacional.

O Professor Sanfelice é uma das pessoas que considero, segundo o poema de Bertold Brecht, imprescindível. Exemplo de revolucionário, de intelectual, de pesquisador e professor dedicado a causa dos trabalhadores de todo o mundo, em

especial dos brasileiros, o Professor Sanfelice deixa um legado que devemos honrar todos os dias. Não somente sua obra, qualificadíssima, mas de sua prática, do seu exemplo de revolucionário.

Eu convivi muito pouco com o Professor Sanfelice, infelizmente. Quando o convidamos para a banca ele, mesmo adoentado, se prontificou. Fez uma arguição maravilhosa, profunda teoricamente e absurdamente humana. Quando o Professor me viu nervoso, fez questão de afirmar que ali estávamos todos nós em uma reunião de trabalho. Eu não deveria me preocupar pois ali a intenção era colaborar, auxiliar e debater.

O Professor Sanfelice não precisava fazer nada daquilo, mas o fez pois ele era uma revolucionário gigante e hoje, para este pesquisador é uma referência para toda a vida. Muito obrigado Professor Sanfelice!

Sanfelice presente! Sempre!

Gostaria de agradecer também ao Professor Dr. José Claudinei Lombardi, nosso querido Zezo, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professor Zezo também se tornou uma referência para mim. Durante meu mestrado fiz uma disciplina isolada na UNICAMP onde o mesmo e a querida Professora Mara Jacomeli coordenavam. Sempre atencioso, gentil, sem deixar de ser rigoroso nas suas aulas e arguições o Professor Zezo é um imprescindível camarada. Muito obrigado Professor Zezo!

Meu agradecimento a Professora Dra. Josélia Salomé Schwanka, da Universidade Tuiuti do Paraná – UTP minha orientadora de mestrado, pessoa que maravilhosa que dedicou seu tempo para me ajudar a trilhar os primeiros passos na pós-graduação. Sempre dedicada, humana, gentil, animada a Professora Josélia é uma referência como ser humano e professora para mim. Não sei se estaria finalizando esta tese, ou se a teria iniciado, se não fosse o permanente apoio da Professora Josélia. Muito obrigado Professora Josélia!

Quero agradecer a Professora Dra. Anita Helena Schlesener por todo o estímulo, pro todos os conselhos, por todas as aulas de método onde a Professora suportou minhas perguntas e limitações. Professora Anita é uma intelectual e professora dedicada, produz muito e sempre esteve disposta a ajudar na interpretação das teorias, nas leituras e indicações de obras. Muito obrigado Professora Anita!

Meu agradecimento a Professora Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira que foi minha professora no Mestrado e também no Doutorado. Obrigado pelas aulas, pelo

tempo dedicado a pesquisa e pelo incentivo ao estudo. Muito obrigado Professora Maria de Fátima!

Agradecimento a professora Maria de Lourdes Bernartt, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, por ter aceito participar da Banca de defesa desta tese, substituindo o seu orientador – Professor Sanfelice e contribuindo a avaliação desta tese.

Gostaria de agradecer imensamente meu orientador, meu querido Professor Pedro Leão da Costa Neto que me acompanhou com extrema gentileza por cada dia deste doutorado, que me ensinou como trabalhar os clássicos em uma aula de graduação, que me ensinou como ajudar os graduandos na produção de seus trabalhos de conclusão de cursos com rigor e humanidade.

Professor Pedro é uma das pessoas mais queridas dentro da universidade. Eu pessoalmente o admiro muito! É uma das pessoas que entende a vida da classe trabalhadora.

Profundo conhecedor das obras clássicas que se propôs a estudar o Professor Pedro consegue em sala de aula deixar todos os alunos confortáveis para interagir, perguntar ou debater sobre o tema.

Sua gentileza é uma marca registrada. E todos que o conhecem o admiram.

A ele peço desculpas pelas minhas limitações como orientando, por não ter colaborado mais ou mesmo por qualquer gafe que cometi ao longo destes anos.

O Professor Pedro é uma referência para mim como professor e como intelectual. Espero honrar todo o conhecimento que o Professor me repassou nas orientações, nas conversas e em sala de aula. Eu lhe admiro muito Professor Pedro! Muito obrigado Professor Pedro!

Meu agradecimento a todos os professores, colegas e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação que também foram fundamentais para que eu pudesse chegar até este momento de finalização do curso.

Meu pesar pela perda de centenas de milhares de vidas em virtude da pandemia de COVID-19, direta ou indiretamente em razão desta pandemia. Minha solidariedade a todas as famílias que ficaram órfãs de alguma maneira.

Meu agradecimento a todos os revolucionários que nunca deixaram de lutar pela classe trabalhadora! Sem vocês um filho de um mecânico jamais seria Doutor! Muito Obrigado!

Resumo

O presente texto se propõe a analisar a organização da estrutura nacional do Ensino Médio como última etapa da educação básica no Brasil, com seus limites e desafios, sob a perspectiva dos interesses da classe trabalhadora. Como objetivo geral essa pesquisa pretende analisar o Ensino Médio, seu processo de estruturação histórica e o seu contexto atual, verificando na formação econômico-social brasileira tendências e regularidades no contexto da luta de classes sob a perspectiva dos interesses da classe trabalhadora brasileira. Defende-se nessa pesquisa a tese que a formação econômico-social brasileira possui uma singularidade que afeta diretamente toda a estrutura educacional, inclusive o Ensino Médio estatal (público). Essa singularidade é a fragmentação. A análise do momento atual nos ajudará a verificar as regularidades históricas sabendo que a luta de classes é um dos eixos estruturantes dessa análise. Sendo assim, temos um Ensino Médio estatal (público) também singular, que para os mais abastados é ponte para a Educação Superior e para os mais empobrecidos torna-se uma barreira de contenção. A tese possui três capítulos onde se tornou necessário verificar aspectos históricos do Ensino Médio estatal (público) para unificar a compreensão da análise estrutural (primeiro capítulo), histórica (segundo capítulo) com as determinações externas (terceiro capítulo).

Palavras-chave: Educação, Ensino Médio, fragmentação.

Resumen

Este texto tiene como objetivo analizar la organización de la estructura nacional de la escuela secundaria como la última etapa de la educación básica en Brasil, con sus límites y desafíos, desde la perspectiva de los intereses de la clase trabajadora. Como objetivo general, esta investigación pretende analizar la escuela secundaria, su proceso de estructuración histórica y su contexto actual, verificando tendencias y regularidades en el contexto de la lucha de clases en la formación socio-económica brasileña desde la perspectiva de los intereses de la clase trabajadora brasileña. . Esta investigación defiende la tesis de que la formación económico-social brasileña tiene una singularidad que afecta directamente a toda la estructura educativa, incluida la secundaria estatal (pública). Esa singularidad es la fragmentación. El análisis del momento actual nos ayudará a verificar las regularidades históricas sabiendo que la lucha de clases es uno de los ejes estructurantes de este análisis. Por lo tanto, tenemos una escuela secundaria estatal (pública) que también es única, que para los más ricos es un puente hacia la educación superior y para los más pobres se convierte en una barrera de contención. La tesis tiene tres capítulos donde se hizo necesario verificar aspectos históricos del bachillerato estatal (público) para unificar la comprensión del análisis estructural (primer capítulo), histórico (segundo capítulo) con determinaciones externas (tercer capítulo).

Palabras clave: Educación, Bachillerato, fragmentación.

Lista de abreviaturas e siglas

ABE – Associação Brasileira de Educação

ABM – Associação Brasileira de Municípios

AE – Aparelhos de Estado

AIE – Aparelhos Ideológicos de Estado

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

APMP – Associação dos Professores Municipais de Piraquara

ASMEF – Associação dos Trabalhadores em Educação Pública da Fazenda Rio Grande

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CBDT - Central do Brasil Democrática De Trabalhadores

CE – Ceará

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CENASP – Central Nacional Sindical Dos Profissionais em Geral

CEPAED – Centro de Pesquisas e Avaliações Educacionais

CESP – Central Das Entidades De Servidores Públicos

CGT – Confederação Geral Dos Trabalhadores

CGTB – Central Geral Dos Trabalhadores Do Brasil

CNA – Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNM – Confederação Nacional dos Municípios

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

COB – Confederação Operária Brasileira

CONLUTAS – Central Sindical e Popular

CSB – Central dos Sindicatos Brasileiros

CTB – Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil

CUT – Central Única Dos Trabalhadores

DANE – Departamento Administrativo Nacional de Estadística

DEM – Democratas

DPECIRER – Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais

EaD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ERE – Ensino Remoto Emergencial

ES: Espírito Santo

FAAC - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública

FIC – Cursos de Formação Continuada

FL – Fundação Lemann

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNP – Frente Nacional dos Prefeitos

FPA – Fundação Perseu Abramo

FS – Força Sindical

HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Instituições de Ensino Superior

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEGI – Instituto Nacional de Estadística y Geografia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INTERSINDICAL - Central Da Classe Trabalhadora

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IURD – Igreja Universal do Reino de Deus

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NCST – Nova Central Sindical De Trabalhadores

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

OS – Organização Social

OSC – Organização da Sociedade Civil

OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PE – Pernambuco

PFL – Partido da Frente Liberal

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica

PIB – Produto Interno Bruto

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PND – Plano Nacional de Desenvolvimento

PNE - Plano Nacional de Educação

PPA – Plano Plurianual

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PUBLICA - Central Do Servidor

RJ – Rio de Janeiro

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SC – Santa Catarina

SEADE – Sistema Estadual de Análise de Dados do Governo de São Paulo

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SIMTED – Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Dourados

SISMMAC – Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba

SISMMAR – Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária

SP – São Paulo

TPE – Movimento Todos pela Educação

TSE – Tribunal Superior Eleitoral

TV – Televisão

UBAM – União Brasileira de Municípios

UFPA – Universidade Federal do Pará

UGT – União Geral Dos Trabalhadores

UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UOL – Universo Online

UST – União Sindical Dos Trabalhadores

UTP – Universidade Tuiuti do Paraná

Lista de Gráficos e Quadros

Gráficos

Gráfico 1 – Passagem do abstrato ao concreto por meio das determinações 65

Gráfico 2 - Jovens com Ensino Médio incompleto e fora da escola 107

Gráfico 3 – Distribuição da população brasileira e dos municípios, segundo grupos de tamanho de municípios – 2019 304

Quadros

Quadro 1 - Matrículas Ensino Médio -Brasil – 2018 78

Quadro 2 – Matrículas – Ensino Fundamental e Médio – 2008/2018 82

Quadro 3 - Pessoas de 14 anos ou mais de idade, por condição em relação à força de trabalho e os grupos de idade – 2017 87

Quadro 4- Rendimento domiciliar per capita médio segundo as Grandes Regiões – 2018 88

Quadro 5 - Total e respectiva distribuição percentual das pessoas, por classes de rendimento domiciliar per capita, segundo as Grandes Regiões – 2018 89

Quadro 6 - Pessoas que frequentam instituição de ensino, por rede administrativa, com indicação do coeficiente de variação, segundo características selecionadas – 2018 92

Quadro 7 – População Brasil por crença/religião – 1872/2010 95

Quadro 8 – População total Brasil – 2010 – Divisão por gênero 98

Quadro 9 - População residente por cor ou raça segundo as grandes regiões – 2010 103

Quadro 10 - Matrículas Ensino Médio e Educação Profissional -Sexo e Cor/Raça – 2018 106

Quadro 11 - Distribuição dos alunos, segundo modalidade de ensino, sexo e motivos pelos quais parou de estudar (seleção múltipla dos que pararam) (%) – 2013 109

Quadro 12 - Matrículas Ensino Médio e Educação Profissional - Cor/Raça – 2018 110

Quadro 13 - Taxa de escolarização pessoas de 18 a 24 anos – 2019 - % 111

Quadro 14 - Matrículas Ensino Médio Educação Profissional -Localização e dependência administrativa – 2018 114

Quadro 15 - Matrículas Educação Básica – Campo – Taxa de atendimento (%) – 2011 115

Quadro 16 - Área dos estabelecimentos agropecuários, segundo grupos de área - Brasil - 2006/2017 118

Quadro 17 - Matrículas Ensino Médio – EM e Educação Profissional - EP -Faixa Etária – 2018 122

Quadro 18 - Matrículas Ensino Médio – Tempo integral ou parcial e dependência administrativa – regiões brasileiras – 2018 127

Quadro 19 - Matrículas Educação Profissional – Etapa de ensino e dependência administrativa- 2018 130

Quadro 20 - Matrículas Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio – 2018 133

Quadro 21 - Docentes - Ensino Médio/Educação Profissional/Educação de Jovens e Adultos – 2018 135

Quadro 22 - Docentes - Ensino Médio – Gênero e Faixa Etária – 2018 137

Quadro 23 - Docentes - Ensino Médio – Escolaridade e formação acadêmica – 2018 138

Quadro 24 – Países – População – Características territoriais, demográficas, sociais e econômicas 185

Quadro 25 – Listagem de momentos de quebra da ordem institucional no Brasil 193

Quadro 26 – Evolução Político-administrativa de municípios no Brasil 197

Quadro 27 – Evolução Político-administrativa de municípios por regiões brasileiras 198

Quadro 28 – Municípios 2018 – Regiões – Classes de tamanho da população do município 201

Quadro 29 – Ministros da Saúde no Brasil de 1953 – 2021 223

Quadro 30 – Ministros da Educação no Brasil de 1930 a 2020 227

Quadro 31 – Revoltas populares no Brasil -1554 a 2013..... 246

Quadro 32 – Matrículas Ensino Médio e Educação Superior – 1909-2018 251

Quadro 33 - Número de Estabelecimentos da Educação Básica, por Etapa de Ensino- 2018 267

Quadro 34 – População total Brasil – 2010 – Divisão por gênero e por grupo etário 276

Quadro 35 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo os grupos de idade e o sexo - 2º trimestre de 2017 286

Quadro 36 - Número médio de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo o sexo e os grupos de idade - 2º trimestre de 2017 290

Quadro 37 – Unidades escolares de ensino secundário e profissional – responsabilidade pela gestão e especificidades – 1907-1912 294

Quadro 38 – Discriminação da despesa com o ensino público e o ensino particular – Distrito Federal – 1907-1912 297

Quadro 39 – Evolução do crescimento populacional e escolarização no Brasil, da população de 5 a 19 anos, 1920 a 1970 299

Quadro 40 - Ensino Primário/Primeiro Grau/Ensino Fundamental – 1932 – 2018 302

Quadro 41 - Ensino Superior – 1909 – 2018 308

Quadro 42 – Alteração legislação educacional – 1971-1982 324

Quadro 43 – Evolução do crescimento de matrículas no Brasil – Primário e médio – Percentual de matrículas por etapa - 1920 a 2018 350

Quadro 44 – População – Matrícula – Relação matrícula/população – 1920/2018 357

Quadro 45 - Número de Estabelecimentos de Ensino Médio, por Localização e Dependência Administrativa – 2018 368

Sumário

1. Introdução ... 19

1.2. Questões preliminares ... 26

1.2.1. Desafios desta pesquisa ... 26

1.2.2. Trabalho ... 29

1.2.3. História, Historiografia e luta de classes ... 32

1.2.4. Formação econômico-social ... 34

1.2.5. Paradigma ... 36

1.2.6. Conceito de fragmentação para esta pesquisa ... 37

1.2.7. Diversidade e pluralidade não são o mesmo que fragmentação ... 46

2. Capítulo I – Educação fragmentada no Brasil – crítica ao Ensino Médio ... 48

2.1. Antecedentes de pesquisa ... 50

2.2. Escola: a unidade mais geral ou universal da Educação ... 57

2.2.1. A escola como unidade mais geral ou universal da estrutura ... 63

2.2.3. O que é a escola? ... 66

2.2.4. Elementos constitutivos da escola ... 67

2.2.5. Dimensões políticas da escola ... 73

2.3. Dialética do Ensino Médio e suas determinações sucessivas: Análise de 2018 ... 77

2.3.1. Ensino Médio nos Estados como laissez-faire educacional: Matrículas na esfera federal, estadual e municipal ... 77

2.3.2. Desigualdade expressa na análise da força de trabalho e renda ... 85

2.3.3. Dualidade manifesta na renda – quem está na escola ... 91

2.3.4. A contradição regular entre laicidade e religiosidade ... 94

2.3.5. Assimetrias na determinação gênero ... 97

2.3.6. Assimetrias na determinação raça e cor ... 102

2.3.7. Ensino Médio e as assimetrias nas relações de gênero e raça/cor ... 105

2.3.8. Luta de classes no urbano e campo ... 113

2.3.9. Outras contradições ... 121

2.4. Síntese do capítulo ... 138

3. Capítulo II – A fragmentação da dimensão política brasileira ... 145

3.1. A divisão do poder local e a subserviência estrangeira ... 148

3.2. Declínio da estrutura colonial e a ascensão do poder fragmentado nacional dependente/subserviente ... 162

3.2.1. A República e suas contradições – a não revolução burguesa brasileira ... 178

3.3. Análise das unidades administrativas estatais (públicas) brasileiras: Por uma dialética da fragmentação ... 183

3.3.1. Estrutura regional e municipal brasileira ... 189

3.3.2. Evolução quantitativa dos municípios ... 197

3.3.3. Características e contradições regionais 202
3.3.4. Municípios brasileiros possibilidade de fragmentação e acomodação de interesses 211
3.4. A manifestação da fragmentação nas políticas estatais (públicas) 222
3.4.1. Como a fragmentação na dimensão de poder afeta o Ensino Médio 230
3.5. Síntese do capítulo 234
4. Capítulo III: Imperialismo e as Contradições do Ensino Médio 240
4.1. O Brasil no garrote: Imperialismo e a dependência como regularidade histórica 241
4.2. Asfixia da educação estatal brasileira como tendência 258
4.2.1. Educação básica cindida: uma questão estrutural 265
4.2.2. A população como referência: combater o isolamento da educação 275
4.2.3. O analfabetismo no Brasil como regularidade histórica 286
4.2.4. Crítica ao índice de anos de estudo da população 290
4.2.5. Retomando a totalidade da educação no Brasil: Educação em números gerais 293
4.2.5.1. Ensino fundamental 301
4.2.5.2. Educação Superior: tardia, seletiva, excludente e atualmente hegemonicamente privada 307
4.2.5.3. Premiação, seleção e exclusão 313
4.3. Alimentando as ratazanas: o Ensino Médio estatal fragmentado, desregulamentado e precarizado 319
4.3.1. LDB de 1961 e as Leis n.º 5.692/1971, n.º 7.044/1982 e o Ensino Médio 320
4.3.2. O não atendimento integral a demanda existente: Ensino Médio marginalizado com oferta insuficiente 340
4.3.3. Retomando aspectos históricos do Ensino Médio no Brasil 345
4.3.4. Ensino médio usurpado ao longo da história: análise das matrículas de 1920 a 2018 356
4.3.5. Particularidades das regiões e a ilusão da unidade da estrutura educacional brasileira 368
4.4. Ensino Médio, Pedagogia Histórico-crítica e os interesses da classe trabalhadora 372
4.5. Síntese do capítulo 390
5. Considerações finais 395
Referências 400
ANEXOS 417
Anexo I -Lista de partidos políticos registrados no Brasil – 2020 417
Anexo II - Lista de Associações Nacionais ligadas à educação 418

1. Introdução

Este trabalho tem como principal objetivo analisar a organização da estrutura nacional do Ensino Médio como última etapa da educação básica no Brasil, com seus limites e desafios, sob a perspectiva dos interesses da classe trabalhadora. A escolha da temática ocorreu devido ao interesse de continuidade dos estudos realizados no mestrado e sintetizados na dissertação, cujo título é *Juventude, Ensino Médio e Trabalho: Função social do ensino médio, uma análise crítica,* sob orientação da Profa. Dra. Josélia Schwanka Salomé, pela Universidade Tuiuti do Paraná – UTP.

A pesquisa, expressa em forma de dissertação, identificou a juventude no contexto brasileiro questionando quem era o público preferencial da última etapa da educação básica e quais as determinações da realidade do período em que foi realizado o recorte, revelando a juventude como categoria social em disputa. No segundo momento, foi realizada uma análise sobre o Ensino Médio apresentando dados gerais da etapa, com a realização de um estudo mais detalhado sobre o contexto da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n. 9.394/1996) e apresentação das contradições entre a educação proclamada e a educação realizada no Brasil. Por fim, foram propostas questões estruturantes de um Ensino Médio para a classe trabalhadora, o que, em nossa avaliação, ainda necessitava de um maior aprofundamento, que pretendemos realizar nesta atual pesquisa.

Não podemos, igualmente, desconsiderar nossa vivência no movimento estudantil, iniciada aos 14 anos de idade, chegando ao ano de 2000 a assumir a vaga de Conselheiro de Estado da Educação do Estado do Rio Grande do Sul para representar os estudantes gaúchos. Em tal ocasião, foi possível analisar o desmonte da chamada educação técnica, à época, e debater a regulamentação, naquele estado, de uma resolução do conselho que normatizava o funcionamento dos estabelecimentos de ensino que ofertavam Ensino Médio.

Entende-se como Ensino Médio a etapa educacional que já foi denominada como Instrução Secundária, Ensino Secundário e Segundo Grau que se insere após o que denominamos neste momento como Ensino Fundamental e anterior a Educação Superior. Visando não confundir leitores adotaremos como principal esta

denominação não deixando de utilizar, quando necessário as demais sempre preocupado com a compreensão integral do texto.

Ao longo da escrita da primeira proposta de capítulo inicial, uma análise nos chamou a atenção por se tratar de um tema não recorrente no campo da história e da educação. Trata-se do problema da fragmentação como possibilidade de característica da formação econômico-social brasileira e seus impactos na educação e, por consequência, no Ensino Médio. A afirmação de Saviani (2014), considerando a fragmentação como uma das características da educação brasileira do momento que analisamos, leva a questionar quais são as origens de tal fragmentação e como a identificamos na realidade brasileira.

Como questões estruturantes atuais[1], faremos as seguintes indagações:

1) Quais são as relações e determinações históricas que foram essenciais para a estruturação da educação brasileira, em especial o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica?

2) Como o Ensino Médio brasileiro está inserido na atual formação econômica-social brasileira e quais são os seus limites?

3) Quais e como os interesses de classe influenciam e determinam a estruturação da educação brasileira e como esses interesses estão representados na organização do Ensino Médio?

Como **teoria social**, adotaremos o **materialismo histórico**, dando continuidade aos estudos iniciados no mestrado, associados, mesmo que de forma pontual no presencial e com maior constância no remoto, aos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HistedBR.

A **pesquisa documental e estatística** é realizada ao longo de todo o processo, tendo como prioridade as fontes oficiais por meio de análise crítica vinculada às categorias centrais expressas no item *questões preliminares* deste trabalho.

A **pesquisa bibliográfica** foi realizada no estudo da arte com a consulta, por parte do pesquisador, dos maiores portais e sítios eletrônicos onde se encontram os bancos de teses e dissertações das universidades. Tal levantamento se deu para realizar a primeira leitura do que já foi produzido sobre o tema e avaliar métodos de

[1] Pelo fato de a pesquisa ainda não estar concluída.

pesquisa e exposição, teorias sociais expressas, autores mais influentes ou recorrentes nas referências bibliográficas, tendências e regularidades da pesquisa no Ensino Médio, tentando-se verificar, nos limites da própria pesquisa, ausências e omissões possíveis, em especial na bibliografia sobre Ensino Médio (segundo grau ou ensino secundário) no Brasil.

Como método de pesquisa, partimos do dado empírico, dos fatos reais, concretos e objetivos, investigando a sua gênese histórica com o intuito de desvelar a aparência dos fenômenos e chegar a sua essência.

Ao analisar o método da economia política, Marx (2011, p. 54) afirma:

> Parece ser correto começarmos pelo real e pelo concreto, pelo pressuposto efetivo, e, portanto, no caso da economia, por exemplo, começarmos pela população, que é o sujeito do ato social de produção como um todo. Considerado de maneira mais rigorosa, entretanto, isso se mostra falso. A população é uma abstração quando deixo de fora, por exemplo, as classes das quais é constituída. Essas classes, por sua vez, são uma palavra vazia se desconheço os elementos nos quais se baseiam. P.ex., trabalho assalariado, capital etc. Estes supõem troca, divisão do trabalho, preço etc. O capital, p.ex., não é nada sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc. Por isso, se eu começasse pela população, esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos [*Abstrakta]* cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples. Daí teria que dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não como a representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações (p. 54).

Seguiremos o caminho de apresentação e análise da estrutura educacional, com um olhar especial nos dados do Ensino Médio (primeiro capítulo), passando para uma análise centrada na formação econômico-social brasileira (segundo capítulo) e fazendo o retorno inserindo o conceito de imperialismo e retomando pontos centrais da análise (terceiro capítulo).

Seguindo a compreensão de Marx (2011, p. 54), “na primeira via, a representação plena foi volatilizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento”, portanto, parte-se do abstrato, ideia geral, para o concreto compreendendo que o concreto são as determinações da realidade em movimento, ou como afirma Kosik (1976, p. 14):

> O conceito da coisa é a compreensão da coisa, e compreender a coisa significa compreender lhe a estrutura. A característica precípua do

> conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O "conceito" e a "abstração", em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa.

Como o autor acima observa necessitamos decompor o todo para reproduzir espiritualmente essa estrutura, compreendendo sua formação e as relações que a sustentam e aquelas que são o contrário às primeiras.

Por sua vez, segundo Dermeval Saviani (2015, p. 33), o método assim se caracterizaria:

> Em suma, com a lógica dialética supera-se a oposição entre indução e dedução incorporando-as numa síntese superior compreensiva do método do conhecimento científico. Nessa perspectiva o movimento global do conhecimento compreende dois momentos. Parte-se do empírico, isto é, do objeto tal como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto chega-se, pela **mediação** da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário 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" (MARX[2], 1973, p. 229). Assim compreendido, o processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, indutivo-dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico. Supera-se, assim, a polêmica dedutivismo versus indutivismo que deixa de ter sentido. (grifos do autor).

Da visão caótica acima citada passamos a mediação para, após, alcançarmos a "uma rica totalidade de determinações e relações numerosas" (MARX, 1973, p. 229) como ponto de chegada e pretensão de pesquisa.

Tendo apresentado acima a caracterização de Marx e Saviani de método poderemos avançar na explicitação dos objetivos desta tese.

Como objetivo geral essa pesquisa pretende analisar o Ensino Médio, seu processo de estruturação histórica e o seu contexto atual, verificando na formação econômico-social brasileira tendências e regularidades no contexto da luta de classes sob a perspectiva dos interesses da classe trabalhadora brasileira.

Elege-se três objetivos específicos para esta pesquisa, são eles:

[2] Contribuição para a crítica da economia política, Lisboa, Estampa, 1973.

1) Investigar como os interesses de classe influenciam e determinam a estruturação da educação brasileira e como estes estão representados no processo de organização do estado brasileiro;

2) Compreender o Ensino Médio dentro do contexto atual da formação econômico-social brasileira; e

3) Identificar as características essenciais do Ensino Médio estatal (público) brasileiro antagônicas aos interesses da classe trabalhadora.

Conforme já citado seguiremos o caminho de apresentação e análise da estrutura educacional, com um olhar especial nos dados do Ensino Médio (primeiro capítulo).

Uma consideração sobre o uso de alguns termos para quem fará a leitura desta pesquisa.

Quase ao final das leituras obrigatórias para o desenvolvimento desta pesquisa, após já termos passado pela banca de qualificação, um livro intitulado *A escola pública no Brasil: história e historiografia*[3], organizados por José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani e Maria Isabel Moura do Nascimento chamou muita atenção pela qualidade e densidade teórica dos conteúdos dos capítulos.

O capítulo *Da escola estatal burguesa à escola democrática popular: considerações historiográficas,* de José Luís Sanfelice nos surpreendeu e causou extremo desconforto pois o mesmo em poucas páginas de forma coesa e com muita profundidade teórica destrói a ilusão do uso do conceito de *público* na sociedade de classes brasileira.

Para o autor "o Estado ou o que estatal não é público ou do interesse público, mas tende ao favorecimento dos interesses privados" (SANFELICE, 2005a, p. 91). Esse autor justifica tal afirmação ao fazer uma profunda análise sobre a formação econômico-social brasileira e como esta influenciou as políticas sociais, em especial a estrutura educacional.

A surpresa não se deu pela qualidade do texto, que é uma marca do autor, mas pela minha utilização equivocada do conceito até o presente momento.

O extremo desconforto se justifica, pois, a partir daquele momento, consciente e concordando com o defendido por Sanfelice, utilizar o conceito ou o termo público para expressar algo que abrange *todos* seria um desserviço a classe trabalhadora.

[3] Editora Autores Associados, 2005. Este livro é produto do VI Seminário Nacional do HistedBR, realizado na UNICAMP de 10 a 14 de novembro de 2003, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" – HistedBR.

A burguesia impõe, na guerra ideológica contra a classe trabalhadora, conceitos tão genéricos e generalizantes que camuflam a luta de classes.

Desta forma, utilizaremos “estatal (público)”, “estatal (pública)”, “estatais (públicas) com parênteses ou barra inclinada a depender do seu uso na frase.

Defendemos nessa pesquisa a tese que a formação econômico-social brasileira possui uma singularidade que afeta diretamente toda a estrutura educacional, inclusive o Ensino Médio estatal (público). Essa singularidade é a fragmentação. A análise do momento atual nos ajudará a verificar as regularidades históricas sabendo que a luta de classes é um dos eixos estruturantes dessa análise. Sendo assim, temos um Ensino Médio estatal (público) também singular, que para os mais abastados é ponte para a Educação Superior e para os mais empobrecidos torna-se uma barreira de contenção.

Para percorrer o caminho de análise e verificação científica da tese apresentada dividimos a pesquisa em cinco momentos (1. Questões preliminares; 2. Capitulo I; 3. Capítulo II; 4; Capítulo III; e 5. Considerações Finais). O primeiro deles trará questões preliminares que apresentarão ao leitor dos desafios da pesquisa e como esse estudo utilizará os conceitos de trabalho, história, historiografia, luta de classes, formação econômico-social, paradigma e fragmentação.

O primeiro capítulo (segundo momento), intitulado *Educação fragmentada no Brasil – crítica ao Ensino Médio*, tem como objetivo analisar criticamente os dados sobre o Ensino Médio brasileiro verificando suas particularidades e verificando as múltiplas determinações pela saturação da análise. Em síntese pretendemos verificar o que é estruturante para o Ensino Médio e como se dá o processo ao longo da história, seu movimento.

O capítulo terá quatro subdivisões sendo três para análise e uma para apresentação de síntese. A primeira subdivisão apresenta os antecedentes de pesquisa produzidos por este autor. Torna-se importante para o leitor compreender de forma sintética o caminho percorrido até o momento desta obra e como esta tese se diferencia de pesquisas anteriores.

A segunda subdivisão analisará qual é a unidade mais desenvolvida da educação brasileira e, por consequência o Ensino Médio, verificando sua constituição e suas contradições.

A terceira subdivisão apresenta e analisa as determinações sucessivas num esforço de compreensão da dialética do Ensino Médio através de uma série de dados. Finalizamos o capítulo com uma quarta subdivisão em forma de síntese.

O segundo capítulo (terceiro momento), intitulado *A fragmentação da dimensão política brasileira* tem como objetivo verificar se a fragmentação corresponde a uma característica da formação econômico-social brasileira e em caso positivo, como ela se apresenta e como esta fragmentação se manifesta na história educacional brasileira como uma importante característica.

Faremos uma apresentação e análise desde a colonização passando pele Independência e Proclamação da República nos dois primeiros subcapítulos. No terceiro subcapítulo a análise será realizada tendo como objeto a estrutura municipal brasileira entendendo que sua organização tendeu a fragmentar o país para acomodar interesses da classe dominante. O quarto subcapítulo analisa a expressão da fragmentação nas políticas estatal (públicas) e por fim teremos um subcapítulo de síntese.

Nestes dois primeiros subcapítulos pretende-se 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, publicada em 1945; Os Donos do Poder (2000), de Raymundo Faoro, publicada em 1958; e Pequena História da formação social brasileira (1981), de Manoel Maurício de Albuquerque, publicada em 1981, além da utilização de outras obras pontualmente.

O terceiro capítulo (quarto momento), intitulado *Imperialismo e as Contradições do Ensino Médio* tem por objetivo analisar e inserir a determinação externa *Imperialismo* visando, de forma complementar, verificar como a dependência externa afeta o Ensino Médio no Brasil. Este será nosso primeiro momento do capítulo.

Nosso segundo momento do capítulo resgatará, de forma 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 singularidade da formação econômico-social brasileira (segundo capítulo). Adicionado a isso acrescentaremos a determinação externa *Imperialismo* como já declarado.

Por fim apresentaremos as considerações finais do pesquisador como quinto e último momento.

1.2. Questões preliminares

> A dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer um certo esforço, mas também um *détour* (KOSIK, 1976, p. 09, grifo do autor,).

Tal momento de exposição inicial visa apresentar questões teóricas centrais que acreditamos serem estruturantes do conjunto da pesquisa, mas que necessitam de uma apresentação estruturada diferente da introdução de uma tese.

Este introito teórico foi pensado para auxiliar os leitores, após as devidas revisões, avaliações e publicação, a compreender o ferramental conceitual que utilizamos para análise, seleção de temas, dados bem como fundamentação da crítica.

Serão expostos alguns conceitos encontrados em todos os capítulos, mas que não podem ser restringidos somente à análise efetuada em um dado momento, pois deverão fazer parte de todo o estudo.

Iniciaremos com a exposição dos desafios da pesquisa, o conceito de trabalho, a formação econômico-social, paradigma e historiografia.

1.2.1. Desafios desta pesquisa

Como primeiro desafio de pesquisa, temos a definição e produção de um estudo sob a perspectiva da classe trabalhadora. A hegemonia do pensamento liberal, neoliberal e de uma tendência pós-moderna na sociedade, e não se exclui a academia disso, torna-se uma dificuldade que entendemos como de necessária superação. Assim assumimos a perspectiva de Marx (2009, p. 190), quando se trata da passagem de classe **em si** em classe **para si**:

> As condições econômicas, inicialmente, transformaram a massa do país em trabalhadores. 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. Os interesses que defende se tornam interesses de classe. Mas a luta entre classes é uma luta política.

Assim, mais do que seguir uma orientação metodológica, é preciso praticá-la de forma a combater até mesmo as visões liberais, neoliberais e pós-modernas, assimiladas ao longo da vida do pesquisador, que são por vezes incorporadas sem a menor crítica.

Um segundo desafio questão versa sobre a obtenção de dados oficiais ou pesquisas que consigam demonstrar uma série histórica de dados para além dos dados recolhidos no Anuário Estatístico do IBGE. Mesmo essa fonte, que apresenta dados desde 1908, possui também oscilações na manutenção de itens quantificáveis. Por exemplo, no ano de 1971, o anuário registra no ensino primário o quantitativo de "salas de aula" em detrimento de instituições (ou unidades escolares), como apresentado pela imensa maioria dos anuários.

A escolha por apresentar os dados gerais do Censo 2010 do IBGE ocorreu devido à sua confiabilidade para realização de comparações e tendo em vista que nosso ingresso no doutorado ocorreu no ano de 2018. Como 2020 é o ano da pandemia mundial de COVID-19, e tendo como meta a defesa de tese para até dezembro de 2021, não seria possível esperar a publicação de novos dados de um censo a tempo de realizar uma análise mais rigorosa. Utilizamos como apoio estudos adicionais do mesmo instituto e de outros órgãos oficiais, dados extraídos de teses selecionadas no momento de revisão bibliográfica ou estado da arte, a depender da expressão utilizada, mas que consistem na busca sobre os materiais já produzidos nas instituições de ensino superior brasileiras, que têm convergência com o tema e objeto desta pesquisa. Serão ainda utilizados dados de livros ou outros estudos publicados por pesquisadores da área, que nos ajudarão a tentar preencher as lacunas das instituições oficiais brasileiras. Estas, mesmo contendo trabalhadores dedicados ao serviço público e ao registro de todas as atividades, foram ao longo de centenas de anos dilapidadas. Isso ocorreu devido tanto ao gerenciamento descomprometido das classes dominantes quanto pelo despreparo dos cargos de direção impostos pela lógica do toma lá dá cá eleitoral, que habita e controla a maioria das instituições públicas brasileiras, conforme analisaremos ao longo do primeiro

capítulo desta pesquisa.

O terceiro desafio tem ligação com nosso incômodo pessoal em relação à falta da categoria totalidade nas pesquisas educacionais brasileiras. Quando o pesquisador decide aprofundar os estudos no âmbito do Ensino Médio, depara-se com pesquisas e estudos muito qualificados, mas que, por imposição dos prazos acadêmicos ou pela realidade dos próprios pesquisadores, tendem a não associar o conjunto da formação econômico-social brasileira e da estrutura educacional à apresentação de diversos elementos dessa formação. Por óbvio todas as pesquisas materialistas apresentam uma contextualização que aprofunda o elemento econômico por um certo período. Nosso incômodo é estarmos aptos a criar uma análise com temporalidade ampliada para conseguir analisar as características da formação econômico-social e da estrutura educacional além de observar também como estas impactam o Ensino Médio.

A opção por esse método de investigação e de exposição nos renderá a crítica sobre o aprofundamento de um tema, de um período, ou ainda no âmbito do materialismo, da análise das principais determinações da realidade, ou também do movimento do real.

Assumimos esse risco no intuito de contribuir para a pesquisa em educação, apresentando uma relação entre a formação econômico-social e a estrutura educacional brasileira, caracterizando ambas e visando contribuir para a formação intelectual da classe trabalhadora, com a apresentação da historiografia, dos limites e sugerindo ações para a superação da opressão e da desigualdade que o capitalismo impõe aos trabalhadores.

Como último desafio da pesquisa, assumimos, por conta e risco, a utilização de uma escrita simples mesmo que, por vezes, exagerando na simplificação de algumas palavras ou ainda no uso de definições literais de alguns termos e expressões utilizadas. Ocasionalmente isso pode ser considerado um aspecto que desqualificador do conjunto da pesquisa ou algo desnecessário dentro da lógica acadêmica. Justificamos a insistência em adotar tal procedimento, pois consideramos como musa inspiradora de reflexão social nossa mãe, que mesmo com mais de 80 anos faz questão de ler e guardar tudo aquilo que considera como um produto dos seus filhos. Em respeito a ela e a tudo que fez por nós gostaríamos de poder escrever de forma a aproximá-la, jamais usando uma forma linguística que afaste ou nos coloque em posição diferente da de um filho admirador da sua mãe.

1.2.2. Trabalho

Este estudo utiliza o conceito de trabalho enquanto princípio educativo, a partir do materialismo histórico como teoria social, baseando-se nos escritos de Marx, Engels, Saviani, Lombardi e Kuenzer. O conceito de trabalho tem centralidade na transformação do macaco em ser humano (ENGELS, 1982), ou seja, na sua humanização, compreendendo essa relação como aquela entre seres humanos e a natureza e de seres humanos entre si.

Karl Marx (2013, p. 255) assim define o conceito de trabalho:

> 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. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil par sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (grifo do autor).

A disputa pela compreensão hegemônica do conceito de trabalho pelo viés materialista é essencialmente ideológica. Nela capitalistas nacionais e internacionais utilizam todas as suas ferramentas, aparatos e aparelhos ideológicos para desqualificar o materialismo histórico por representar diretamente os interesses da classe trabalhadora e, por consequência, caracterizar uma teoria antagônica à exploração de um ser humano por outro.

Para Engels, o trabalho é definido como “o fundamento da vida humana. Podemos afirmar sob determinado aspecto, o trabalho criou o próprio homem” (1982, p. 19). Dessa forma, as classes dominantes capitalistas têm a necessidade de esconder essa essência com vistas a impor aos trabalhadores uma perspectiva de ser humano e de mundo em que o individualismo e a exploração dos indivíduos bem como a destruição da natureza são supostamente um consenso.

Sujeitos da história, os seres humanos produzem a materialidade da sua vida e as condições objetivas de sobrevivência. Essas relações entre si e com a natureza são acumuladas ao longo dos anos e se transformam nas múltiplas determinações da realidade que, quando compreendidas, podem representar uma superação do atual estágio para novas relações entre os seres humanos e a natureza, que conformarão

novas determinações. Na área da educação, esse é um elemento central para alcançar a essência dos fenômenos: o concreto real.

Para Saviani (2007, p. 154):

> Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Assim entendemos o trabalho também como um conceito ontológico, em que é necessário compreender os indivíduos em seu contexto histórico e social, analisando a materialidade da sua organização como agrupamento ao longo da história.

Ao tratar da ontologia materialista, Carvalho e Marcelino afirmam:

> Na filosofia clássica, o conceito de ontologia pode ser entendido como o estudo do “ser como ser” (COMTE-SPONVILLE, 2003, p. 424), refletindo ainda de forma muito idealizada sobre os seres humanos e pouco refletida a partir das ações da vida concreta desses indivíduos. Dessa forma, se tornou necessário um estudo do “ser como ser” por meio da sua realidade concreta, analisando a materialidade do seu processo histórico. Ao compreendermos os indivíduos em seu contexto histórico com base no que é concreto na sua realidade, é possível analisar processos históricos de desenvolvimento das comunidades, suas características sociais e econômicas (2019, p. 57).

O trabalho é um conceito ontológico, relativo ao ser em si mesmo, a partir de seu desenvolvimento histórico e social, que na área da Educação, afirmamos ser um princípio educativo.

Há uma necessidade teórica de compreensão de que esse processo humano está sempre em movimento, não é estático, mas isso também não significa que há sempre avanços, afinal o retrocesso é igualmente uma possibilidade. É possível que questões sejam ocultadas ou combatidas durante algum tempo nas disputas sociais, pois, como os estudos apontam, o florescer do pensamento científico só acontece plenamente com a diminuição da hegemonia do pensamento mítico sobre a criação humana e seu desenvolvimento comunitário e social.

A intervenção do homem na natureza e no seu processo comunitário não altera somente a natureza externa, pois impacta diretamente a sua natureza interna.

Avançando nessa compreensão, sabemos que os indivíduos produzem sua existência material e, ao longo do tempo, com desenvolvimento de técnicas e tecnologias e com certo acúmulo material os mesmos passam a ser determinantes também da existência do indivíduo.

Para exemplificar o processo de movimento de modo geral, podemos mencionar os quatro atos históricos que precedem uma plena consciência da realidade citados por Marx e Engels (2007). O primeiro seria a produção dos meios para a satisfação das necessidades materiais, ou seja, existir e sobreviver é o essencial. O segundo é relacionado à satisfação da primeira necessidade, que leva à criação de novas necessidades. Essas novas necessidades podem se transformar no primeiro momento, de forma "agregada", ou seja, o que anteriormente era muito simples e até pontual para as necessidades reais da existência começa a se tornar complexo. Primeiro era somente alimentação, agora necessitamos de alimentação e habitação; antes era alimentação e habitação, agora precisamos de alimentação, habitação e ferramentas e assim sucessivamente. O terceiro momento decorre a partir da procriação dos seres humanos, que transformados em famílias se relacionam cada vez mais. Essa relação os humaniza e, após o aumento do contingente populacional, surgem mais famílias e, por consequência, mais relações sociais. Essas relações acabam se transformando também em uma necessidade de desenvolvimento humano, isto é, quanto mais relações sociais mais o ser humano se desenvolve socialmente (CARVALHO, 2017). O quarto momento está relacionado ao fato de que a produção da própria vida e de outras (sociedade) torna-se uma relação dupla (relação natural e social), que segundo Marx e Engels (2007, p. 34):

> No sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e finalidade. Segue-se daí que um determinado modo de produção ou uma determinada fase industrial estão sempre ligados a um determinado modo de cooperação ou uma determinada fase social – modo de cooperação que é, ele próprio, uma "força produtiva" – , que a soma das forças produtivas acessíveis ao homem condiciona o estado social e que, portanto, a "história da humanidade" deve ser estudada e elaborada em conexão com a história da indústria e das trocas.

Os indivíduos, por meio do trabalho, alteram a natureza externa, diferente dos animais que, por instinto, tendem a se adaptar a ela. Como já afirmamos, ao alterar a natureza externa os seres humanos alteram sua própria natureza.

O trabalho humaniza o indivíduo, aumentando suas potencialidades e trazendo novos desafios, que, por consequência, aumentarão ainda mais suas potências.

Assim assumimos nesta pesquisa o trabalho como conceito ontológico, humanizador, essencial para o conhecimento do real e superação das limitações individuais e coletivas humanas.

1.2.3. História, Historiografia e luta de classes

Assumimos nesta pesquisa a história como campo de embates entre interesses antagônicos de classes, possuindo, ambos, frações e agrupamentos que também disputam e são disputados.

Adotamos também a perspectiva de Caio Prado Junior (1978, p.17) para quem:

> a historiografia não constituiu simples exercício acadêmico, e sim disciplina científica. E como tal, destina-se a integrar o conhecimento que o homem necessita ter do meio físico, do meio social e de si próprio, a fim de conduzir em sua ação e de se comportar convenientemente.

Segundo Marx e Engels (2007, p. 40), não há possibilidade de analisar a humanidade e a sua história por meio de conceitos míticos ou metafísicos. Nesse sentido, os autores afirmam:

> Segue-se daí que essa transformação da história em história mundial não é um mero ato abstrato da "autoconsciência", do espírito mundial ou de outro fantasma metafísico qualquer, mas sim uma ação plenamente material, empiricamente verificável, uma ação da qual cada indivíduo fornece a prova, na medida em que anda e para, come, bebe e se veste. Na história que se deu até aqui é sem dúvida um fato empírico que os indivíduos singulares, com a expansão da atividade numa atividade histórico-mundial, tornaram-se cada vez mais submetidos a um poder que lhes é estranho (cuja opressão eles também representavam como um ardil do assim chamado espírito universal etc.), um poder que se torna cada vez maior e que se revela, em última instância, como *mercado mundial* (grifos dos autores).

A atenção à materialidade da vida torna-se importante revisor acadêmico e científico para que o pesquisador possa criticar sua própria escrita, sem impor ao seu texto a lógica formal ou uma narrativa desprovida de análise que reflita sobre o concreto real a partir das determinações de uma dada realidade.

Entendemos que afirmar a história como produto da ação humana e campo de embates é recolocar o ser humano como ponto central do processo histórico optando pela compreensão e superação dos problemas da humanidade e da educação pela essência do real.

Seguindo essa premissa, a luta de classes é categoria central, pois as relações de produção da materialidade da vida, dentro do capitalismo, no caso da formação econômico-social brasileira, determinam as relações de poder, os aparatos e aparelhos ideológicos, tornando irreconciliável o antagonismo entre classe trabalhadora e burguesia.

Abrir mão dessas categorias não serve à objetividade da ciência, em relação às análises e estudos realizados dentro desta pesquisa. Assim é importante afirmar aos leitores as premissas básicas que norteiam esses estudos, pois, mesmo com o compromisso técnico da objetividade científica, a teoria, quando colocada em prática, serve também a interesses de classe.

Como esta pesquisa trabalhará a formação econômico-social brasileira e sua influência na estrutura educacional, retomar conceitos centrais da teoria serve também para verificar se há falta de algum conceito central ou mesmo se a compreensão do pesquisador sobre estes é coerente com a obra do autor. Quando tratamos de produção, compreendemos que a força de trabalho é o próprio trabalho e que esse processo é uma relação entre o ser humano e a natureza. Isso nos remete a uma questão central para a área da Educação, o trabalho é uma ação consciente e o ser humano também é um constructo da história e do trabalho. Dessa forma, como afirma José Claudinei Lombardi (2011, p. 348):

> No meu entendimento, para o marxismo, não faz o menor sentido analisar abstrata e ahistoricamente a educação, pois está é uma dimensão da vida dos homens que, como qualquer outro aspecto da vida e do mundo existente, se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações do modo como os homens produzem a sua existência. A educação (e nela todo o aparato escolar) não pode ser entendida como uma dimensão estanque e separada da vida social. Como qualquer outro aspecto e dimensão da sociedade, a educação está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe.

Não há possibilidade de entender a educação de forma abstrata e ahistórica, pois ela é um aspecto da vida social e esta é desenvolvida pela história e pelo trabalho.

A análise da educação deve ser feita a partir da história e do modo de produção de vida do contexto analisado.

1.2.4. Formação econômico-social

A utilização da expressão formação econômico-social visa compreender que o Brasil já possui uma história de desenvolvimento econômico e social que possibilita verificar, dentro do sistema capitalista, características próprias e especificidades no seu contexto que podem criar determinações únicas, diferentes das de outros países.

A pesquisa em educação, dessa forma, deve se preocupar em considerar o que é empiricamente verificável entendendo que a escola faz parte de um todo conectado em que as relações sociais, administrativas e econômicas são produto da ação humana, de atos intencionais envoltos em determinações de uma realidade produzida pelos indivíduos em suas relações. Seguindo ainda as definições de Marx (1982, s/p):

> Na produção social da sua vida os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas da consciência social. 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.

Essas determinações precisam ser identificadas e analisadas na área da educação, conforme afirma Saviani (1987, p. 07), visando “a partir das condições existentes, encontrar os caminhos para a superação dos limites do existente”. Dando continuidade, Marx (1982, s/p) afirma:

> Do mesmo modo que não se julga o que um indivíduo é pelo que ele imagina de si próprio, tão-pouco se pode julgar uma tal época de revolucionamento a partir da sua consciência, mas se tem, isso sim, de explicar esta consciência a partir das contradições da vida material, do conflito existente entre forças produtivas e relações de produção sociais. Uma formação social nunca decai antes de estarem desenvolvidas todas as forças produtivas para as quais é suficientemente ampla, e nunca surgem relações de produção novas e superiores antes de as condições materiais de existência das mesmas terem sido chocadas no seio da própria sociedade velha. Por isso a humanidade coloca sempre a si mesma apenas as tarefas que pode resolver, pois que, a uma consideração mais rigorosa, se achará sempre que a própria tarefa só

> aparece onde já existem, ou pelo menos estão no processo de se formar, as condições materiais da sua resolução.

Continuando a abordagem sobre o conceito de formação econômico-social, apresentamos a definição de Platkóvski e Titarenko (1954, p. 54):

> O conceito formação econômico-social é um dos conceitos fundamentais da ciência marxista-leninista da sociedade. Uma formação econômico-social é um modo de produção historicamente definido que encarna a unidade entre as forças produtivas e as relações de produção em conjunto com as concepções políticas, jurídicas, religiosas, artísticas e filosóficas e as instituições da sociedade que correspondem a essas relações. Assim, no conceito de formação econômico-social encontramos tanto as relações sociais de produção — isto é: as relações econômicas entre os homens —, como toda a vida espiritual da sociedade. Antes do aparecimento do marxismo, todos os historiadores e sociólogos operavam com o conceito «sociedade» em geral, considerando-o como algo imutável, dado uma vez por todas. Procuravam nas concepções, ideias e teorias a chave para o estudo, e reduziram em última instância toda a história da sociedade a ações de reis, de chefes militares, e de personalidades eminentes. O marxismo demonstrou a total inconsistência dessas concepções subjetivas e idealistas com relação à sociedade, e pela primeira vez criou a interpretação materialista da história — a única científica. O materialismo histórico considera a sociedade como um organismo vivo, que se encontra em desenvolvimento constante, que tem sempre uma forma determinada, concreta e histórica. O desenvolvimento social é um processo natural e histórico, subordinado a leis econômicas objetivas, independentes da vontade e da consciência dos homens. De acordo com essas leis ocorre a substituição de certas formações econômico-sociais por outras.

A análise da formação econômico-social brasileira nos dará condições de fazer uma aproximação com a análise dos paradigmas científicos tentando verificar quando o país registra alterações substanciais ou passagem de uma concepção científica para outra. No caso desta pesquisa, as alterações na relação de produção, grupo ou classe dominante.

Assim compreendemos a centralidade da categoria de modo de produção.

José Claudinei Lombardi (2010 p. 228-229) sintetiza assim, a importância desta categoria:

> Homens determinados, produzindo de modo determinado, estabelecendo uma teia indissociável de *relações,* é como Marx e Engels teceram teoricamente seu entendimento. Assim , forças produtivas, apropriação dos meios de produção, relações de produção, divisão social do trabalho, relações sociais (e estrutura social), relações políticas (e Estado), ideias ou representações (ou consciência dos homens), ideologias (como teorização invertida de um mundo invertido) são categorias que vão aparecendo teoricamente, dando complexidade contraditória ao existir social dos homens, desvelando um encadeamento sincrônico e diacrônico que se expressa como totalidade na categoria modo de produção.
> Isso decorria da perspectiva onto-gnosiológica de Marx e Engels, pela qual articularam e pela qual pressupunham **não** a primazia da idéia, do

> pensamento absoluto que se auto-engendra; **não** a centração sobre o dito, pensado, teorizado ou documentado pelos homens. É preciso, ao contrário, partir do processo de vida real, construído **teoricamente** (isto é, abstratamente), buscando apreender o **viver dos homens**, seu modo de produção, suas relações naturais e sociais, suas organizações e as instituições que as instituem, suas representações, suas teorizações Marx e Engels, [s.d.], p,26). Marx e Engels, porém, não tomaram a categoria **modo de produção** como uma categoria geral e abstrata, idealizadora e mistificadora, a-histórica, mecânica ou determinista. Por se tratar de uma articulação teórica de premissas onto-gnosiológicas, fundadas num homem que, cotidiana e historicamente, têm que produzir e reproduzir as condições necessárias à sua existência física, social e espiritual, a concepção resultante tem que apreender o processo de desenvolvimento real dos homens, realizados sob condições historicamente determinadas (grifos do autor).

A partir da lógica acima assume-se a categoria acima como central, compreendendo que o período colonial brasileiro está estruturado a partir da lógica da acumulação primitiva das grandes potências internacionais e não reproduz o modo de produção instalado na Europa. São diferenças estruturais, porém, como veremos ao longo dos próximos capítulos se transformam em uma tendência de subserviência ou dependência econômica estrangeira.

1.2.5. Paradigma

Thomas Khun, no livro intitulado *A estrutura das revoluções científicas*, defende que o conjunto das revoluções científicas no mundo alterou a forma de ver e compreender a existência humana bem como as relações entre si e com a natureza. A existência de paradigmas, ou seja, princípios norteadores da leitura da realidade, coexistindo de forma circular, contraditória e em pleno choque, pode ser considerada uma característica do desenvolvimento das ciências. Assim, Khun entende que paradigma “é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (1970, p. 219). Para o autor, a passagem de um paradigma científico para outro sempre acaba por se tornar uma ruptura, pois altera profundamente a forma de “ler” o mundo. O exemplo mais significativo é a passagem do geocentrismo para o heliocentrismo, que tem como referência Nicolau Copérnico (1473-1543), mesmo sabendo-se que, na obra *Almagesto*, o grego Ptolomeu (78-161 d.C.) já havia aventado tal hipótese.

É necessário reforçar que um paradigma pode até superar outro, mas não o excluí, porque as condições materiais de consolidação e aprofundamento do paradigma hegemônico não eliminam a existência do pensamento anterior, que tende

a continuar existindo e se manifestando com maior ou menor intensidade. Assim descartamos a idealização de progresso da ciência cumulativo e linear, pois é dentro das relações entre humanos e a natureza que se estabelece o concreto.

1.2.6. Conceito de fragmentação para esta pesquisa

Nos transcorrer do período de pesquisa, que se materializa neste trabalho, a categoria fragmentação passou da condição de secundária para um dos eixos de pesquisa, buscando verificar se o Ensino Médio estatal (público) brasileiro, sua estrutura e funcionamento, é a manifestação mais evidente de uma formação econômico-social cindida pelo modo de produção capitalista, dividida entre diversos interesses econômicos regionalizados e submetidos aos ditames imperialistas.

Sendo assim, torna-se necessário analisar a definição de fragmentação, crítica à concepção não materialista de fragmentação na educação e logo após explicitar ao leitor(a) como utilizaremos nesta pesquisa essa categoria.

No *Dicionário Etimológico,* Cunha (2010), ao analisar a origem etimológica do termo *fragmento*, afirma que este tem origem em *fragmentum* do latim, 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, a burguesia), todos fazemos parte de múltiplos agrupamentos. E logicamente não podemos negar que há certo pertencimento, porém, no materialismo, é necessário verificar que, como afirmou Karel Kosik (1989, p. 12, grifo do autor), “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[4] afirma que a fragmentação é uma característica da educação brasileira, o que nos leva a investigar se não se trata de 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.

[4] Em síntese, eis a perversa equação que expressa o significado da política educacional brasileira até os dias de hoje: Filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país (SAVIANI, 2014, p. 40).

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

Resta ao pesquisador, nesse 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 de *Para a crítica da Economia Política,* afirmou 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 através das relações dos indivíduos entre si e/ou com o meio ambiente que determina a consciência dos mesmos.

Já Friedrich Engels, em uma 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" (ENGELS, 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", em seu trabalho para obtenção do título de Livre Docente na Universidade de Campinas – UNICAMP. E segue Lombardi (2010, p. 89) afirmando que:

> O conhecimento, como processo e como resultado de um fazer proprio (sic) e característico do ser humano, é a forma pela qual o homem expressa abstratamente as relações que mantém com o mundo circundante e com outros homens. Sendo, pois, produto da existência humana, tal qual outros aspectos dessa própria existência, também as formas assumidas pelo conhecimento transformam-se historicamente, estando submetidas às mesmas determinações históricas que as demais ideias produzidas pelos homens. Assim, as ideias constituem a representação daquilo que o homem faz, da sua maneira de viver, da forma como se relaciona com outros homens, do mundo que o circunda e das suas próprias necessidades.

Retoma-se o conceito de que as ideias estão e estarão sempre submetidas as relações dos indivíduos entre si e/ou com o meio ambiente. Reforçar esta perspectiva é fundamental neste início de trabalho pois é necessário que ao longo do texto retomemos o combate as ilusões idealistas ou românticas sobre a formação econômico- social brasileira e nossa estrutura educacional.

Sendo assim, é necessário que nossa análise da realidade leve em consideração a centralidade do modo de produção da vida material. Porém, evitando adesismo mecanicista, é necessário em uma pesquisa materialista que se demonstre *como* isso se manifesta. Retornemos, de forma complementar, aos clássicos, entendendo que somos produto 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. Recorre-se a Harry Braverman (2015, p.72), 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:

> A divisão do trabalho na sociedade é característica de todas as sociedades conhecidas; a divisão do trabalho na oficina é o produto peculiar da sociedade capitalista. A divisão social do trabalho divide a sociedade entre ocupações, cada qual apropriada a certo ramo de produção; a divisão pormenorizada do trabalho destrói ocupações consideradas neste sentido, e torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção. No capitalismo, a divisão social do trabalho é forçada caótica e anarquicamente pelo mercado, enquanto a divisão do trabalho na oficina é imposta pelo planejamento e controle. Ainda no capitalismo, os produtos da divisão social do trabalho são trocados como mercadorias, enquanto os resultados da operação do trabalhador parcelado não são trocados dentro da fábrica como no mercado, mas são todos possuídos pelo mesmo capital. Enquanto a divisão social do trabalho subdivide a *sociedade,* a divisão parcelada do trabalho subdivide o *homem*, e enquanto a subdivisão da sociedade pode fortalecer o indivíduo e a espécie, a subdivisão do indivíduo, quando efetuada com menosprezo das capacidades e necessidades humanas, é um crime contra a pessoa e a humanidade (grifos do autor).

Duas questões necessitam de um maior aprofundamento. A primeira delas é a afirmação que "a divisão social do trabalho subdivide a *sociedade"* (BRAVERMAN, 2015, p. 72). Por óbvio, 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 diária. No

entanto, parcela significativa 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):

> A *economia nacional oculta o estranhamento na essência do trabalho porque não considera a relação* **imediata** *entre o* **trabalhador** (o trabalho) *e a produção.* Sem dúvida. O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador (grifos do autor).

Por óbvio, 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.

A segunda questão a ser analisada da afirmativa de Braverman, oriunda do modo de produção capitalista, define que “a divisão parcelada do trabalho subdivide o *homem”* (BRAVERMAN, 2015, p. 72), possui íntima conexão com o trabalho estranhado (ou alienado) exposto por Marx (2010, p.81) nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, segundo o autor:

> Na determinação de que o trabalhador se relaciona com o *produto de seu* trabalho como [com] um objeto *estranho* estão todas estas consequências. Com efeito, segundo este pressuposto está claro: 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. É do mesmo modo na religião. Quanto mais o homem põe em Deus, tanto menos ele retém em si mesmo. O trabalhador encerra a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto.

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. Por óbvio, quanto mais explorado, quanto mais tempo reproduzindo mecanicamente ações, mais é consumida a humanidade desse trabalhador.

Então 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 capitalista[5].

O primeiro caráter da fragmentação, nesta pesquisa, é gerado a partir da produção e reprodução do capital. Porém, não é o único caráter, pois, como constataremos no segundo capítulo desta pesquisa, existe uma *sobredeterminação*[6], na qual, historicamente, múltiplos fatores produziram uma formação única, em que a **fragmentação do poder** sustenta uma submissão e dependência ao capital estrangeiro.

Passemos então a verificar pesquisas sobre fragmentação na educação e na filosofia, visando a identificar algumas produções que alicerçam sua análise em leituras que, no entendimento deste autor, não estão diretamente ligadas ao modo de produção da vida material (primeiro exemplo), mas em manifestações deste e no segundo exemplo é base de um pensamento mitificado.

No primeiro exemplo a pesquisadora Maria Clara Pereira Santos, em sua dissertação intitulada "A normatização da fragmentação do conhecimento na LDB: um olhar sobre a negação da inteireza" (2016), defende que a Lei n. 9.394/96 (LDB) assimila em seu texto preceitos neoliberais que se tornam a normatização da fragmentação do conhecimento. Baseada nas teorias de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, em especial na dialética negativa[7], esclarecimento e semiformação, a

[5] 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.

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

[7] Segundo Zanolla (2015, p.452) "Parece contraditório ou pejorativo no primeiro momento definir a dialética acrescida do termo 'negativa'. Entretanto, essa definição, no âmbito da teoria crítica adorniana, encontra sua razão de ser em grande profundidade. Em 1966, na obra Dialética Negativa, o filósofo e sociólogo Theodor Adorno apresenta um estudo epistemológico substancial, referente ao conceito da dialética perpassado pela tradição da teoria do conhecimento e seus efeitos epistemológicos, práticos e teóricos, sobretudo, na interface com as clássicas dicotomias: materialismo e idealismo, sujeito e objeto. Embora a discussão original tenha traduzido um diálogo com o existencialismo heideggeriano e seus pensadores afins (destacando-se Husserl, Popper, Wittgenstein e Sartre), Adorno privilegia, as vertentes kantiana, hegeliana, marxiana e freudiana na perspectiva de denunciar a incompreensão destes fundamentos que levam estudiosos tanto da perspectiva positivista quanto da existencialista a fomentarem o relativismo metafísico em prejuízo à compreensão do lugar que ocupam o idealismo e o materialismo na discussão (Adorno, 1984). Muito embora o debate se dê no plano teórico, subjacente a isso, carece explicitar o momento em que se deu, na visão de Adorno, certo diagnóstico da época em que se pensou a dialética negativa (Nobre, 1999)".

pesquisadora relaciona os interesses do Banco Mundial e outras agências internacionais nos países da América Latina, os quais influenciaram a construção do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação à época. Para Santos (2016, p. 152-153):

> Devemos entender que uma fragmentação do entendimento incide, na maioria das vezes, na adaptação do indivíduo em uma representação de cidadania na qual sua participação volta a se resumir à produtividade, seja como consumidor, seja como força de trabalho. E por esse motivo, sua participação é chamada apenas por meio da representatividade, pelo voto não consciente criticamente, pelo interesse individual em garantir seus possíveis privilégios barganhando seu poder de escolha representativa.

Em sua pesquisa, a autora entende que é uma contradição afirmar que estamos avançando nos números quantitativos de permanência na escola e que mesmo assim há uma certa tendência de retrocesso de entendimento da realidade social brasileira. Para essa autora, "faz parte da lógica do mercado, fragmentar o entendimento do indivíduo social para que esse não tenha meios de se tornar um futuro empecilho ao processo de hegemonização neoliberal" (SANTOS, 2016, p. 53).

Elemento importante trazido pela pesquisadora é a imposição de uma *semiformação*, da incompletude, ou de como chama em seu título, da *negação da inteireza* como ato intencional, pensado e articulado para manutenção da hegemonia imperialista por agências como o Banco Mundial e outros.

Respeitada a pesquisa realizada pela autora, seus teóricos, método e entendendo que existem limitações claras e objetivas para a produção de uma dissertação hoje no Brasil, este autor entende que é necessário que nos aproximemos do concreto real, entendendo que a educação (e a pesquisa cientifica por consequência) deve revelar aquilo que os capitalistas querem nos esconder, criando possibilidades de superação ou, no mínimo, de compreensão das contradições na realidade objetiva.

Em nosso segundo exemplo temos Márcio Augusto Lacoski. Em sua dissertação, "A fragmentação pós-moderna e o conceito de pessoa à luz do pensamento de Christian Duquoc*"* (2009), entende a fragmentação como "fenômeno fundante da pós-modernidade" (LACOSKI, 2009, p. 12). Sua pesquisa está baseada nas publicações do teólogo dominicano francês Christian Duquoc, e defende que a pós-modernidade é uma superação da modernidade e a finalização do projeto iluminista. Para Lacoski (2009, p.23):

> Fragmentação é um fenômeno moderno com seqüelas pós-modernas. É na pós-modernidade que se visualiza melhor sua abrangência e suas consequências. A fragmentação desembocou paradoxalmente na complexificação dos processos e relações. Influenciou o processo de secularização e embasou a liquefação do sagrado.

Em sua conclusão o autor defende que passaremos de uma inspiração "do tipo ontológico-essencial para um modelo ontológico-relacional" (LACOSKI, 2009, p.163), entendendo a realidade em permanente transformação de relações complexas nas quais o híbrido e o multicultural são a base para uma nova compreensão das relações humanas com o concreto, o que o autor denomina sagrado (religião).

Neste momento, resgatando o objeto desta pesquisa, é importante salientar que não cabe nenhuma crítica teórica ou mesmo de método ao que é apresentado pelos autores citados. O que nos importa no trabalho dele é compreender que existe uma defesa conceitual ligada à teoria pós-moderna da aceitação da fragmentação como fenômeno ou mesmo como uma materialização desta "nova realidade pós-moderna".

Não compreendemos o conceito de fragmentação no sentido dos dois exemplos acima dispostos. Compreende-se as suas bases e como os pesquisadores analisaram seus objetos e concluíram, a partir de diversos autores, a existência de uma fragmentação da formação (materializada na ideia de *semiformação*) ou mesmo na complexificação dos processos, notadamente mitificada (que sustenta a ideia de fragmentação com uma produção *natural* da pós-modernidade).

A fragmentação, mesmo em diferentes áreas, com análises teóricas distintas, faz parte das preocupações acadêmicas brasileiras.

Na área educacional temos diversas pesquisas e artigos com foco na *fragmentação dos saberes*. Uma leitura de diversas teses, dissertações e artigos[8] demonstram a influência do pensamento de Edgar Morin[9] nessas análises.

[8] Como exemplo de tese cita-se a produção de Benedita Alcidema Coelho dos Santos Magalhães, do Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado Acadêmico) intitulado Trabalho, Arte e Formação Humana: processos de integração/fragmentação no curso técnico de nível médio em Teatro da UFPA (2018). Para exemplificar artigos citamos a autora Rita Maria de Souza Couto e seu artigo Fragmentação do conhecimento ou interdisciplinaridade: ainda um dilema contemporâneo? Publicado na Revista FAAC (v.1, n.1, 2011). Outro exemplo é o artigo Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação, publicado na Revista Retratos da Escola (v.5, n.8, 2011) de autoria de Maria Ciavatta e Marise Ramos. Por fim, a título de exemplo apresenta-se o artigo intitulado *A superação da fragmentação do saber por meio da interdisciplinaridade,* publicado na Ágora: Revista de divulgação científica (v.18, n.1, 2011) de autoria de Roberto Mathias Susin, Wanderley Pivatto Brum e Elcio Schumacher.

[9] Filósofo, sociólogo, antropólogo, historiador e filósofo francês, Morin é doutor honoris causa em 17 universidades e um dos últimos grandes intelectuais da época de ouro do pensamento francês do século XX. Autor de mais de 60 livros sobre temas

Respeitadas as pesquisas e as teorias que baseiam suas análises, precisamos retomar o conceito antes exposto por Marx, que afirma que o "modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual" (MARX, 1859, s/p). Assim a escolha da pesquisa é verificar no Ensino Médio como se manifesta a fragmentação com base nas análises do modo de produção da vida material e estrutura dessa etapa da Educação Básica. Esta é uma primeira opção e justificativa para a utilização da categoria fragmentação, pois entende-se ser necessário que se demonstre como a fragmentação se manifesta no Ensino Médio brasileiro não de forma abstrata ou isolada, mas concretamente.

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

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, a 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 permite uma ocultação da contradição entre trabalho e capital, o que tende a gerar uma perspectiva que se concentra nas questões aparentes e não a essência da realidade.

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

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

Visando a separar aparência de essência, torna-se importante apontar o que se considera como ilusão, ou como Walter Benjamim denominou em suas *Passagens*

que vão do cinema à filosofia, da política à psicologia, e da etnologia à educação. Fonte: Site Fronteiras do Pensamento. Disponível em https://www.fronteiras.com/conferencistas/edgar-morin . Acesso em: 30 de maio 2021.

de fantasmagoria[10], ou, numa visão organizacional, separando o que é prioritário do que é secundário, sem desconsiderar as relações entre essas partes.

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 chega ao ponto de tornar os corrompidos mais criminosos do que os corruptores que se beneficiaram. 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.

Entende-se 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) afirmou que “enquanto a burguesia fraciona e dissemina o campesinato e tôdas (sic) as camadas pequeno-burguesas, ela agrupa, une e organiza o proletariado” (LENIN, s/a, p. 44). Na sequência, afirma 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.

[10] Aparência que produz na mente uma impressão ou ideia falsa.

Para esta pesquisa, entende-se 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 singularidade da formação econômico-social brasileira.

A pesquisa deve orientar-se pela ligação da fragmentação com o modo de produção material da vida, e como esta se manifesta na superestrutura e nas sucessivas determinações.

A escola (abstrato/universal) será nosso ponto de partida, entendendo que as determinações sucessivas (público-estatal/privado, laicidade/religiosidade, níveis e etapas da educação, entre outros), quando analisadas permitirão a compreensão da essência e aproximação da escola de Ensino Médio no Brasil (concreto/singular) como ponto de chegada.

1.2.7. Diversidade e pluralidade não são o mesmo que fragmentação

Entendendo que esta pesquisa afirmar qual é 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 criação de falsas polêmicas de inversão das prioridades de debates, afirmar que, para esta pesquisa, diversidade não é considerada como fragmentação.

Este pesquisador, em sua dissertação de mestrado, refletiu sobre a utilização do termo “juventudes”, no plural, e tentou aproximar o estudo sobre juventude da análise materialista histórica analisando também o conceito de diversidade. Segundo Carvalho (2017, p. 63):

> Nenhum materialista pode desconsiderar a categoria “diversidade” e a pluralidade expressa na realidade, porém elas só refletem o real conjugadas ao trabalho como princípio ontológico, conjugadas também à existência de classes sociais e por consequência à luta de classes, não esquecendo a categoria totalidade. Ao analisarmos o objeto do todo para a parte e da parte para o todo vemos que a ontologia do ser social nos leva a compreender o trabalho como formador do ser humano e transformador da natureza (externa e humana também). Os diversos contextos e especificidades nos mostram que existem diversos tipos de relações, porém existe unidade ao sairmos da parte para o todo. Quando analisamos a juventude em seus diversos

> contextos entendemos a sugestão de conceituação em multiplicidade ou "juventudes", porém isso é somente parte do caminho. Pois, no materialismo histórico ao entender que é necessário compreender o concreto conjugado ao todo, vê-se a juventude e sua característica social essencial, não única e nem monolítica, característica que demonstra unidade, que é convergente neste agrupamento, ou seja, o trabalho como conceito ontológico dentro da luta de classes. Assim, temos uma só juventude por força da sua relação com o trabalho, relação diferente do conjunto da classe trabalhadora, pois a juventude transita em um momento de formação para o mundo do trabalho e ingresso no mesmo, por vezes momentos separados, por vezes juntos. Mas, da mesma forma que a classe trabalhadora, esta é uma relação central para a vida.

A diversidade pode ser assim compreendida como as diferenças que existem dentro de uma totalidade, a diversidade 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, p.505), 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. Por óbvio, os pesquisadores não conseguirão alcançar todas as determinações da realidade, mas precisam verificar na realidade noções de diferença e semelhança, bem como de continuidade e permanência, percebendo e valorizando a diferença, bem como a unidade.

2. Capítulo I – Educação fragmentada no Brasil – crítica ao Ensino Médio

> A gente já se assusta, como vai ser mais pra frente? E como a gente vai construir nosso espaço, como a gente vai trabalhar sendo que já tá faltando? E quando vai melhorar, e quando vai chegar a nossa vez, entendeu? Será que vai ter pra nós ainda? Iraê Bernardes, 16 anos – São Paulo.
>
> Eu vivo praticamente sem ter certeza do que vai acontecer amanhã. Eu não espero muito, eu tento planejar alguma coisa que vai acontecer. Mas eu não espero muito, sabe? Os governantes, as pessoas no poder, não tiveram filhos estudando em escolas públicas. Então acho que há um descaso enorme com as instituições públicas. Felipe de Lima, 17 anos, Nova Olinda – Ceará.
>
> É meio difícil, né? 18 anos, 2º ano, tentando terminar (o ensino médio). Correndo atrás de emprego. Sendo que eles pedem currículo adoidado, e a gente não sabe o que oferecer. Aí a gente tem que correr atrás de cursinho, mas falta dinheiro. Então, é meio difícil dizer o que a gente vai ser, mas... é tipo a gente é jogado a sorte. Alison Ribeiro, 18 anos, Santarém – Pará.
>
> E quando você chega num lugar onde você pode ter essa chave para abrir as portas, é algo assustador, porque é um poder que você tem. Você percebe quando uma pessoa sobe no palanque e mente para você. Você percebe quando abre um canal de televisão e você vê todas aquelas coisas que estão por debaixo do pano. Tipo “nossa, esconderam isso de mim a vida toda?” Ana Karoline de Melo, Teresina – Piauí.
>
> Isso (estudo) é a única coisa que não podem tirar da gente, nos roubar. Nicoly Gonçalves, 16 anos, Porto Alegre – Rio Grande do Sul.
>
> É difícil ser de menor, ser mulher, ser negra e ser pobre. É difícil. Jamile Melo, 17 anos, Santarém – Pará (Documentário Nunca me Sonharam, 2017).

A escolha por iniciar a apresentação do primeiro capítulo com depoimentos de jovens visa a dar coerência ao caminho científico escolhido, que vai do concreto real ao concreto pensado. Entende-se que a escola é a unidade mais geral ou universal dentro da estrutura de educação no Brasil, porém não se encontra uma expressão ou depoimento da escola como instituição, o seu conteúdo humano, sua razão de existência, que se opta por apresentar.

O objetivo deste capítulo é analisar criticamente os dados sobre o Ensino Médio brasileiro verificando suas particularidades e verificando as múltiplas determinações pela saturação da análise. Em síntese pretendemos verificar o que é estruturante para o Ensino Médio e como se dá o processo ao longo da história, seu movimento.

O capítulo terá quatro subdivisões sendo três para análise e uma para apresentação de síntese. A primeira subdivisão apresenta os antecedentes de

pesquisa produzidos por este autor. Torna-se importante para o leitor compreender de forma sintética o caminho percorrido até o momento desta obra e como esta tese se diferencia de pesquisas anteriores.

A segunda subdivisão analisará qual é a unidade mais desenvolvida da educação brasileira e, por consequência o Ensino Médio, verificando sua constituição e suas contradições.

A terceira subdivisão apresenta e analisa as determinações sucessivas num esforço de compreensão da dialética do Ensino Médio através de uma série de dados. Finalizamos o capítulo com uma quarta subdivisão em forma de síntese.

Justifica-se tal estrutura do capítulo retomando Saviani (2015) que afirma que a lógica dialética parte do empírico, captando o objeto de forma sincrética, caótica e mediação da análise chega-se aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. No último capítulo faremos o retorno conforme o autor nos sugere.

Mesmo não sendo um relato fiel da opinião da maioria dos jovens brasileiros ou mesmo daqueles que estão (ou estiveram) cursando o Ensino Médio estatal (público) no Brasil estes depoimentos acima são representativos quando os comparamos as estatísticas apresentadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2017), Agenda Juventude Brasil (BRASIL, 2014), Ministério da Educação (MEC/INEP/DEED, 2014), Instituto de Pesquisa Aplicada – IPEA (2009) ou mesmo o Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE (2013) do Governo de São Paulo que evidenciam que até o presente momento (2021) o Brasil sequer está próximo de universalizar esta etapa da educação básica e ano após ano acumula milhares de excluídos que serão ao longo do tempo invisibilizados pela adoção de critérios como “idade ideal” (15 a 17 anos) que na verdade é uma camuflagem para disfarçar a sabotagem histórica da classe dominante ao acesso da classe trabalhadora a escola estatal (pública). Para os materialistas históricos toda a classe trabalhadora deve ter acesso a escola estatal (pública), gratuita, laica e com recursos humanos, materiais e financeiros em quantidade e qualidade suficiente para uma formação emancipatória.

Critérios como idade ideal para o Ensino Médio (15 a 17 anos) servem como *antolhos* na pesquisa em educação e na luta política. Antolhos é um acessório que se coloca em um animal de montaria para limitar a sua visão e força-lo a ir somente em

uma direção. Em algumas regiões brasileiras antolhos são também chamados de viseiras e outras denominações.

Quando comparamos os depoimentos dos jovens e o escrito por pesquisadores da área da Educação que analisam o Ensino Médio ou juventude como Marialice Mencarini Forachi (1972), Acácia Zeneida Kuenzer (2002), Gaudêncio Frigotto (2004), Marise Nogueira Ramos (2004), Ubiratan Augusto Domingues Batista (2012), Gilvan Luiz Machado Costa (2013), Rosemary Barber-Madden e Bruno Abe Saber (2013), Maria Ciavatta (2014), Monica Ribeiro da Silva e Vanessa Campos de Lara Jakimiu (2016) ou que o Ensino Médio para a classe trabalhadora é um imbróglio do ponto de vista estrutural e legal ou, como brilhantemente sintetizou o Professor José Luís Sanfelice na qualificação deste trabalho, citando Saviani[11] essa etapa da Educação Básica ainda é um nó.

O Ensino Médio, para a classe trabalhadora, para estes jovens, pode ter suas virtudes (como ser algo que não possa "ser roubado de nós"), mas vem se tornando um momento de dúvidas e insegurança para esses jovens e, por consequência, suas famílias, o que também afeta diretamente os trabalhadores da Educação. Acredita-se, nesta pesquisa, que a análise e a discussão sobre a fragmentação na educação e no poder em nosso país possa revelar, a partir do modo de produção da vida material, como as estruturas foram constituídas e como a luta de classes, em especial os interesses da classe dominante, influenciou essas estruturas.

O próximo subcapítulo visa contextualizar o leitor sobre o já produzido por este autor que possui conexão direta com o objeto desta pesquisa entendendo que alguns conceitos e análises já amadurecidos nesta pesquisa e não totalmente aprofundados são produtos de estudos anteriores complementares a este.

2.1. Antecedentes de pesquisa

Para alcançar os objetivos propostos para este capítulo, é necessário apresentar, analisar e discutir uma série de dados e processos que são constitutivos do Ensino Médio público brasileiro. Porém, como esta pesquisa transformada em tese é uma continuidade da pesquisa realizada durante o mestrado, torna-se necessária uma apresentação sintética das principais contribuições da pesquisa anterior visando

[11] "O ensino médio constituiu um verdadeiro nó na organização da educação escolar. Há uma grande dificuldade de se definir o lugar e o papel desse grau no conjunto do sistema de ensino" (2011, p. 72)

a contextualizar o leitor sobre o caminho já trilhado, que complementa este atual trabalho.

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

Dermeval Saviani (2014) afirma que a **precarização** geral do ensino no país é o resultado da soma de características (filantropia + protelação + fragmentação + improvisação). Cada uma das diversas obras do Professor Saviani nos auxilia na compreensão dessa afirmativa, porém, visando a ilustrar tais questões, o INEP (2021) afirma que, em 2018, 22% 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 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 brasileira.

Corroborando com caracterização dos autores acima, é importante resgatar a produção de Monica Ribeiro da Silva e Leda Scheibe, que afirmam que nas disputas pelo Ensino Médio brasileiro, é 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 a 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 já foi defendida pela autora e ainda continua muito 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 Informativo Educação 2019, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua

(IBGE, 2020), **51,2% dos brasileiros acima de 25 anos não concluíram o Ensino Médio.** O informativo não apresenta diretamente esse número, pois opta por grifar o "crescimento"[12] de conclusão de 48,8%. Para revelar aquilo que a máscara comunicativa impõe no informativo, afirmamos, segundo dados fornecidos pelo próprio IBGE em seu Anuário Estatístico (2018), que o percentual de 51,2% da população acima de 25 anos representa **56,6 milhões de brasileiros**[13].

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 o tema. 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, em 2010, que 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 sistema[14] escolar **tardio, seletivo e excludente[15],** que naturaliza processos de abandono e reprovação.

---

[12] As aspas no termo visam estabelecer uma contradição entre a comunicação oficial do IBGE e a realidade concreta pois, para este pesquisador, tal crescimento é pífio e revela a completa incompetência governamental em tratar de uma real inclusão dos brasileiros no Ensino Médio.

[13] Uma curiosidade não vinculada diretamente a esta pesquisa, mas é necessário lembrar que o último presidente eleito no Brasil (durante o período desta pesquisa), Jair Bolsonaro recebeu no segundo turno, em 2018, cerca de 57,8 milhões de votos.

[14] 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.

[15] "Constituímos 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).

Ao analisar a Educação Superior no Brasil, Luiz Antônio Cunha, na sua obra *A universidade temporã* (2007), segue a mesma compreensão, a de que temos uma estrutura educacional tardia, a qual inicialmente privilegiava o ingresso dos mais abastados[16] 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 trata-se da afirmação da autora de que o acesso massivo à escola pública pela classe trabalhadora nesse 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 neste momento.

Iniciando uma ampliação desse debate, é necessário frisar que existe uma falsa ideia no Brasil de que temos educação 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 milhas 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. Sabe-se 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 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).

[16] Ricos, endinheirados.

Contraditoriamente, soma-se até aquele momento 440 anos em que a classe trabalhadora brasileira teve acesso à educação pública de forma pontual e, na maioria do período, quase inexistente. O argumento conciliatório é que não tivemos tempo de organizar uma estrutura educacional e estamos avançando aos poucos. Por óbvio, esse tipo de argumento ou aproximação de pensamento serve somente aos interessas 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.

Entende-se que essas condições de consciência da classe trabalhadora ainda não estão dadas, porém, cabe também a esta pesquisa, dentro das 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 chegam a um momento de massificação do acesso da classe trabalhadora à educação pública. Porém, tendo em vista todo o contexto desta pesquisa, realizada em meio à pandemia mundial de COVID-19 e ainda sobre o desastre de direcionamento governamental da gestão Jair Bolsonaro, fica impossível conseguir produzir sobre este tema, o que poderá ser produto de outras pesquisas futuras.

Em síntese, de acordo com o caracterizado acima, 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 a pesquisa 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.

Compreende-se 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, essas ações ficam limitadas à localidade e tendem a ser desestimuladas dentro da estrutura, tornando-se movimentos isolados.

Em nossa pesquisa do mestrado, materializada em dissertação, visando a contribuir para o debate sobre o Ensino Médio no Brasil, produziu o que chamou 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 definiu-se o seguinte, Carvalho (2017, p. 203) pontua:

> 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.

Acima retomamos conceitos, reflexões e análise feitas anteriormente ao início desta atual pesquisa de doutoramento em educação que tem por objeto o Ensino Médio.

O desenvolvimento da atual pesquisa não necessitaria de um retorno a tais questões para apresentar seus objetivos, hipóteses, desenvolvimento e considerações finais. Porém, visando dar coerência textual e não incorrer a enxertos pontuais durante o desenvolvimento desta atual pesquisa, opta-se por apresentar ao leitor antecipadamente tais pontos. Justifica-se tal opção para que se possa separar devidamente as pesquisas, sempre compreendendo que não se nega estudos anteriores e que é possível superar perspectivas quando incorporadas novas análises e, por óbvio, a crítica científica.

Passa-se neste momento a apresentação de dados sobre o Ensino Médio brasileiro.

2.2. Escola: a unidade mais geral ou universal da Educação

> *Temos que, a partir das condições existentes, encontrar os caminhos para a superação dos limites existentes (SAVIANI,1987, p. 07).*

O objetivo deste subcapítulo é analisar criticamente sobre a unidade mais geral ou universal da educação brasileira, sendo a ênfase desta pesquisa o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica. Para que a análise não transforme o Ensino Médio em um tema isolado do contexto educacional brasileiro é necessário chegar a uma unidade simples que represente em si também o conjunto. Em síntese, pretendemos verificar o que é estruturante para o Ensino Médio e como se dá o processo ao longo da história, seu movimento.

A citação acima de Dermeval Saviani tem como objetivo demonstrar o caminho que queremos percorrer. Porém é necessário a partir deste momento externar ao leitor qual é o conceito de dialética que é a base teórica que utilizaremos

neste trabalho. Mantendo a coerência das citações utiliza-se novamente Saviani (2015, p.27-28) para demonstrar qual é o conceito de dialética que será adotado:

> De início, se faz necessário distinguir entre a dialética como expressão do próprio movimento da realidade e a dialética como lógica, isto é, como forma de pensar e como método de conhecimento.
>
> (...)
>
> A lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma do pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí se pode compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a **mediação** do abstrato. Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num ***momento*** da lógica dialética. A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Ou seja: a passagem do empírico ao concreto se dá pela **mediação** do abstrato (grifos do autor).

Ao refletir sobre o Ensino Médio no Brasil, sua função social e realizar uma análise crítica do seu desenvolvimento dentro da história da luta de classes no seio da formação econômica-social brasileira, é necessário discutir o ponto inicial de nossa análise nesse momento, a situação contemporânea, analisando as contradições atuais dessa realidade e como elas influenciam, ou não, o processo de desenvolvimento da estrutura educacional do país.

Para nos aproximar das determinações sucessivas temos de realizar uma análise histórica do Ensino Médio em cada um dos grandes pontos que estruturam o capítulo. Também será necessária uma análise crítica da demografia brasileira, da divisão territorial do país, da economia em números, gestão política e passar para a área educacional, verificando como esta estrutura se compõe na neste período de análise selecionada.

Porém, antes de adentrarmos na análise da realidade brasileira no tema escolas de Ensino Médio, é necessário evidenciar, em uma apresentação sintética da nossa realidade aproximada (do tempo de construção e finalização desta pesquisa, ano de 2021), visando a acercar a pesquisa do concreto real.

A escola de Ensino Médio no Brasil sofreu, no último período, um retrocesso histórico advindo da então Medida Provisória 746/2016 e quando aprovada convertida

em Projeto de Lei 34/2016 de autoria da Presidência da República (Michel Temer, PMDB) emitida 22 dias após o vice-presidente eleito na chapa PT-PMDB ser empossado como presidente no golpe[17] contra a Presidente eleita Dilma Roussef (PT), que sofreu *impeachment* no dia 31 de agosto de 2016.

Registros do Senado Federal[18] demonstram que a sanção de tal legislação foi comemorada pelo governo da época com uma cerimônia em que estavam presentes o então Presidente da República, Michel Temer (PMDB), o Ministro da Educação, Deputado Federal Mendonça Filho (DEM-PE), que, em 2021, retomou a função de consultor da Fundação Lemann[19], e o então Presidente do Senado, Eunício de Oliveira (PMDB-CE).

É importante frisar que uma rápida análise da legislação educacional brasileira nos mostra que sempre foram respeitados os trâmites legais de debate e diálogo para reformas educacionais nos últimos 50 anos. Nem a ditadura militar se utilizou de uma Medida Provisória para impor uma reforma educacional às pressas em meio a uma crise institucional decorrente do golpe de 2016 contra a Presidente Dilma Roussef e suas consequências. Tratou-se de um atropelo que inclusive contraria uma característica da estrutura educacional brasileira, que é a protelação (SAVIANI, 2014), e que se entende ser exclusivamente para atender aos interesses da classe dominante. Porém e Emenda Constitucional 95/2016, publicada em 16 de dezembro daquele ano, que limitou o crescimento das despesas do governo até 2036, acresceu a tendência de piora da implementação de tal reforma educacional, pois os certes de despesas limitam a implementação das diretrizes de alteração do Ensino Médio brasileiro a cortes de investimento (novas escolas, livros, mobiliário, equipamentos e outros), supressão de disciplinas, demissão de professores e aumento da precarização de recursos financeiros, materiais e humanos para a essa etapa da Educação Básica.

[17] Saviani (2020), em um artigo intitulado "Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência", caracteriza o *impeachment* da então Presidente Dilma Rousseff como golpe jurídico-midiático-parlamentar e justifica, no evento "Políticas educacionais e o avanço da extrema direita - iv seminário (virtual) internacional" (SAVIANI, 2020a), que o *impeachment* se torna golpe porque destituiu, sem provas de crime de responsabilidade, a já citada presidente, pois a destituição sem provas de crime fere a exigência constitucional e por isso não se torna um processo legítimo.

[18] Sancionada Lei da Reforma no Ensino Médio, Fonte: Agência Senado. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/02/16/sancionada-lei-da-reforma-no-ensino-medio. Acesso em: 23 de maio 2021.

[19] Fonte: Site Fundação Lemann. Disponível em: https://fundacaolemann.org.br/noticias/ex-ministro-retoma-atuacao-como-consultor-na-fundacao. Acesso em: 23 de maio 2021.

A opção do governo a época não se limitou ao atropelo do debate sobre a reforma, mas optou por uma aliança com setores das empresas de comunicação brasileira e com amplo investimento financeiro em propagandas veiculadas durante meses em canais de TV e rádio, além de uma tática de compra de opinião de influenciadores digitais[20], que *venderam* sua influência nas redes sociais para elogiar[21] tal reforma pelo dinheiro da publicidade do governo.

Outro meio, altamente questionável, utilizado pelo então governo foi uma pesquisa, encomendada ao IBOPE, que avaliou a "aprovação" dos brasileiros à nova proposta de Ensino Médio. Segundo a agência oficial de comunicação do governo federal, a pergunta feita pelo IBOPE foi a seguinte:

> O senhor é a favor ou contra a reformulação do ensino médio que, em linhas gerais, propõe ampliação do número de escolas de ensino médio em tempo integral, permite que o aluno escolha entre o ensino regular e o profissionalizante, define as matérias que são obrigatórias, entre outras ações? (BRASIL, 2016, s/p).

Não cabe a esta tese fazer uma análise aprofundada sobre tal pesquisa, mas fica evidente que o capitalismo degenera as instituições a ponto de induzir a pergunta de um questionário para criar um falso *fato,* que será utilizado em uma campanha midiática para tentar neutralizar a organização dos estudantes e trabalhadores da educação, que durante o período ocupavam mais de mil escolas em protesto a tal reforma. Tudo isso com dinheiro público, amplamente denunciado pelas organizações dos trabalhadores e estudantis, e não temos informação se alguma dessas denúncias virou processo ou investigação por parte dos órgãos de controle.

Alguns itens merecem nossa atenção e análise quando se trata da reforma do Ensino Médio imposta pelo governo provisório de Michel Temer (PMDB), tendo como Ministro da Educação Mendonça Filho (DEM-PE), são elas:

- O falso protagonismo dos jovens na escola dos itinerários.
- Carga horária dedicadas às disciplinas e conteúdos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC não superior a 1.800 horas.
- O Ensino Médio integral, idealismo, formalismo e burocracia.

[20] Governo paga youtubers para fazer elogios às mudanças do ensino médio. Fonte: Folha de São Paulo. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/02/1859532-governo-paga-youtubers-para-fazer-elogios-as-mudancas-do-ensino-medio.shtml. Acesso em: 23 de maio 2021.

[21] Os youtubers e o preço da "Deforma" do Ensino Médio. Fonte: Site da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES. Disponível em: https://ubes.org.br/2017/os-youtubers-e-o-preco-da-deforma-do-ensino-medio/. Acesso em: 23 de maio 2021.

A propaganda comercial publicitária veiculada nos canais de televisão, rádio e nas redes sociais defendia uma certa liberdade de escolha[22] dos alunos, que também foi defendida publicamente pelo então Ministro da Educação[23], tal liberdade refere-se a parte do currículo ser obrigatória e parte flexível.

O que não foi dito na propaganda, denunciado efusivamente por estudantes e trabalhadores da educação, é que tal flexibilidade ou liberdade de escolha é mera idealização, pois, concretamente, pelas regras da gestão pública brasileira, sua implementação só por ser fantasiada, jamais realizada concretamente.

A propaganda induz, de forma sorrateira, que a escolha dos itinerários é do estudante. Mas em um país com 5.570 municípios (IBGE, 2010), com 28.673 escolas de Ensino Médio (INEP, 2018), divididos pela gestão de 26 estados diferentes, mais o Distrito Federal e as unidades federais com gestão pelo Ministério da Educação, acreditar que cada estudante vai ter o que quiser e escolher é, no mínimo, uma ingenuidade ou falta de elementos para compreender a realidade. Pois bem, é justamente na ingenuidade e não permitindo que a classe trabalhadora tenha os meios para compreender, nesse caso, como funciona a estrutura educacional brasileira, que a classe dominante oprime ainda mais os trabalhadores e seus filhos.

Vamos ao básico, a classe dominante local, conforme veremos no capítulo segundo desta tese, se apropria do Estado para garantir seus privilégios e interesses. Para a área da educação a tendência da classe dominante é fortalecer todas as possibilidades de financiamento da educação privada, de suas subsidiárias (fundações empresariais, industriais e similares) bem como extrair das grandes linhas de financiamento da educação lucros privados (construção de escolas, livro didático, aquisição de equipamentos e outros). Não há nesse percurso possibilidade de investimento em recursos humanos e físicos para proporcionar que estudantes da classe trabalhadora tem qualquer tipo de escolha.

A classe dominante recorrerá a legislação que ela mesmo ajudou a construir para impedir que a classe trabalhadora acesse seus direitos. É necessário compreender que mesmos em um estado com pouco municípios, não existe a possibilidade real de colocar professores à disposição das escolas para que se "escolha" os itinerários, o gestor da política deverá levar em consideração o princípio

[22] Fonte: Canal do Youtube do Ministério da Educação. Novo Ensino Médio 01. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=ilszj0WWqfA. Acesso em: 26 de maio 2021.

[23] Fonte: Programa Roda Viva. Entrevista com o Ministro da Educação, Mendonça Filho. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5OvDejFIt_U. Acesso em: 26 de maio 2021.

da economicidade. Por óbvio, estamos refletindo sobre locais onde existem professores em quantidade suficiente para que possa ter esta como uma opção. Nas regiões onde não se tiver professores em quantidade suficiente, o itinerário será o possível. Pode ser que se use, para mascarar a supressão e incompetência pública promovida pelos interesses da classe dominante, se realizem escolhas públicas em formato de eleições (como na democracia burguesa), visando que a classe trabalhadora reproduza o mito eterno de Sísifo ao tentar empurrar uma enorme pedra ao topo de uma montanha, sendo que ao chegar próximo ao topo a pedra rola novamente ao início.

A segunda questão trata da limitação de 1.800 horas para disciplinas e conteúdos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC por sua configuração já representar as fronteiras estabelecidas formalmente para a educação da classe trabalhadora. Quando a lei estabelece *teto* ou um limite legal estrito, não impede que escolas ou redes de ensino ofertem mais horas para essa etapa da educação, esse é o raciocínio lógico formal estabelecido que valida a tese. O que inviabiliza e torna o *teto* legal um limitador são as condicionantes de financiamento das políticas públicas impostas pelo capitalismo aos estados nacionais por meio dos organismos internacionais, como veremos no terceiro capítulo desta tese.

O conjunto das redes estaduais criará uma média rebaixada, não interessando o que é possível alcançar ou investir, mas pensando em economizar e racionalizar (pela lógica capitalista) recursos públicos. Seria como se essa lógica capitalista funcionasse como um peso amarrado a uma pessoa, o qual a impede de emergir à superfície com estabilidade, e mesmo quando consegue, só se mantém por alguns segundos e logo depois afunda, pois o peso continua exercendo influência no indivíduo. A experiência legislativa que tende a ser benéfica à classe trabalhadora sempre utiliza a lógica do *piso,* ou seja, o mínimo a ser investido.

Por fim, é necessário verificar que nessas condições o Ensino Médio integral se torna mais um ponto de pauta idealista que fará parte de debates acalorados, constará de planos, leis orçamentárias, belos livros e terá muita dificuldade de se concretizar em meio a luta de classes no Brasil. Sabe-se que a tarefa da classe trabalhadora é compreender com profundidade esse processo, resistir, avançar e superar os entreves impostos pela classe dominante, porém, é necessário que não se romantize (como quer a burguesia) a luta da classe trabalhadora na área da educação,

é necessário evidenciar limites, mas principalmente organizar os trabalhadores e estudantes.

Se os critérios de idade ideal no Ensino Médio são *antolhos* (viseiras de animais de montaria ou de tração), o Ensino Médio Integral, dentro da atual situação das lutas de classes no Brasil e, tendo em vista o que será analisado no segundo capítulo desta obra, torna-se a cenoura que se coloca em frente ao animal, para estimulá-lo a ir mais rápido em frente.

Existe uma clara contradição entre o que se pretende ter (idealização) e o que historicamente foi materializado dentro da luta de classe no Brasil.

Para que consigamos compreender as razões de o Ensino Médio ainda ser um *nó* na educação brasileira, é necessário revelar suas contradições estruturais para que tenhamos uma *resistência* efetiva e eficiente evitando idealizações ou reproduções da lógica da classe dominante.

Os próximos subcapítulos necessitam fazer um movimento do abstrato ao concreto inserindo as principais categorias de análise nesse processo para, enfim, apresentarmos uma possibilidade de síntese sobre o tema.

2.2.1. A escola como unidade mais geral ou universal da estrutura

> A escola, na sociedade atual, é a força pedagógica que tudo domina (SAVIANI, 2015, p. 35[24]).

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 a garantir a compreensão do objeto e como suas tendências e regularidades se expressam na realidade concreta.

Dentro da sociedade brasileira ao longo dos anos 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

[24] 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".

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

A escola é a unidade complexa fundamental e universal que auxilia a compreender o todo da educação e, segundo Saviani (2011, p. 03):

> E 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 a 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 elaborado (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 de governo. Sabe-se que não é a única e exclusiva forma, mas, hoje, é a hegemônica.

3.2.2. Do abstrato (escola) ao concreto (escola pública de Ensino Médio no Brasil) passando pelas determinações sucessivas

Este subcapítulo tem por objetivo apresentar ao leitor o movimento realizado durante o método de exposição entendendo que tal procedimento é oriundos dos estudos das obras de Karl Marx e Friedrich Engels, em primeiro lugar, e de outros pesquisadores e intelectuais do materialismo.

Gráfico 1 - Passagem do abstrato ao concreto por meio das determinações

Fonte: Elaborada pelo autor, 2021.

Quando da leitura dos clássicos do materialismo, temos o movimento de passagem do abstrato (universal) ao concreto (singular), entendendo, sob a perspectiva desta pesquisa, que o conceito abstrato de escola é uma certa generalização que resume o que entendemos por uma instituição de ensino.

O quadro acima evidencia que, nesta pesquisa, para a passagem do abstrato (universal) ao concreto (singular) é necessário identificar e analisar determinações sucessivas que são manifestações das determinações produzidas pela estrutura e superestrutura.

Uma questão importante é diferenciar nesta pesquisa o movimento agregando a ele uma apropriação que pode ser chamada de *investigação*, a qual é anterior ao alcance do abstrato em si. O pesquisador necessita ter um domínio mínimo sobre o objeto para compreender a diferença entre a idealização e o concreto real. Assim sendo, temos que considerar que o pesquisador materialista, seja pela vivência[25] ou pela experimentação científica, é capaz de intervir com maior precisão da realidade com o intuito de alterá-la.

As teorias e práticas baseadas na idealização fazem o inverso, elas olham para a realidade e a interpretam para (ou no intuito de) sustentar ou justificar a sua ideia. Por vezes, não se importando se isso é ou não uma expressão da realidade concreta, quando os materialistas afirmam que o mais importante é compreender a realidade concreta e alterá-la

No próximo subcapítulo, o objetivo é apresentar ao leitor o conceito de escola que será adotado na pesquisa. Mantendo a coerência teórica, apresentaremos uma

[25] Não podemos subestimar o papel do conhecimento apropriado pela prática.

concepção materialista. Outra opção é não apresentar outras perspectivas ou concepções de escola visando a afirmar a opção teórica adotada.

2.2.3. O que é a escola?

Apresentar esse conceito pode, em um primeiro momento, ter uma aparência de 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 por vezes tendem a servir como um distanciamento teórico do papel da escola, o que serve para introduzir a idealização como fundamento do trabalho educativo.

Assim, apresenta-se a definição de Saviani (2015a, p. 288):

> [...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não só saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado.

E mais adiante no texto, Saviani (2015a, p. 288) afirma:

> E 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. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humana).

Conforme observado acima, a escola, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, tem sua função social com ligação direta com o 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 das escolas.

2.2.4. Elementos constitutivos da escola

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.

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.

Pela lógica de Baruch Spinoza, existir é a capacidade de afetar e ser afetado, assim sendo, não podemos limitar o trabalho educativo à relação de 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.

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 é por meio do grêmio estudantil[26] ou similar.

O segundo elemento humano é a categoria dos **trabalhadores da educação** (professores por área de conhecimento, professores pedagogos, diretor(a), vice-diretor(a), coordenadores, técnico-administrativos, cozinheira, serviços gerais entre outros[27]), sendo estes representados por sua organização coletiva, o sindicato.

Por fim, não menos importante, temos **pais, mães e/ou responsáveis** com sua organização coletiva, associação de pais, mães ou nome similar[28]. Essa tríade de

[26] 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.

[27] 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 mantem-se a aproximação como necessidade para a pesquisa.

[28] 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 de jul. 2021.

elementos humanos é o que podemos denominar de elementos humanos fundamentais da relação intraescolar.

Em elementos humanos, torna-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.

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 sendo, para os materialistas, o ponto de partida é assumir que essa condição está presente no espaço escolar e diagnosticar como se expressa nas diversas relações. É necessário que não tenhamos uma atitude *anunciadora* dos males do capital, de forma apologética[29], sem demonstrar como ela se manifesta na realidade concreta.

Sabe-se que a tática de 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 neste atual momento é sair de uma condição exclusivamente *denuncista* para uma ação de denúncia e organização da classe trabalhadora. Isso abrange todos os elementos humanos na escola, seja na relação individual ou coletiva.

[29] Defesa argumentativa de que a fé pode ser comprovada pela razão.

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, neste momento, durante esta pesquisa, 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 ainda 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.

Ainda na categoria dos trabalhadores da educação torna-se 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 numa 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, numa perspectiva um pouco mais ampla[30], a comunidade ou território em que está a escola. 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

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

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 forma 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 representatividades 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 nesta pesquisa, 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 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, dessa forma, entende-se que, de certa forma, a precarização dessa etapa impede que esses jovens possam adentrar no 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.

Entende-se que os indivíduos da classe trabalhadora que foram impossibilitados de acessar esse tipo de conhecimento também estão numa 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 a 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 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 áreas[31], 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 necessário 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, 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 (dominante e trabalhadora) existem condições para a dominação

[31] Entendemos que para trabalhadores, pais, mães e responsáveis também existem aspectos políticos, formativos e de gestão, porém de forma diferenciada dos alunos.

de uma classe sobre outra. Entende-se assim que quando Marx indica que existe uma passagem de *classe em si* para *classe para si,* ele trata, também, da consciência do indivíduo de sua condição social (MARX, 2009).

Conforme relatou-se no subcapítulo *Antecedentes de pesquisa,* este pesquisador já trabalhou em sua dissertação, mesmo que de forma genérica e com outros objetivos de pesquisa, com o conceito de consciência de classe. 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.

Uma 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 a equipe diretiva são alçados nas condições de opressores, ou mesmo de membros de uma outra classe que não a classe trabalhadora.

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

A ausência de condições materiais mínimas nas escolas transforma-se em um meio de controle de governos[32] sobre as instituições, ou mesmo como moeda de troca entre políticos com mandato (deputados, 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 subcapítulo, mesmo entendendo a escola como unidade mais desenvolvida da estrutura, apresentou-se os elementos fundamentais (humano, material e financeiro), compreendendo que além destes, fundamentais, temos outros complementares e até mesmo acessórios. Como a prioridade da pesquisa é captar tendências e regularidades na sua análise, entende-se que estes elementos expressam o central para este trabalho.

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

2.2.5. Dimensões políticas da escola

Após a apresentação e análise dos três elementos da escola, é necessário apresentar as **dimensões** políticas[33], que são a ação em si dos elementos humanos, o papel que cada um cumpre, nas quais a ação dos indivíduos e a gestão da instituição se relacionam e nas quais 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 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

[32] Em referência aos diferentes mandatários eleitos

[33] Adotando o conceito de política as questões relativas à sociedade e ao Estado.

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 ascendente[34], 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 sintética[35])** que não se relacionam só 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.

Por óbvio, a perspectiva materialista precisa garantir que essas dimensões estejam mais ligadas às questões pedagógicas do que administrativas ligadas ao aparelho de Estado. Porém, hoje, o conjunto de tarefas de diferentes áreas acaba por afastar esses trabalhadores das tarefas potencialmente pedagógicas para ações ligadas a 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 a incorporação de conceitos e ideias da administração privada nas escolas

[34] Em referência a obra de Thomas Khun *A estrutura das revoluções científicas.*

[35] 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.

estatais (públicas). A gestão que tratamos aqui incorpora o âmbito da **direção da escola, coordenação pedagógica, equipe administrativa e por fim Conselho Escolar**.

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, força 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 da estrutura educacional 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 um certo tipo de subalternização de atividades laborais, criando-se uma verticalização das relações (um tipo de *status),* ficando alguns no topo da lista (elite) 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, não menos importante, 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**, 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 (8) o **Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM)**.

Acredita-se as questões legais e normativas não estão consolidadas como práticas efetivas da escola e, dessa forma, não se pode 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.

2.3. Dialética do Ensino Médio e suas determinações sucessivas: Análise de 2018

A análise dos dados sobre o Ensino Médio no ano de 2018 tem como objetivo retirar do objeto de estudo características, tendências e regularidades que possam organizar um conjunto de categorias que deverão ser postas em prova na avaliação histórica do processo educacional bem como das caraterísticas econômicas gerais do país.

Iniciaremos com apresentação de dados comparando quantitativos e porcentagens de estudantes em contraste com dados sobre rendimento familiar, gênero, raça/cor, território (urbano/campo), divisão etária entre outras subdivisões temáticas especificadas da educação (tempo integral/parcial, educação profissional, educação de jovens e adultos – EJA) passando por dados sobre docentes até chegar na unidade mais desenvolvida da educação nacional, a escola.

2.3.1. Ensino Médio nos Estados como laissez-faire[36] educacional: Matrículas na esfera federal, estadual e municipal

Para esta pesquisa, 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 nos 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 conteúdos.

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

[36] Expressão em francês que significa “deixe fazer” e simboliza o liberalismo econômico.

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.

Sabemos que 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 abaixo nos mostra que, no ano de 2018, cerca de 85,8% das matrículas do Ensino Médio no Brasil estão sob a responsabilidade dos governos estaduais e Distrito Federal, 11,8% das instituições privadas, 1,2% do governo federal e 1% de governos municipais.

Quadro 1 - Matrículas Ensino Médio -Brasil - 2018

	Total	1ª. Série	2ª. Série	3ª. Série	4ª. Série	Não seriada
Brasil	7.709.929	2.925.887	2.489.497	2.177.245	57.261	60.039
Federal	209.358	76.191	57.406	47.202	13.640	14.919
Estadual	6.527.074	2.499.426	2.110.810	1.835.260	40.714	40.864
Municipal	41.460	14.374	13.416	12.535	869	266
Privada	932.037	335.869	307.865	282.248	2.038	3.990

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2018 - 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 veremos no segundo capítulo, a fragmentação nas políticas estatais (públicas) brasileiras torna-se 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 negociatas 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 (2004 p. 68-69).

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 a instabilidade 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 evitar 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 institucional[37] 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 avalições 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 em um ano ou até mesmo seis meses e investir esse *tempo ganho* se inserindo no mundo do trabalho.

Como já citado anteriormente, uma 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 lado, a 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, vemos pelo quadro apresentada o total de 2.177.245 no terceiro ano.

Ao analisar o Ensino Médio brasileiro Monica Ribeiro da Silva (2003, p. 157) define:

[37] Avalia-se 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.

> 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 em 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

2008[38] 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.

No próximo capítulo analisaremos como a classe dominante brasileira resistiu a ampliação do que neste momento chamamos de direitos fundamentais, entre eles a educação, desta 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 acima que há uma aproximação com a característica desta estrutura também ser **seletiva e excludente.**

A exclusão afeta negativamente a classe trabalhadora, porém, nesta 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. Façamos 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) nos 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 superior que aqueles que não possuíam instrução. Já aqueles que possuíam a Educação Superior completa possuíam renda acima de R$ 6.000,00 mensais. Assim, de forma geral, analisando os dados nacionais é possível afirmar que quanto maior o nível educacional maior será a renda do trabalhador.

O IBGE também aponta que na distribuição de pessoas de 25 anos ou mais temos em 2018 cerca de 6,9% sem instrução, 33,1% com Ensino Fundamental incompleto ou equivalente, que somados teremos exatamente 40% da população que

[38] 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.

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 reprodutor 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, o que será realizado no segundo capítulo desta pesquisa.

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 brasileira. Verificou-se que as análises reafirmam que nossa estrutura escolar é tardia, seletiva e excludente.

Avançaremos para uma análise sobre as desigualdades expressas nos dados sobre a escola de Ensino Médio Brasileira.

2.3.2. Desigualdade expressa na análise da força de trabalho e renda

Marx (2013, p. 255) afirma que “a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho”, explicitando que não se trata de algo abstrato ou que esteja limitado à equivocada compreensão de senso comum, que impõe ao conceito de trabalho um significado raso, limitado a ser sinônimo de empregabilidade. No item questões preliminares já pontuamos sobre como o conceito de trabalho em Marx significa movimento e é necessário reiterar neste momento que a apresentação e análise dos

dados sobre condição da força de trabalho e renda no Brasil deve ser compreendida dentro da perspectiva materialista histórica. Assim, para Marx (2013, p. 262-263):

> Como processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, o processo de trabalho revela dois fenômenos característicos. O trabalhador labora sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida para que o trabalho seja realizado corretamente e que os meios de produção sejam utilizados de modo apropriado, a fim de que a matéria-prima não seja desperdiçada e o meio de trabalho seja conservado, isto é, destruído apenas na medida necessária à consecução do trabalho. Em segundo lugar, porém, o produto é propriedade do capitalista, não do produtor direto, do trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor da força de trabalho por um dia. Portanto, sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria, e o possuidor da força de trabalho, ao ceder seu trabalho, cede, na verdade, apenas o valor de uso por ele vendido. A partir do momento em que ele entra na oficina do capitalista incorpora o próprio trabalho, como fermento vivo, aos elementos mortos que constituem o produto e lhe pertencem igualmente. Do seu ponto de vista, o processo de trabalho não é mais do que consumo da mercadoria por ele comprada, a força de trabalho, que, no entanto, ele só pode consumir desde que lhe acrescente os meios de produção. O processo de trabalho se realiza entre coisa que o capitalista comprou, entre coisa que lhe pertencem. Assim, o produto desse processo lhe pertence tanto quanto o produto do processo de fermentação da sua adega.

Tendo em vista a característica de economia dependente e de país periférico, é necessário avaliar a condição de trabalho e de renda da classe trabalhadora brasileira visando compreender como essas relações, no plano local, conectadas aos interesses imperialistas, norteiam ou não a organização dos trabalhadores e, posteriormente, sua relação com a formação dos seus pares.

A análise sobre a condição do brasileiro em relação à força de trabalho nos apresenta o número de 104 milhões de pessoas (57 milhões de homens) no que se considera “dentro” da força de trabalho e 63 milhões (41 milhões de mulheres) no que se compreende como “fora” desta. O quantitativo de mulheres fora da força de trabalho ou em trabalho inativo é bastante alto, pois precisamos considerar que o quadro apresenta cerca de mais de 87 milhões de mulheres com 14 anos ou mais podendo compor essa força de trabalho, e a mesmo quadro nos apresenta cerca de 47% desse contingente possivelmente fora.

Se retirarmos dessa conta as mulheres em idade entre 14 e 17 anos, considerando que deveriam estar cursando a Educação Básica, e as com idade acima dos 60 anos, que deveriam estar protegidas pela Previdência Social, ainda assim temos um número muito superior de mulheres fora da força de trabalho, em comparação aos homens.

Quadro 3 - Pessoas de 14 anos ou mais de idade, por condição em relação à força de trabalho e os grupos de idade - 2017

Grandes Regiões e grupos de idade	Pessoas de 14 anos ou mais de idade (1.000 pessoas)								
	Total	Homens	Mulheres	Condição em relação à força de trabalho na semana de referência					
				Na força de trabalho			Fora da força de trabalho		
				Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Brasil	167.476	79.810	87.666	104.132	57.896	46.236	63.344	21.914	41.430
14 a 19 anos	20.121	10.254	9.867	6.849	3.905	2.944	13.272	6.349	6.923
14 a 17 anos	13.244	6.708	6.536	2.750	1.593	1.158	10.494	5.116	5.378
18 a 19 anos	6.876	3.545	3.331	4.099	2.312	1.786	2.777	1.233	1.545
20 a 24 anos	16.223	8.165	8.059	12.095	6.741	5.353	4.129	1.423	2.705
25 a 29 anos	15.361	7.491	7.871	12.397	6.763	5.634	2.965	728	2.237
30 a 39 anos	32.692	15.752	16.940	27.181	14.655	12.526	5.511	1.097	4.414
40 a 49 anos	28.356	13.413	14.944	22.558	12.128	10.431	5.798	1.285	4.513
50 a 59 anos	24.561	11.458	13.103	16.011	9.089	6.922	8.550	2.370	6.180
60 anos ou mais	30.161	13.278	16.883	7.042	4.616	2.426	23.119	8.662	14.457

Fonte: Anuário Estatístico IBGE, 2018.

Tendemos a compreender que, na formação econômico-social brasileira, o papel social da mulher ainda é o de produzir na informalidade ou mesmo como extensão de jornada, fruto da imposição social do trabalho doméstico e da organização familiar, quando ao homem é apenas cobrado socialmente o provimento financeiro. Já identificamos em subcapítulo anterior o elemento da desigualdade de gênero como característica da formação econômico-social.

É importante ressaltar que o número de 63 milhões de brasileiros fora da força de trabalho apresentado no quadro acima não sofreu ainda o impacto da Reforma Trabalhista aprovada em 2017, que, entre outros pontos, aprovou o trabalho intermitente e agrediu diretamente a organização do movimento sindical brasileiro. A tendência da flexibilização das leis trabalhistas é aumentar o índice de informalidade e precarização do trabalho.

O IBGE, por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua), mostra que 60% dos trabalhadores brasileiros (54 milhões) recebeu, em 2018, renda mensal menor que um salário-mínimo do período (R$ 820,00), em contraposição a 1% da população mais rica (901 mil), cuja média salarial mensal é R$ 27.477,00.

Apresentamos a seguir quadro que contém dados do rendimento domiciliar *per capita* médio e também distribuição percentual de pessoas por classe de rendimento domiciliar igualmente *per capita.*

Quadro 4- Rendimento domiciliar *per capita* médio segundo as Grandes Regiões - 2018

Grandes Regiões	Rendimento médio domiciliar *per capita*
Brasil	R$ 1.337,00
Norte	R$ 886,00
Nordeste	R$ 815,00
Sudeste	R$ 1.639,00
Sul	R$ 1.606,00
Centro-Oeste	R$ 1.527,00

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2018

Após a Proclamação da República e com a industrialização brasileira, ocorreu a divisão entre grupos dominantes, em que uns investiram centralmente em industrialização em algumas regiões e outros mantendo o investimento na produção agrícola-extrativista. Entendemos que os investimentos estatais (públicos) nas questões agrícolas e industriais seguiram ao longo das décadas como incentivo aos investimentos dos grupos dominantes de forma geral. Esse cenário, pelos dados de 2018, não se alterou substancialmente, sendo a exceção da regra a região Centro-Oeste onde a capital do país se instala a partir de 1960, e o Distrito Federal, que se torna o oitavo Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro. Comparado às demais unidades da federação, o PIB do Distrito Federal é superior que o da maioria dos estados do Nordeste (somente menor que o PIB da Bahia), de todos os seus pares da região Centro-Oeste e de todos os estados da região Norte.

Por mais óbvio que seja a afirmação de que a produção de riquezas está vinculada à geração de renda, é necessário verificar que no capitalismo a concentração de renda está nas mãos de poucos que exploram muitos. Essa característica determina a essência do conceito de desigualdades sociais no capitalismo, o que, por consequência, ajuda a compreender os problemas derivados do binômio concentração de renda/desigualdades sociais.

Avançando na análise, no quadro a seguir podemos verificar que há uma distância entre a riqueza produzida e como ela é distribuída na nossa atual formação econômico-social.

Quadro 5 - Total e respectiva distribuição percentual das pessoas, por classes de rendimento domiciliar per capita, segundo as Grandes Regiões - 2018

Grandes Regiões e Unidades da Federação	Total (1.000 pessoas)	Distribuição percentual, por classes de rendimento domiciliar per capita (salário mínimo) (%)							
		Sem rendimento	Mais de zero a 1/4	Mais de 1/14 até 1/2	Mais de ½ até 1	Mais de 1 a 2	Mais de 2 a 3	Mais de 3 a 5	Mais de 5
Brasil	207.743	1,2	10,6	17,6	28,3	25,5	7,6	5,1	4,2
Norte	17.857	1,2	19,7	26,1	27,3	16,5	4,3	2,8	2,0
Nordeste	56.589	1,3	22,0	25,4	27,9	15,3	3,9	2,5	1,7
Sudeste	87.652	1,2	5,0	13,7	28,5	30,2	9,1	6,5	5,8
Sul	29.693	0,9	3,4	10,5	27,5	34,8	11,1	6,9	4,8
Centro-Oeste	15.952	1,1	4,4	14,8	30,2	28,5	9,2	6,5	5,2

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2018

Quando somadas as porcentagens entre as classificações sem rendimento, mais de zero a ¼, mais de ¼ até ½ e mais de ½ até 1 salário-mínimo *per capita* domiciliar no Brasil, temos 57,7% da população nesse recorte.

Se elegermos o critério de dimensão populacional tentando verificar quais percentuais chegam à proximidade de uma maioria, teremos que eleger como critério objetivo a divisão da população em duas metades. Esse critério objetiva reconhecer a dimensão da maioria.

Somente duas regiões possuem a soma dos percentuais abaixo de 50% da população nessa condição: a Sul (42,3%) e a Sudeste (48,4%). As demais regiões, Centro-Oeste, Norte e Nordeste, respectivamente, 50,5%, 73,1% e 76,6%. Até aqui a análise é positiva, pois não consegue ultrapassar as barreiras impostas pelos dados.

Para realizar o desvio *kosikiano*[39], acrescentamos a análise sobre a concentração de renda no Brasil exposta por meio da *Pesquisa Desigualdade Mundial 2018*[40]*,* que, ao analisar os dados sobre distribuição e concentração de renda de 2001 até 2015, estabeleceu que os 1% mais ricos do Brasil em 2001 concentravam 26,2% de toda a renda nacional, chegando ao ápice do período em 2011, com 29,6% e finalizando o período em 2015, com 28,3% de concentração de renda.

Quando o critério se altera para os 10% mais ricos, temos 55,6% da renda nacional concentrada nessa porcentagem de pessoas. A concentração de renda influencia também a democracia de um país capitalista, pois os controladores dos meios de produção, informação e comunicação manipulam e disputam a opinião da massa para pautas de seus interesses, não permitindo um amplo debate a respeito da situação da classe trabalhadora e sobre como é nociva a exploração dos trabalhadores no capitalismo.

O mesmo estudo traz um dado interessante, o qual demonstra que a renda de 40% da população com menor arrecadação concentra, em 2015, apenas 9,5% da renda nacional.

O relatório da Oxfam Brasil, intitulado “País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras 2018”, aponta que a renda mensal brasileira em 2017, dividida entre brancos (R$ 2.924,00) e negros (R$ 1.545,00), demonstra uma

[39] Em referência a Karel Kosik e o *détour*, que o autor sugere na obra *Dialética do concreto*.
[40] Fonte: Sítio eletrônico World Inequality Database. Disponível em: https://wid.world/. Acesso em: 16 set. 2020.

diferença clara na questão racial. Entretanto, esse relatório também revela que, quando se trata dos 50% mais pobres, ainda existe uma diferença clara entre brancos (R$ 965,00) e negros (R$ 658,00), assim como, ao se tratar dos 10% mais ricos, existe uma distância maior entre a renda de brancos (R$ 13.754,00) e de negros (R$ 6.186,00).

A análise desse componente nos demonstra que a característica nesse período de análise é de alta concentração de renda nos 10% mais ricos (55,6% da renda nacional). Isso em um país no qual a questão racial e de gênero ainda possui muito impacto na geração de renda, além de termos também um exército de reserva de pessoas consideradas fora da força de trabalho, mas que estão em trabalho não registrado ou precarizado, para quem a ordem institucional não tem capacidade de registro.

O leitor pode questionar neste momento: qual a importância desses dados para esta pesquisa? Trata-se de afirmar que a desigualdade exposta acima entra em contradição com uma escola de Ensino Médio de três anos, principalmente quando esse jovem possui as condições físicas necessárias para apoiar sua família economicamente realizando algum tipo de tarefa remunerada.

O país terceirizou para os estados a responsabilidade pela gestão e se tornou omisso em relação à realidade econômica desses estudantes, a qual poderia ser amenizada com políticas estatais (públicas).

Ausência e omissão também devem ser contabilizadas como regularidades que reforçam as características do Ensino Médio brasileiro. Quando existe um nível de concentração de renda tão alto e não existem políticas reparatórias reforça-se a exclusão.

A fragmentação da estrutura e a desresponsabilização do governo central reforçam as desigualdades na educação brasileira.

Avançamos agora para a análise da dualidade manifesta na renda dos estudantes de Ensino Médio no Brasil.

2.3.3. Dualidade manifesta na renda – quem está na escola

Nossa teoria social, o materialismo histórico, através de seus teóricos e pesquisadores, afirma que no capitalismo a questão econômica é a característica essencial para compreensão da sociedade e de suas

determinações. A educação e por consequência o Ensino Médio como última etapa da educação precisa ser compreendida a partir deste elemento central da organização societária estruturada pela lógica do capital.

Antes de apresentar o quadro a seguir, é necessário realizar uma crítica ao conjunto dos dados sobre a sociedade brasileira e como estes também expressam a compreendida fragmentação como característica quando, a depender da instituição, não dialogam entre si, dando oportunidade para o pesquisador comparar e analisar o conjunto dos dados. Como isso também afeta o conjunto da sociedade – em especial aos trabalhadores, que são usurpados duplamente quando não existem condições objetivas para que eles(as) e seus filhos acessem, permaneçam e concluam a Educação Básica –, os dados produzidos pelas instituições governamentais não auxiliam a desvelar a realidade, pelo contrário a oculta.

A seguir, compreende-se que o IBGE apresenta o indicador de 20%, que se refere à porcentagem de pessoas com menor rendimento e, dessa forma, quando apresenta o rendimento de mais de 80%, está se referindo àqueles com maior renda.

Quadro 6 - Pessoas que frequentam instituição de ensino, por rede administrativa, com indicação do coeficiente de variação, segundo características selecionadas – 2018

Características selecionadas	Pessoas que frequentam instituição de Ensino Médio, por rede administrativa (%)		Distribuição percentual, por classes de rendimento domiciliar per capita (salário mínimo) (%) - Brasil	
	Rede Estatal (Pública)	Rede Privada		
	Coluna de comparação **A**		Coluna de comparação **B**	
Até 20%	30	5,3	Até 1 salário mínimo (sm)	57,7
Mais de 20% até 40%	28,7	9,8	Mais de 1 sm até 2 sm	25,5
Mais de 40% até 60%	21	14,3	Mais de 2 sm até 3 sm	7,6
Mais de 60% até 80%	14,6	23,9	Mais de 3 sm até 5 sm	5,1
Mais de 80%	5,6	46,7	Mais de 5 sm	4,2
Números absolutos (1 000 pessoas)				
Total	**7 434**	**1 114**	**Total população BR**	**207.743**

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2º trimestre, 2018.

Se entendemos que o IBGE faz a sua análise a partir da divisão dos rendimentos em quartis[41], teremos no quadro anterior cinco partes, sendo assim divididas as partes:

- Até 20% = até 01 (um) salário mínimo.
- Mais de 20% até 40% = mais de 01 (um) até 02 (dois) salários mínimos.
- Mais de 40% até 60% = mais de 02 (dois) até 03 (três) salários mínimos.
- Mais de 60% até 80% = mais de 03 (três) até 05 (cinco) salários mínimos.
- Mais de 80% = mais de 05 (cinco) salários mínimos.

A análise dos dados será feita neste momento exclusivamente sobre os dados da rede estatal (pública) do quadro anterior.

A comparação simples dos dados do Ensino Médio e os dados gerais do Brasil já nos demonstram que, em 2018, os alunos que estavam matriculados na última etapa da Educação Básica não são idênticos aos números gerais da população brasileira, demonstrando que os estudantes com menor renda não chegam até o Ensino Médio brasileiro.

A coluna de comparação **A** comparada à **B** indica que temos uma porcentagem muito menor nos estudantes da rede estatal (pública) com rendimento familiar até um salário mínimo. Assim, temos menos pessoas com rendimento de até um salário mínimo comparado ao conjunto da população. A escola de Ensino Médio no Brasil possui, nessa comparação, pessoas com maior rendimento familiar do que quando comparado ao conjunto da população.

Retorna-se, assim, à característica de Ensino Médio seletivo e excludente. Não é unicamente o Ensino Médio, mas a educação estatal (pública) como um todo transformou-se em uma estrutura que não possui políticas compensatórias para as desigualdades sociais, assim, assume como característica a seletividade e a exclusão.

Assim, **o filtro de seleção e exclusão do Ensino Médio ataca objetivamente os mais pobres**, pois não são dadas as condições materiais

[41] Quartis são valores que dividem uma amostra de dados em partes iguais.

para que estes possam acessar, permanecer e concluir o Ensino Médio ou, no mínimo, compreender a sua importância para o futuro dos seus filhos.

A fragmentação das estruturas educacionais e do Ensino Médio no Brasil não produz as desigualdades, pois são causas externas. Porém, ao não se ter políticas de combate às desigualdades, para acesso e permanência nessa escola ou na escola da etapa anterior, os dados analisados só nos auxiliam a constatar a seleção e a exclusão.

O *detour,* ou desvio, que foi feito neste momento não nos ajudou a encontrar o que estava materializado, mas sim a encontrar a ausência materializada.

Até o momento, as análises tentaram se limitar à apresentação e debate sobre dados estatísticos que, mesmo entendendo que a luta de classes se expressa em todas as relações, não tentavam analisar questões de poder.

Os próximos subcapítulos terão mais proximidade com questões relacionadas ao poder ou à disputa de poder e outras opressões. Iniciaremos com questões relacionadas à fé e ao poder.

2.3.4. A contradição regular entre laicidade e religiosidade

A apresentação e análise dos dados referentes a quantitativos e porcentagens de indivíduos que frequentam ou declaram ter como crença ou religião as relacionadas a seguir se tornam importantes e relevantes quando inseridas dentro da disputa ideológica no país.

Sérgio Lessa (2016, p. 55-56) ao analisar a ontologia em Lukács assim define ideologia:

> A ideologia é uma força específica de resposta as demandas e aos dilemas colocados pelo desenvolvimento da sociabilidade. A complexificação das relações sociais, com a correspondente necessidade de complexificação das posições teleológicas operadas pelos indivíduos, tem duas consequências que são significativas para o estudo da ideologia. Em primeiro lugar, dão origem a complexos sociais específicos que tem a função de regular a práxis social de modo a tornar possível ("operativa") a reprodução da sociedade. Pensemos, como exemplo, no direito. A complexificação social e o surgimento das classes terminam por dar origem a um complexo social particular com uma função específica: regular juridicamente os conflitos sociais tornados antagônicos. A partir de um determinado estágio de desenvolvimento social, a reprodução social é impossível sem a regulamentação da práxis coletiva pelo direito. Na imediaticidade da

> vida cotidiana, contudo, essa relação entre fundado e fundante aparece invertida. Não é mais o desenvolvimento social que funda o direito, mas é o estabelecimento de um ordenamento jurídico que fundaria a sociedade. As leis jurídicas determinariam, segundo esta concepção típica dos juristas e do senso comum cotidiano, o ser dos homens – e não o contrário. A potencialidade dessa inversão entre fundado e fundante para a justificação do *status quo* é facilmente perceptível. Sendo breve, se o homem é aquilo que a lei determina, a lei é sempre justa. E se a lei afirma o direito à propriedade privada, se a lei garante o "direito" do capital explorar o trabalho, não há injustiça na exploração do homem pelo homem. Por essa via, o complexo do direito, por milhares de anos, tem fornecido elementos importantes à constituição de uma visão de mundo que, nas sociedades de classe, tem auxiliado em tornar "operativa" a práxis cotidiana dos indivíduos. E, nessa exata medida, o direito é uma forma específica de ideologia. A segunda consequência advinda do desenvolvimento da sociabilidade é a crescente necessidade de respostas genéricas que permitam ao indivíduo não apenas compreender o mundo em que vive, mas também justificar a sua práxis cotidiana, torná-la aceitável, natural, desejável. Essa função de fornecer tais respostas genéricas, repetimos, cabe à ideologia.

Na luta de classe brasileira e internacional é necessário verificar como esse elemento se materializa, se interfere, ou não, e como se pode identificar essa interferência.

Quadro 7 – População Brasil por crença/religião – 1872/2010

Ano/ Religião	Católica	Evangélica	Espírita	Outras	Sem religião e sem declaração
1.872	9.902.712	-	-	27.766	-
1.890	14.179.615	143.743	-	3.300	7.257
1.900	-	-	-	-	-
1.920	-	-	-	-	-
1.940	39.177.880	1.074.857	463.400	330.874	189.304
1.950	48.558.854	1.741.430	824.553	407.518	412.042
1.960	65.329.520	2.824.775	977.561	671.388	388.126
1.970	85.472.022	4.814.728	1.178.293	954.747	715.056
1.980	105.861.113	7.885.846	1.538.230	1.473.081	2.252.782
1.991	122.366.692	13.189.284	2.292.230	1.424.758	7.542.246
2.000	124.980.132	26.184.941	2.262.401	3.569.025	12.876.356
2.010	123.280.172	42.275.440	3.848.876	5.969.962	15.381.349

Fonte: Anuário Estatístico IBGE, 2018.

No segundo capítulo veremos que a Companhia de Jesus cumpriu papel ideológico na colonização e mesmo no período anterior a Independência até a Proclamação da República a Igreja Católica estava intimamente ligada a

estrutura dos grupos dominantes pois dependia dos mesmos para *existir concretamente* nas regiões mais longínquas e também intimamente ligado ao Estado como aparelho ideológico.

Mas é importante constatar que os denominados evangélicos aparecem em número considerável desde 1890, porém a partir de 1940 possuem um crescimento substancial chegando em 2010 contabilizando 42,2 milhões de brasileiros segundo os dados do quadro acima.

É necessário levar em consideração que a partir do fim da Segunda Guerra Mundial (1945) a influência internacional hegemônica no Brasil é dos Estados Unidos, que registram como maior grupo religioso os adeptos ao protestantismo.

Quando tratamos de crença religiosa, a população brasileira apresenta historicamente uma preferência hegemônica pelo catolicismo, mesmo com o crescimento constante dos evangélicos, que no início da década de 1970 representavam cerca de 5,1% dos brasileiros, com os católicos perfazendo o total de 91,7%. Já em 2010, por exemplo, tínhamos 22,1% de evangélicos e 64,6% de católicos.

Sob a perspectiva quantitativa, os evangélicos passaram de 4,8 milhões de brasileiros em 1970 para 42,2 milhões em 2010, criando assim um contingente populacional importante para a compreensão das disputas políticas e educacionais no Brasil, por sua quantidade, mobilização e capacidade de intervenção na realidade.

Um apontamento importante sobre a relação entre a hegemonia das religiões católica e evangélica no Brasil e a inserção dos representantes destas em mandatos executivos e legislativos de todas as esferas nos últimos 50 anos pode ser um ponto inicial de análise sobre o represamento de recursos estatal (públicos) para a educação e a ciência no Brasil.

Por meio da apresentação desses dados é possível compreender as razões que levam a representação religiosa (nesse caso, católica e evangélica) a intervir tanto na área educacional brasileira. Estamos tratando de um quantitativo substancial de pessoas identificadas com certa religião ou profissão de fé. Estas instituições, através de suas direções, projetam disputas de poder e controle social. A educação torna-se uma ferramenta e um meio dentro destas disputas.

É preciso reconhecer que parte das experiências iniciais de massificação do Ensino Médio (ou segundo grau) tem relação íntima com a parcerização entre Estado e organizações religiosas, que gerenciavam as escolas ou mesmo distribuíam bolsas de estudos para que uma pequena parcela da população pobre tivesse seu direito à educação garantido.

Esse financiamento das iniciativas privadas de educação religiosa ainda disfarçadas de filantropia criou diversos conglomerados de educação vinculados a organizações religiosas.

De um lado essas organizações interferem diretamente na política por questões históricas e, por outro lado, necessitam intervir na área educacional para garantir seus interesses.

Quando se cita que a Lei 9.394/1996 (LDB) não organiza o estatal (público) e deixa o privado solto para operar da forma que quiser, isso é produto da interferência direta dessas organizações na legislação educacional.

Outro apontamento importante sobre a relação entre a hegemonia das religiões católica e evangélica no Brasil e a inserção dos representantes destas em mandatos executivos e legislativos de todas as esferas nos últimos 50 anos pode ser um ponto inicial de análise sobre o represamento de recursos estatal (públicos) para a educação e a ciência no Brasil.

Sabe-se que é necessário aprofundar o tema da laicidade e religiosidade na educação com a questão ideológica, o que será também debatido no segundo e terceiro capítulo desta obra.

Passa-se agora a exposição de dados sobre assimetrias na determinação de gênero.

2.3.5. Assimetrias na determinação gênero

Partimos para uma análise crítica do componente gênero a partir dos dados apresentados anteriormente, em especial quanto tratamos sobre força de trabalho e renda, complementados com outros dados oficiais, visando verificar como esse componente se manifesta concretamente.

O quadro a seguir apresenta um quantitativo de mulheres superior ao de homens de forma geral. Porém, as questões de desigualdade de gênero ou opressão da maioria das mulheres no capitalismo têm raízes anteriores à

Revolução Industrial, e segundo define Friedrich Engels, (2016, p. 09) no prefácio à primeira edição de *A origem da família, da propriedade privada e do Estado,* em 1884:

> De acordo com a concepção materialista, os fatores decisivos na história são, em última instância, a produção e a reprodução da vida imediata. Mas essa produção de meios de existência, de produtos alimentícios, habitação e instrumentos necessários para tudo isso; de outro lado, a produção do homem mesmo, a continuação da espécie. A ordem social em que vivem os homens de determinada época ou país está condicionada por estas duas espécies de produção: pelo grau de desenvolvimento do trabalho, de um lado, e da família, de outro.

Dessa forma, é necessário analisar o quadro a seguir levando-se em consideração que é necessário analisar o histórico da opressão das mulheres e verificar como isso se configura neste atual momento histórico.

Quando analisamos a determinação força de trabalho e renda, verificamos que no ano de 2017 temos um quantitativo de 41,4 milhões na chamada situação de *fora da força de trabalho* ou podemos considerar em situação de trabalho informal ou até trabalho inativo.

Quadro 8 – População total Brasil – 2010 – Divisão por gênero

Especificação	Quantitativo	Porcentagem
População Total	190.755.799	100%
Sexo - Mulheres	97.348.809	51,03%
Sexo – Homens	93.406.990	48,97%

Fonte: Anuário Estatístico IBGE, 2018.

Nossa análise ponderou na análise de renda que essa formação econômico-social reserva às mulheres da classe trabalhadora o trabalho informal, salários baixos, porém é necessário, em uma pesquisa materialista histórica, recorrer à evolução histórica para se aproximar da essência das questões colocadas, nesse caso, a opressão das mulheres. Ao tratar da emancipação da mulher, Engels (2016, p. 198) afirma:

> A emancipação da mulher só se torna possível quando ela pode participar em grande escala, em escala social, da produção e quando o trabalho doméstico lhe toma apenas um tempo insignificante. Essa condição só pode ser alcançada com a grande indústria moderna, que não apenas permite o trabalho da mulher em grande escala, mas até o

> exige e tende cada vez mais a transformar o trabalho doméstico provado em uma indústria pública.
> A supremacia efetiva do homem na casa tinha posto por terra os últimos obstáculos que se opunham ao seu poder absoluto. Este foi consolidado e eternizado pela queda do direito materno, pela introdução do direito paterno e a passagem gradual do matrimônio sindiásmico à monogamia. Mas isso abriu também uma brecha na antiga ordem gentílica: a família individual tornou-se uma potência e levantou-se ameaçadoramente frente à gens.

As contradições no interior da luta de classes sobre as questões de gênero precisam ser compreendidas dentro da categoria totalidade, pois nessa condição nos aproximamos da nossa unidade humana. As contradições entre a unidade de compreensão de ser humano e suas relações entre si e com a natureza e a defesa ideológica das classes dominantes da defesa da individualidade acima da coletividade com o sentido de uma suposta liberdade. O esforço dentro do capitalismo de tentar entender nossas diferenças, que são importantes, por vezes inviabiliza conhecer com profundidade nossas semelhanças humanas.

Entende-se que o conhecimento da diversidade nos dará condições de compreender a totalidade, mas a exacerbação da diversidade se torna fragmentação da realidade e, portanto, alienação.

Retomando as questões referentes à opressão das mulheres no capitalismo, torna-se relevante tratar de questões como violência, educação e emancipação.

Mesmo possuindo um quantitativo maior de mulheres, somos um país que registra altas taxas de violência doméstica, em especial com vítimas mulheres. Em números absolutos, o IBGE (2018) certifica que em 2017 foram registrados 221.238 casos de violência doméstica, sendo 193.482 somente com vítimas mulheres. Nos casos de estupro, em 2017 foram registrados 61.032 casos, somados a 5.997 tentativas de estupro. É importante ressaltar que esses números identificam os registros, ou seja, as vítimas que chamaram a polícia ou foram realizar a denúncia. A justificativa da dependência econômica de muitas mulheres gera um cenário de violência em que a vítima opta por não registrar o fato por medo de ser abandonada e ficar sozinha, ou com seu(s) filho(s), sem possuir condições de sustento ou mesmo pela naturalização da violência e da dominação masculina sobre a mulher.

Os dados do IBGE (2018) em 2016 demonstram que as mulheres no Brasil dedicam, em média, 18,1 horas semanais ao cuidado de pessoas e/ou afazeres domésticos, enquanto a média dos homens é de 10,5 horas semanais. Quando se trata de rendimentos, a média das mulheres é de R$ 1.764,00, enquanto a dos homens é de R$ 2.306,00, tratando-se de rendimento habitual médio mensal de todos os trabalhos.

Quando tratamos de vida pública e tomada de decisão, a representação política das mulheres em 2017 foi de 10,5% dos assentos da câmara dos deputados e 16% dos senadores. Quando tratamos de cargos gerenciais, no ano de 2016, as porcentagens são de 37,8% ocupados por mulheres contra 62,2% ocupados por homens.

Por outro lado, a taxa de frequência escolar das mulheres (73,5%) é maior que a dos homens (63,2%), e quando tratamos de população de 25 anos ou mais de idade com ensino superior completo por sexo, segundo grupos de idade, as mulheres de 25 a 44 anos representam 21,5% desse contingente, enquanto os homens somam 15,6%. No recorte de 45 anos ou mais as mulheres perfazem 12,9% e os homens 11,6%.

Por fim, mas não menos importante, é necessário indicar que a violência contra mulheres, em especial o feminicídio[42], é uma expressão das desigualdades econômicas e sociais que também atinge, direta ou indiretamente, as mulheres que cursam o Ensino Médio.

Segundo Garcia e tal (2013, p. 02):

> No Brasil, no período 2009-2011, foram registrados, no SIM, 13.071 feminicídios, o que equivale a uma taxa bruta de mortalidade de 4,48 óbitos por 100.000 mulheres. Após a correção, estima-se que ocorreram 16.993 mortes, resultando em uma taxa corrigida de mortalidade anual de 5,82 óbitos por 100.000 mulheres.

Em um período de três anos temos cerca de 4,3 mil feminicídios por ano.

Para a Agência Patrícias Galvão[43] somente El Salvador, Colômbia, Guatemala e a Federação Russa tem índices de violência contra mulheres maiores que a do Brasil segundo o Mapa da Violência 2015.

[42] Assassinato de mulheres por questão de gênero.

[43] Fonte: Agência Patrícia Galvão. Disponível em https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/feminicidio/capitulos/qual-a-dimensao-do-problema-no-brasil/ . Acesso em 27 de jun. 2021.

Outros índices sintetizados pela agência também podem nos apoiar na materialização desta violência, são eles:

- 1 estupro a cada 11 minutos (Fonte: FBSP, 2017);
- 1 mulher assassinada a cada 2 horas (Fonte: FBSP, 2017);
- 503 mulheres vítimas de agressão a cada hora Datafolha/FBSP, 2017); e
- 5 espancamentos a cada 2 minutos (Fonte: FPA/Sesc, 2010);

Por óbvio, não estamos tratando somente de questões relacionadas diretamente às estudantes mulheres do Ensino Médio. A violência contra mulheres está presente no dia a dia da sociedade brasileira. Os índices são tão altos que mesmo sem perceber que se está com alguma relação direta com os fatos, o conjunto da população já vivenciou ou reconhece tal violência como cotidiana.

Considerando que nossa análise escolhe a crítica como elemento de averiguação, torna-se necessário retomar as reflexões de Lenin (1980, p. 61) sobre a situação das mulheres trabalhadoras da Rússia:

> Camaradas: Em certo sentido, o congresso da parte feminina do exército proletário reveste-se de uma singular importância, já que em todos os países são as mulheres as que se somem com mais dificuldade ao movimento. Não se pode haver revolução socialista se a imensa maioria das mulheres trabalhadoras não tomam parte ativa dela. A situação da mulher é tal em todos os países civilizados, inclusive nos mais adiantados, que com toda razão se denomina a mulher como escrava do lar. Em nenhum Estado capitalista, nem sequer na mais livre república, existe plena igualdade de direitos da mulher. A tarefa Da República Soviética consiste, primeiro, em acabar com todas as restrições aos direitos da mulher. O Poder soviético suprimiu por completo o processo do divórcio, que na sociedade burguesa é fonte ignomínias, de opressão e de humilhações.

O discurso do líder da Revolução Russa é datado de 1908, mas ainda possui eco na atual formação econômico-social brasileira, pois o capitalismo é o sistema de exploração de um ser humano por outro ser humano, não de libertação!

Assim, podemos verificar que a desigualdade de gênero é um componente essencial dessa análise, conformando-se também como uma

característica de nossa atual formação econômico-social e, enquanto elemento constitutivo, é necessário verificar como se expressa no Ensino Médio do Brasil.

Antes de avançarmos nos dados relativos à questão de gênero no Ensino Médio, passaremos às assimetrias de raça e cor e, logo após, às manifestações dessas assimetrias no Ensino Médio.

2.3.6. Assimetrias na determinação raça e cor

Exploraremos agora os dados referentes aos critérios de raça e cor. Ao avaliarmos as características brasileiras, segundo o critério de "raça e cor", adotados pelo IBGE, apresentados no quadro abaixo (9), podemos verificar uma diferença na declaração dos indivíduos da Região Nordeste e Sul. O desenvolvimento histórico dessas regiões precisa ser levado em consideração para verificarmos as possibilidades e desafios de cada uma delas e como a formação econômico-social brasileira atua nestas.

A apresentação dos dados não pode ser mecanizada ou simplificada numa comparação numérica. Nesse sentido, utilizamos aqui a compreensão de Octávio Ianni (1978, p. 128-129) sobre esses antagonismos ou conflitos sociais:

> O que surpreende e desafia tanto cientistas sociais como governantes e cidadãos, nos países do mundo capitalista, é que os problemas raciais parecem antes agravar-se do que resolver-se. A despeito da contínua difusão e propaganda dos ideais gerados com a cultura burguesa do capitalismo europeu e norte-americano, relativamente à igualdade política e intelectual dos cidadãos, é surpreendente como a prática das relações entre as pessoas, os grupos e as classes sociais revela a persistência e, muitas vezes, o agravamento de tensões, antagonismo e conflitos de base racial. Isso é especialmente verdadeiro para os Estados Unidos, África do Sul, Rodésia, Inglaterra e alguns outros países, nos quais os conflitos raciais entraram em etapas políticas novas. Outro grupo de países, dentre os quais encontram-se a França, Alemanha e Suíça, apresentam situações de tensão e conflito (sic) raciais também novas, surgidas com a expansão capitalista baseada, às vezes amplamente, na incorporação de operários imigrados da Argélia, Itália, Grécia, Espanha, Portugal e outros países. Em termos totalmente diversos, países africanos e asiáticos defrontam-se com os problemas criados pela multiplicidade étnica, racial, linguística e religiosa têm gerado tensões sociais e políticas relevantes para a nação. Em outro plano, creio que se pode afirmar que os indigenismos da revolução mexicana, iniciada em 1910, e do movimento aprista do Peru, surgido na década dos vinte, não produziram melhora substancial das condições de vida das populações de origem asteca, maia e inca. Da mesma forma, no Brasil não há indícios seguros de que o mito da democracia racial deixou de ser uma expressão da ideologia racial da classe dominante, branca, para usos internos e externos. E cabe lembrar, ainda, a conotação racial das

> várias guerras havidas nas últimas décadas no Oriente Médio, entre árabes e judeus; e das muitas e longas guerras mantidas pelos vietnamitas contra invasores franceses e norte-americanos.

Na sequência desse texto, Ianni (1978) demonstra como essas questões estão diretamente ligadas ao modo de produção da vida e, segundo o próprio autor adverte, como sua análise é especificamente do mundo capitalista, não desconsiderando que nos países socialistas existam tais tensões, mas compreende que as questões raciais estão ligadas diretamente à luta de classes.

O estudo do desenvolvimento da organização regional poderá demonstrar a essência das desigualdades regionais, pois sua evolução histórica é marcada pelas disputas entre classes, em que parte da classe dominante brasileira, fruto da intensificação dessas contradições, segue um rumo de desenvolvimento comercial e da indústria de transformação, enquanto outra segue a lógica de centrar seus lucros no desenvolvimento agroindustrial.

Quadro 9 - População residente por cor ou raça segundo as grandes regiões - 2010

	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Brasil
Total	15.864.454	44.848.911	80.364.410	27.386.891	14.058.094	182.522.760
Branca	3.720.168	7.404.671	44.330.981	21.490.997	5.881.790	82.828.607
Preta	1.053.053	5.058.802	6.356.320	1.109.810	939.976	14.517.961
Parda	10.611.342	31.544.475	28.684.715	4.525.979	6.900.822	82.267.333
Amarela	173.509	631.009	890.267	184.904	204.599	2.084.288
Indígena	305.873	208.691	97.960	74.945	130.494	817.963
Sem declaração	509	1.263	4.167	256	413	6.608

Fonte: Anuário Estatístico IBGE, 2018.

Da mesma forma, permite compreendermos suas manifestações rasas (aparência), que em muitos casos se trata de uma avaliação superficial da realidade expressada, por vezes, em preconceito (étnico racial, de gênero, geracional, entre outros).

Devemos, assim, utilizar dados complementares para verificar a dimensão da desigualdade no tema raça/cor no Brasil tendo em vista o já apresentado quantitativo total do país e suas divisões regionais.

Quando tratamos do tema violência e da taxa de homicídios, em 100 mil jovens, segundo o IBGE (2019), o total, quando separadas pessoas registradas como brancas ou pretas/pardas, apresenta uma distância considerável. O índice

total para pessoas brancas é de 34,0, enquanto para pretos ou pardos é 98,5. Quando analisamos o recorte de gênero, o índice para homens brancos é de 63,5, e para homens pretos ou pardos, 185,0. Para mulheres brancas, o índice é de 5,2%, enquanto para mulheres pretas ou pardas é de 10,1, mais que o dobro, conforme o próprio instituto.

Segundo o IBGE (2019), no ano de 2018, quando se trata de cargos gerenciais, 68,6% eram ocupados por brancos e 29,9% por pretos ou pardos, enquanto a taxa de subutilização[44] era de 18,8% para pessoas registradas como brancas, enquanto para pretos ou pardos o índice era de 29,0%.

Na temática rendimento mensal domiciliar *per capita* abaixo da linha da pobreza, o total do Brasil, em 2018, segundo o mesmo instituto, era de 6,5% da população nessa condição. Já quando analisado o componente raça/cor, o percentual entre brancos nessa situação foi de 3,6%, enquanto de pretos ou pardos foi de 8,8%, quando o recorte era de rendimento inferior a US$ 1,9[45] (cerca de R$ 10,09) *per capita*.

Utilizando o recorte de US$ 5,5[46] *per capita* o percentual total brasileiro era de 25,3%, sendo que, no recorte de raça e cor, o percentual para brancos era de 15,4%, enquanto para pretos ou pardos somou-se 32,9%.

A desigualdade social também está expressa quando o recorte de análise é o rendimento médio real habitual do trabalho principal das pessoas ocupadas, segundo o IBGE (2019). Em números gerais, quando são levadas em consideração todas as ocupações, temos uma média salarial de R$ 2.796,00 para brancos e de R$ 1.608,00 para pretos ou pardos. Na divisão entre ocupações formais e informais, os números se alteram relativamente, sendo que na ocupação formal temos um rendimento médio entre brancos de R$ 3.282,00, enquanto para pretos e pardos a média é de R$ 2.082,00. Por fim, na ocupação informal temos uma média de rendimento para brancos de R$ 1.814,00 e para pretos ou pardos de R$ 1.050,00.

[44] Soma das populações subocupadas por insuficiência de horas, desocupadas e força de trabalho potencial.
[45] Cerca R$ 10,09 na cotação do dólar do dia 6 de setembro de 2020, que era de R$ 5,31 o dólar. Fonte: Economia UOL. Disponível em: https://economia.uol.com.br/cotacoes/cambio/ Acesso em: 6 set. 2020.
[46] Cerca R$ 29,20 na cotação do dólar do dia 6 de setembro de 2020, que era de R$ 5,31 o dólar. Fonte: Economia UOL. Disponível em: https://economia.uol.com.br/cotacoes/cambio/ Acesso em: 6 set. 2020.

Quando tratamos de representação política, em 2018, na apresentação entre deputados federais eleitos, a diferença era de 75,6% de brancos e 24,4% de pretos ou pardos. Quando a esfera é de deputados estaduais, os índices são de 71,1% para brancos e 28,9% para pretos ou pardos. Para vereadores, temos 57,9% de brancos e 42,1% de pretos ou pardos.

Em relação ao tema das receitas financeiras das candidaturas de deputados federais em 2018, o IBGE (2019) apresenta que, no recorte de R$ 1 milhão ou mais, temos 83,8% de brancos e 16,2% de pretos e pardos. No recorte de R$ 100 mil a R$ 1 milhão são 67,3% de brancos e 32,7% de pretos ou pardos e, por fim, no recorte de menos de R$ 100 mil, temos 56,1% de brancos e 43,9% de pretos ou pardos.

As questões raciais no Brasil têm relação com o período escravocrata. A classe dominante nunca criou condições objetivas para reparar o crime humanitário que foi a escravidão, relegando aos escravos uma liberdade na miséria, sem assistência e oportunidades.

Da mesma forma que as questões de gênero, é necessário verificar como as questões raciais se expressam na escola, e é isto que passaremos a analisar no próximo subcapítulo.

2.3.7. Ensino Médio e as assimetrias nas relações de gênero e raça/cor

Na caracterização da formação econômico-social brasileira no primeiro capítulo e no contraste com os dados atuais dos subcapítulos anteriores, verificamos que as questões de gênero e étnico-raciais afetam o conjunto da sociedade em especial, pela quantidade e escassez de recursos a classe trabalhadora. Já identificamos as contradições nesse tema com relação à renda, porém é necessário verificar se a presença dessas representações no Ensino Médio está ou não aproximada aos índices da população geral.

O quadro 10 apresenta os quantitativos de matrículas no Ensino Médio e Educação Profissional pelo recorte de gênero e cor/raça e neste momento como demonstrativo de aproximações nos recortes apresentados.

No recorte raça a análise está prejudicada ou qualquer outra comparação tendo em vista os elevados números de “não declarada” que podem ser a expressão da falta de um padrão de organização nacional de matrículas

que incentive e dê condições objetivas para todas as esferas estatais (públicas) e privadas possam compreender o valor histórico, educacional e administrativo de registros estatal (público) precisos, amplos e transparentes.

Quadro 10 - Matrículas Ensino Médio e Educação Profissional -Sexo e Cor/Raça - 2018

Matrículas Ensino Médio	Feminino	%	Masculino	%
Total	3.990.009	51,7	3.719.920	48,3
Cor/Raça Não declarada	1.059.259	51,4	1.001.357	48,6
Branca	1.286.092	51,6	1.206.927	48,4
Preta	149.099	51,2	142.252	48,8
Parda	1.461.528	52,2	1.336.376	47,8
Amarela	15.359	52,1	14.108	47,9
Indígena	18.672	49,6	18.900	50,4
Matrículas Educação Profissional	**Feminino**	**%**	**Masculino**	**%**
Total	1.070.849	56,3	832.381	43,7
Cor/Raça Não declarada	355.078	57,5	262.740	42,5
Branca	331.716	53,4	289.087	46,5
Preta	46.635	56,3	36.159	43,7
Parda	329.159	58,1	236.935	41,8
Amarela	5.128	53,1	4.530	46,9
Indígena	3.133	51,7	2.930	48,3

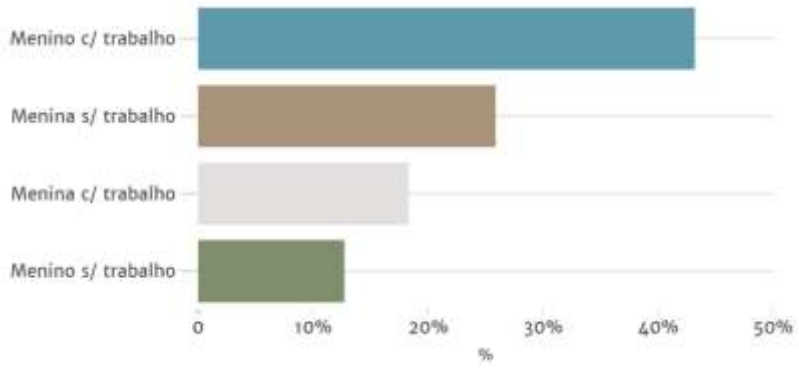
Fonte: Sinopse Estatística Educação Básica 2018 - INEP.

Com relação à presença de mulheres no Ensino Médio de forma geral, representada pelos dados totais do Censo IBGE 2010, temos a maioria dos dados correspondentes, pois, no recorte geral da população brasileira, a presença feminina é de 51,03% e a masculina de 48,97% (IBGE, 2018). No quadro acima, a única exceção é o recorte indígena, em que a presença masculina é superior (50,4%) à feminina (49,6%).

Na educação profissional, os percentuais femininos têm um acréscimo que pode ser explicado no detalhamento dos cursos oferecidos e o contexto territorial e econômico, em que as instituições estão situadas, porém não é o objetivo central desta pesquisa, dessa forma, o questionamento ficará pontuado para um próximo estudo.

É fato que os problemas sociais como feminicídio e outros tipos de violências estão presentes também na escola. Verificado que a determinação não influencia no acesso, passamos à análise da permanência e conclusão, visando à verificação de como essa característica da sociedade se manifesta na educação.

Gráfico 2 - Jovens com Ensino Médio incompleto e fora da escola



Fonte: Instituto Unibanco (2020) com dados da PNAD (2015)

Os dados oferecidos pelo MEC/INEP no ano de 2018 dão conta que, quantitativamente, os alunos do sexo masculino têm maiores índices de evasão escolar e distorção idade-série em relação às alunas mulheres, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio. Porém, quando comparamos esses dados aos de jovens de 15 a 29 anos que estão fora do Ensino Médio e sua vinculação, ou não, com emprego formal, de pesquisa do Instituto Unibanco, com dados da PNAD 2015, demonstram uma distância razoável entre os meninos que estão fora do Ensino Médio, porém empregados e as meninas na mesma situação. Conforme demonstra o quadro a seguir, segundo o Instituto Unibanco (2020), o total do apresentado perfaz o quantitativo de 6,7 milhões de pessoas.

A atual formação econômico-social oprime as mulheres, impossibilitando condições objetivas de atuação social em igualdade de condições aos homens, e essa determinação da realidade, quando comparada à realidade dos alunos e alunas de Ensino Médio, fica ainda mais explícita quando as razões que determinam o que, neste momento, se acorda como abandono ou evasão.

Antes de prosseguir a análise, é necessário fazer uma contribuição à reflexão sobre o que se convenciona como **abandono ou evasão.** As pesquisas fundamentadas no materialismo histórico precisam questionar os princípios

desse debate. Se o abandono e a evasão partem da lógica de que o(a) aluno(a) está na escola e por algum motivo deixa de frequentá-la, por óbvio que o princípio não acompanha os interesses da classe trabalhadora brasileira, pois é necessário questionar o **acesso** à escola como condição primeira de avaliação da educação. No subcapítulo sobre **escolas** será analisado o quantitativo de instituições e comparado ao número de municípios e quantitativo de escolas de Ensino Fundamental. Segunda questão fundamental é analisar as condições objetivas para **permanência** desses alunos na escola tendo em vista que a formação econômico-social direcionou a estrutura educacional para uma formação de um Ensino Médio caracterizado pela **premiação, seleção e exclusão.** Por fim, é necessário que se analisem as condições objetivas para **conclusão** dos estudos, o que não significa obter o diploma ou certificado, mas sim de apreensão e domínio dos conhecimentos historicamente sistematizados, compreensão da ciência como sendo "a forma superior do processo de conhecimento", conforme descreve Álvaro Vieira Pinto (1979, p. 83), bem como os objetivos gerais dessa etapa da educação.

Tendo em vista os interesses da classe trabalhadora, torna-se necessário resgatar o que Álvaro Vieira Pinto (1979, p. 82) expressou sobre a função social da ciência, definiu o autor:

> A ciência tem hoje a obrigação de se fazer entendida e conhecida por um número cada vez maior de indivíduos (em princípio, a humanidade inteira), daí a necessidade da máxima unidade de sentido em seus enunciados, o que postula o rigor dos valores mensuráveis e do conteúdo semântico das proposições, escritas ou faladas. Logicamente, o rigor da linguagem científica não supõe preferência por modalidade de expressão (matemática, lógica, simbólica), mas depende fundamentalmente de dois fatores apenas: a) o conteúdo objetivo do conhecimento; b) as condições sociais da comunicação do conhecimento, nelas se incluindo o grau de desenvolvimento das forças produtivas, que permitem a fabricação dos instrumentos de observação, de medida e de divulgação.

O autor acima citado demonstra, em primeiro lugar, a importância da ciência para a humanidade e, em segundo lugar, como a ciência se torna uma ferramenta de transformação da realidade.

Quando a classe dominante promove, como regularidade histórica, uma ação de sabotagem sistemática a educação estatal (pública) para o conjunto da

classe trabalhadora, cria um ambiente de limitação objetiva para a emancipação da classe trabalhadora. A classe dominante opera desta forma para oprimir a classe trabalhadora e explora-la, assim garantem seus lucros e privilégios.

A sabotagem, regularidade histórica identificada ao longo desta pesquisa, não é contra a escola ou contra a educação. É preciso ser mais objetivo na denúncia para não nos aproximarmos da abstração ou relativização da denúncia política na área da educação. A sabotagem é uma ação contra a classe trabalhadora pois, conforme definiu Saviani (1995, p. 19) "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". Este pesquisador acredita que sublinhar essa questão auxilia na compreensão do papel da luta de classes para não recair em abstrações ou fuga da análise e percepção do concreto real.

É importante também, neste momento, demonstrar que existe uma sabotagem da educação estatal (pública) pela classe dominante torna-se um desafio e uma tarefa desta pesquisa ao longo dos capítulos.

No quadro a seguir, podemos conferir de forma mais ampla algumas das justificativas dadas por estudantes para interromper o seu ciclo escolar.

Quadro 11 - Distribuição dos alunos, segundo modalidade de ensino, sexo e motivos pelos quais parou de estudar (seleção múltipla dos que pararam) (%) – 2013

Motivos pelos quais parou de estudar	EJA[47]		EM[48]		PJU[49]		Total	
	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
Por motivo de gravidez	22,9	1,4	13,3	1,2	35,7	0	18,1	1,3
Por questões de família	21,0	10,8	24,9	21,1	20,8	12,8	23,1	16,4
Para trabalhar	26,2	47,1	16,4	27,5	18,7	49,0	20,9	36,6
Não gostava de estudar	4,6	11,3	6,3	9,1	6,9	12,1	5,5	10,1
Problemas de saúde	5,5	3,2	9,8	6,6	4,0	2,0	7,7	5,0
Problemas na escola	2,9	6,1	7,9	7,9	2,1	4,0	4,1	7,0
Escola chata/desinteresse	2,1	4,0	6,6	6,6	1,7	3,3	3,6	5,4
Violência na escola	1,7	3.0	2,8	2,7	1,4	3,3	2,3	2,9
Outro	13,1	13,0	16,2	17,2	8,7	13,4	14,6	15,3
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Abramovay, Waiselfisz e Castro, Pesquisa Jovens de 15 a 29 anos - FLACSO e MEC, 2013.

[47] Educação de Jovens e Adultos - EJA
[48] Ensino Médio
[49] Projovem Urbano - PJU

Os três principais motivos de afastamento da escola no caso das mulheres (gravidez, questões familiares e trabalho) demonstram que não há políticas estatais (públicas) para garantir a permanência de grupos sociais em situação de vulnerabilidade, pois estes não possuem as mesmas condições materiais para dar continuidade aos estudos como possuem os filhos da classe dominante.

No caso da gravidez, é necessário aprofundar um estudo sociológico em diálogo com a área da saúde para verificar quais são, neste momento, as causas dessa gravidez, pois em algumas regiões de maior opressão às mulheres, a gravidez leva a uma união que também significa uma autonomia social. No caso da classe trabalhadora, não se pode desqualificar ou avaliar as determinações da realidade a partir de noções morais, os trabalhadores necessitam entender com profundidade as determinações da realidade visando a superar problemas ou falhas, se for o caso.

Quadro 12 - Matrículas Ensino Médio e Educação Profissional - Cor/Raça – 2018

Matrículas Ensino Médio	Total	%
Total	7.709.929	100
Cor/Raça Não declarada	2.060.616	26,73
Branca	2.493.019	32,34
Preta	291.351	3,78
Parda	2.797.904	36,29
Amarela	29.467	0,38
Indígena	37.572	0,49
Matrículas Educação Profissional	**Total**	**%**
Total	1.903.230	100
Cor/Raça Não declarada	617.818	32,46
Branca	620.803	32,62
Preta	82.794	4,35
Parda	566.094	29,74
Amarela	9.658	0,51
Indígena	6.063	0,32

Fonte: Sinopse Estatística Educação Básica 2018 - INEP.

Passe-se agora à análise do quadro acima na perspectiva das questões de raça/cor. Já identificamos anteriormente que o presente quadro acima (12),

bem como o anterior (11), estão prejudicados pelo item cor/raça não declarada, que tanto no Ensino Médio quanto na Educação Profissional apresentam índices superiores a 25% (1/4 do total), porém o exercício será realizado, cabendo à banca de qualificação o julgamento da pertinência de manutenção da análise.

As porcentagens nacionais para aqueles que se autodeclaram brancos (45,4%), pretos (7,9%), pardos (45,1%), amarelos (1,1%) e indígenas (0,4%), quando comparadas aos números do quadro anterior, mostram uma maior presença no Ensino Médio de pardos, diferentemente das matrículas de Educação Profissional, em que brancos têm porcentagem maior que pardos.

A manutenção do quadro auxilia a demonstrar como a educação brasileira possui registros pouco organizados, que só auxiliam a velar a real situação da educação brasileira, tirando a possibilidade da classe trabalhadora de se contrapor à atual realidade imposta.

Para a pesquisa em educação, é necessário que tanto o pesquisador quanto os gestores da política observem a continuidade, em maior ou menor grau, a depender do caso, da fragmentação como característica presente na gestão estatal (pública) brasileira.

Quadro 13 - Taxa de escolarização pessoas de 18 a 24 anos – 2019 - %

	Taxa de escolarização	Taxa ajustada de frequência escolar líquida	Frequência escolar adequada	Atraso escolar dos estudantes	Não frequenta escola e já concluiu a etapa	Não frequenta escola e não concluiu a etapa
Brasil	32,4	25,5	21,4	11	4,1	63,5
Norte	33,3	21	18	15,2	3	63,7
Nordeste	32	19,5	17	15	2,5	65,5
Sudeste	31,2	28,1	23,2	8	4,9	63,8
Sul	34,6	30,6	25,9	8,8	4,8	60,6
Centro-Oeste	35	31,1	25,4	9,6	5,7	59,3
Homem	30,7	21,5	18,4	12,3	3,1	66,3
Mulher	34,2	29,7	24,5	9,7	5,1	60,7
Branca	37,9	35,7	29,7	8,2	6	56,1
Preta ou parda	28,8	18,9	16,1	12,7	2,8	68,3

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019

Na produção de dados estatísticos, podemos citar o exemplo do quadro a seguir e das alterações de regras sobre o número de instituições de Ensino

Superior no Brasil quando, principalmente no início da década de 1960, opta-se, no IBGE, pela contabilização de cursos e não de instituições.

Mesmo inviabilizados na análise dos dados do MEC/INEP é possível retomar dados do IBGE que comprovam que quando se trata do recorte de raça nos dados da educação a menor taxa de escolarização, menor taxa ajustada de frequência escolar líquida, menor frequência escolar adequada, maior atraso escolar dos estudantes, menor taxa de não frequência em razão do término da etapa e maior taxa de não frequência à escola e não conclusão da etapa é entre pretos e pardos conforme quadro acima.

A educação brasileira e o Ensino Médio não podem ser excluído desta análise, pois ainda não superaram a tendência racista, exploratória e excludente dos trabalhadores pretos e pardos e de seus filhos, reproduzindo, em maior ou menor grau, a exclusão na estrutura educacional.

Prevalece, nesses casos, dentro das possibilidades atuais de avaliação, uma tendência do poder menor sobre o interesse maior, da opinião do mandatário sobre o consenso científico, do interesse particular sobre o interesse coletivo.

Resta agora questionar, tendo em vista a estrutura interna desta pesquisa, se, e como, a fragmentação afeta ou não essa determinação sucessiva.

A ausência de unidade, sistema e coerência de gestão na educação brasileira, o que não exclui o Ensino Médio, dificulta uma ação coordenada de enfretamento das desigualdades sociais e a manutenção de políticas estatais (públicas) educacionais que façam o enfretamento a essas mazelas sociais.

No segundo capítulo, trataremos de questões relativas ao poder e da intensa troca de gestores e administradores que dificultam a estabilidade de diversas ações estatais (públicas).

A fragmentação cria instabilidade na gestão educacional e também a troca constante de orientação teórica ou de método de execução destas, criando um ambiente de não aprofundamento dos temas, de monitoramento precário e de análise científica incerta.

Passa-se agora à análise das questões relativas às contradições entre urbano e rural.

2.3.8. Luta de classes no urbano e campo

Como trabalhamos aqui com matrículas e não com o conceito de “vagas” disponíveis, é necessário que a análise se proponha a fazer aproximações, pois os próprios dados disponibilizados possuem limitações para uma investigação das políticas estatais (públicas).

Os dados apresentados anteriormente dão conta que em 2010 a população do campo/rural representava cerca de 18,5% da sociedade brasileira, porém, quando rapidamente comparamos as matrículas da Educação Infantil (93,3% urbana e 06,7% campo/rural), Ensino Fundamental (84,8% urbana e 15,2% campo rural) e Ensino Médio (95,2% urbana e 04,8%), apresentadas pelo INEP (2018), é possível verificar que existe uma distância clara entre os números da Educação Infantil e Ensino Médio comparados ao Ensino fundamental e os números gerais da população.

A Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária (CNA) realizou estudo no qual aponta que, em 2018, a soma de bens e serviços chegou a R$ 1,44 trilhão ou 21,1% do PIB brasileiro[50], o que demonstra a importância do trabalho na área do campo e ao mesmo tempo contrasta com a estrutura educacional existente para a população do campo.

Uma pontuação importante sobre a análise do quadro abaixo versa sobre a proximidade das matrículas de Educação Profissional privadas em relação às estatais (públicas) ou comparadas às matrículas da Educação Infantil ou Básica. Podemos identificar, assim, uma convergência de interesses do capital privado em disputar o estatal (público) que está em busca de formação profissional ou acadêmica, mercantilizando e disputando a hegemonia neste setor. Por outro lado, temos a universidade estatal (pública) sendo defendida pelo campo progressista e atacada pela burguesia local e internacional por representar objetivamente um empecilho à dominação da lógica de mercado na educação.

[50] Fonte: Site da CNA. Disponível em https://www.cnabrasil.org.br/cna/panorama-do-agro Acesso em 27 de abr. 2020.

Quadro 14 - Matrículas Ensino Médio Educação Profissional -Localização e dependência administrativa – 2018

Matrículas Ensino Médio	Urbano	Campo/Rural
Total	7.343.788	366.141
Federal	180.574	28.784
Estadual	6.208.060	319.014
Municipal	37.537	3.923
Privada	917.617	14.420
Região Centro-Oeste Total	585.492	32.981
Região Nordeste Total	2.183.818	144.920
Região Norte Total	783.745	82.982
Região Sudeste Total	3.151.377	65.924
Região Sul Total	1.005.497	39.334
Matrículas Educação Profissional	**Urbano**	**Campo/Rural**
Total	1.802.667	100.563
Federal	311.436	53.825
Estadual	698.358	36.440
Municipal	30.766	1.708
Privada	762.107	8.590
Região Centro-Oeste Total	85.488	9.984
Região Nordeste Total	503.305	33.467
Região Norte Total	118.852	7.880
Região Sudeste Total	784.145	35.873
Região Sul Total	310.877	13.359

Fonte: Sinopse Estatística Educação Básica 2018 - INEP.

Uma das questões principais e presentes no debate sobre as desigualdades sociais no Brasil é a concentração de renda. No Brasil, uma materialização importante dessa concentração é o domínio da propriedade rural. Filho e Fontes (2009, p. 68-69), ao analisarem a formação da propriedade e a concentração de terras no Brasil, afirmam:

> Um dos reflexos desse histórico da formação da propriedade privada, concentração e utilização da terra durante a história reflete na atual situação em que se encontra a estrutura fundiária brasileira. Oliveira et al. (2005) destacam que as propriedades com menos de 25 hectares (ha) (57,6%) representam menos de 7% da área ocupada no Brasil, enquanto as propriedades com mais de 1000 hectares que representam 1,6% dos imóveis cadastrados no INCRA[51] possuem

[51] Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

> 43,8% da área total ocupada, ou seja, quase a metade do total. Se for considerar a caracterização mais tradicional cujas propriedades com menos de 200 ha são consideradas pequenas, essa desigualdade torna-se ainda mais gritante, pois 91,9% nessas condições possuíam, em 2003, somente 29,1% da área total registrada nos cadastros do INCRA.

Os dois cenários apresentados pelos autores evidenciam contexto de concentração de propriedade, e somamos a este uma produção substantiva do setor agropecuário, que nos leva a uma aproximação da compreensão de que a terra, na formação econômico-social brasileira, serve às grandes corporações ou famílias de grandes posses para produzir visando tão somente ao lucro.

O Censo Demográfico do IBGE 2010 apresenta em seu detalhamento uma população de jovens no campo entre 15 e 17 anos de 1.864.758, ou seja, uma população cinco vezes maior que o número de vagas no Ensino Médio se compararmos estes com a idade "ideal" para o ingresso nessa etapa da educação.

No quadro a seguir apresentamos dados organizados pelo MEC em relação às matrículas da Educação Básica no campo comparando o número total da população às matrículas e verificando a taxa de atendimento.

Quadro 15 - Matrículas Educação Básica – Campo – Taxa de atendimento (%) - 2011

Etapas e Modalidades	População	Matrículas	Taxa de atendimento
Educação Infantil - Creche	1.957.458	136.704	6,98%
Educação infantil – Pré-escola	1.087.740	726.645	66,80%
Ensino Fundamental	5.493.682	5.052.269	91,96%
Ensino Médio	1.864.758	343.824	18,43%
Com 15 anos ou mais sem ensino fundamental completo	10.848.643	471.150	4,34%
Com 18 anos ou mais sem ensino médio completo	927.724	28.761	3,10%
Educação Profissional	----	34.443	-----

Fonte: Elaborado pelo MEC, 2011 com informações do PNAD/INEP/DPECIRER/2011

Entendemos que, neste momento, é necessário analisar essa taxa para verificar como as políticas estatais (públicas) encaram as necessidades objetivas dos povos do campo. Entende-se que se é possível mensurar a demanda, é

necessário justificar as razões de existir poucos programas para atender com qualidade as necessidades.

Para cursarem o Ensino Médio, os jovens do campo precisam superar as dificuldades de acesso à escola, uma contradição explícita quando se entende que a educação deve ser universalizada.

Maria Antônia de Souza e Rosana Aparecida da Cruz (2018, p. 71-72) apresentam uma importante síntese sobre a educação estatal (pública) no campo:

> A escola pública que está no campo, nas áreas que não têm atuação de movimentos sociais de trabalhadores, é marcada pela presença de entidades particulares que se inserem nas escolas com materiais ditos didáticos e com propostas de empreendedorismo. Também, é marcada pela presença do apostilamento do conteúdo disciplinar, na maioria das vezes, produzido por empresas. Há, também, os entes paraestatais produzindo materiais para utilização em escolas, a exemplo das Cartilhas do Programa Agrinho, do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). Portanto, são escolas públicas que sofrem as determinações da política do Estado e com ela os desdobramentos da parceria público-privado. Nas escolas há professores que possuem formação crítica e que interrogam os materiais encaminhados à escola por meio da Secretaria Municipal de Educação, resistem e criam práticas pedagógicas que valorizam o trabalho e a cultura dos povos do campo. Há, também, professores que seguem as orientações tradicionais e os materiais didáticos. A questão aqui não é criticar isoladamente a prática pedagógica, é, antes de tudo, interrogar as políticas educacionais de formação de professores – tanto a inicial com a continuada. Ainda, é necessário problematizar a política de valorização do profissional da educação e as suas condições de trabalho. Colocando os determinantes na esfera das políticas educacionais, constata-se que há muito que modificar na escola pública, em especial a que se encontra no campo. São raros os cursos de formação inicial de professores que colocam em evidência a ruralidade brasileira e as políticas educacionais em relação aos povos do campo. São vários os cursos de formação continuada que têm colocado em pauta a “Educação do Campo”, entretanto, muitos deles realizados por instituições particulares de ensino que pouco ou nada conhecem do Movimento Nacional de Educação do Campo. No conjunto dos desafios que marcam as escolas públicas rurais reside a identidade político-pedagógica. Constatamos, mediante análise documental, em particular de projetos político-pedagógicos, que a maior parte das escolas trocou a nomenclatura de “rural” para “do campo”, por orientação de secretarias municipais e estaduais. Entretanto, a identidade político-pedagógica pouco ou nada foi modificada. O vínculo com os povos do campo ainda necessita ser construído para que de fato as escolas sejam do campo.

Entende-se que as contradições urbanas no interior da luta de classes expressam com vitalidade as mazelas do capitalismo, porém, quando tratamos das questões do campo, é importante fazer uma ressalva às determinações

históricas da formação econômico-social brasileira. A análise das questões do campo na área da educação necessita ter duas vertentes para a classe trabalhadora. A primeira delas para melhorias das condições de vida dessa população e de seus filhos com o acesso, permanência e conclusão da Educação Básica e Superior, bem como, em segundo lugar, criar condições para que a classe trabalhadora brasileira tenha a propriedade da maioria das terras para colocá-las a serviço da maioria da população.

A predominância dos domicílios urbanos influencia ou tende a influenciar diretamente a concepção educacional e pode ser verificada no conjunto do material pedagógico produzido para escolas.

Mesmo compreendendo que os estudos sobre educação no campo estão muito presentes na academia e nos movimentos sociais brasileiros, é necessário identificar que aparentemente ainda predomina a produção em grande escala de editoras que privilegiam a simplificação e a generalização dos estudos sobre o Brasil e o mundo. Isso se deve ao fato de serem posse ou mesmo controladas por aqueles que reproduzem o pensamento da classe dominante, enquanto o pensamento científico brasileiro ainda é alvo de todo o tipo de perseguição ou sabotagem.

Em 2010 o Brasil possuía no meio urbano 160.925.792 de habitantes enquanto no meio rural 29.830.007. Estes números demonstram a diferença substancial de população urbana e população do campo entendendo que o primeiro capítulo que a história da formação econômico-social brasileira demonstra que a expulsão dos povos nativos das terras e ocupação das mesmas se deu através da violência e orientada pela concessão da coroa portuguesa através da comprovação de posse de seres humanos para trabalho escravo e após a Independência do Brasil em 1850 a Lei de Terras regulariza a situação dos colonizadores tornando-os força econômica legítima e sem mais a dependência direta de Portugal, porém esta classe dominante adota a dependência ao capital internacional.

Temos, segundo os dados acima apresentados sobre a população urbana e rural, 84,4% desta residente em áreas consideradas urbanas e 15,6% em áreas rurais. Ao longo de centenas de anos, mesmo com a possibilidade de posse de terras por parte da classe trabalhadora, a concentração econômica associada ao tamanho continental do país pode dar uma falsa leitura de

democratização da posse de terra, o que não se comprova segundo os dados do Censo Agropecuário de 2017.

Aqui reitera-se a necessidade da categoria totalidade como caminho para análise científica do Brasil. A classe dominante, por meio dos seus aparelhos ideológicos, impõe uma perspectiva ideológica de formação para o individualismo, para o egoísmo que está sendo socialmente produzido. Assim, limita-se a perspectiva de compreensão de mundo à opinião (*doxa)* e, por vezes, à longa experiência de vida (*sofia*), porém não na ciência (*episteme*), utilizando aqui os conceitos apresentados por Saviani (2015). Os trabalhadores necessitam compreender essa forma de doutrinação, denunciá-la e superá-la.

O quadro abaixo utiliza os dados do Censo Agropecuário 2017 para demonstrar a concentração das áreas territoriais no Brasil.

Quadro 16 - Área dos estabelecimentos agropecuários, segundo grupos de área - Brasil - 2006/2017

Grupos área	Censos Agropecuários			
	2006		2017	
	Estabelecimentos	Área (ha)	Estabelecimentos	Área (ha)
Total	**5.175.636**	**333.680.037**	**5.073.324**	**351.289.816**
Menos de 10 hectares (ha)	2.477.151	7.798.777	2.543.681	7.993.969
De 10 a menos de 100ha	1.917.600	62.893.979	1.980.684	63.810.646
De 100 a menos de 1.000ha	424.288	112.844.186	420.719	112.257.692
De 1.000ha e mais	47.578	150.143.096	51.203	167.227.511
Produtor sem área	255.019	--	77.037	--

Fonte: IBGE, Censos Agropecuários 2006/2017

Se compararmos a área “de 1.000ha e mais”, teremos 47,6% de todas as áreas concentrados nesses 47.578 denominados estabelecimentos. É importante demonstrar ao leitor que 1 mil hectares são exatamente 10.000.000 metros quadrados (10 milhões m^2), ou seja, se temos como referência, como exemplo aleatório, a área do campo do Estádio do Maracanã (quase 200.000[52] m^2), cada mil hectares são, mais ou menos, 50 (cinquenta) campos do estádio do Maracanã.

[52] Fonte: Site Visit Rio de Janeiro, aba Estádio do Maracanã. Disponível em: https://www.visitriodejaneiro.city/pt-br/monumentos/estadio-do-maracana/#:~:text=O%20campo%20do%20est%C3%A1dio%20do,mil%20para%2078%20mil%20torcedores. Acesso em: 03 nov. 2020.

Sabendo que ao longo de séculos a ocupação do território brasileiro oportunizou que diversas áreas fossem ocupadas por trabalhadores do campo, o que nas narrativas históricas nos remete a uma falsa impressão de uma variedade de oportunidades, os números de 2006 e 2017 do IBGE demonstram que somos um país continental com concentração de terras.

A industrialização criou uma esperança de autonomia financeira para milhões de trabalhadores brasileiros, mas também criou redutos de alta concentração populacional com muito pouco planejamento estatal (público).

A concentração populacional desregulada em grandes cidades também revela a incapacidade de planejamento ou de regulamentação do setor estatal (público - prefeituras, secretarias e similares), que ao longo dos anos aumentará o distanciamento social entre os que têm muito e aqueles que nada têm além da sua força de trabalho. A concentração populacional só se mantém com a abundância de recursos naturais e oportunidades de geração de renda. A escassez de recursos naturais, como água potável, ou mesmo madeira ou ferro para as construções, na atual formação econômico-social brasileira, tende a deixar claro que há desigualdade social e que a classe dominante não renunciará aos seus privilégios, sempre colocando a classe trabalhadora para ser sacrificada quando, por algum motivo, houver qualquer tipo de escassez.

Seguindo a sugestão de Kosik (1976), da necessidade do *détour* ou desvio a ser realizado na análise das tensões entre urbano e campo, no Brasil temos uma grande concentração da posse das terras, quando se recorre ao já explicitado tamanho continental do país. Uma das principais questões a serem superadas no sistema capitalista é a posse dos meios de produção e reprodução social. Nessa perspectiva, a contradição entre campo e urbano não se dá pela hegemonia de um pensamento sobre o outro, mas sobre a opressão de ambos na exploração capitalista. A aparência da contradição ou sua expressão imediata dentro da visão de mundo certamente se manifesta dentro das possibilidades capitalistas, na padronização e oferta em escala de produtos para a estrutura educacional, em especial o espaço estatal (público). Porém, no campo e na cidade, as relações essenciais são as de produção da vida material, cada vez mais concentradas nas mãos de poucos capitalistas, que lucram muito com a exploração da maioria dos trabalhadores.

Ao analisar a relação entre o campesinato e a classe operária, Lenin (1986, p. 103-104) define:

> Os camponeses mais abastados, que têm mais terras e um maior número de trabalhadores «próprios» na família, empregam além disso um maior número de assalariados. Na sociedade capitalista, inteiramente dependente do mercado, a pequena produção (camponesa) maciça na agricultura é impossível sem a utilização maciça de trabalho assalariado. A palavrinha suave camponês «trabalhador» apenas serve para enganar o operário, dissimulando essa exploração do trabalho assalariado. Na Áustria, cerca de 1,5 milhões de explorações camponesas (de 2 a 20 hectares) empregam meio milhão de operários assalariados. Na Alemanha, 2 milhões de explorações camponesas empregam mais de 1,5 milhões de operários assalariados. E os proprietários mais pequenos? Eles próprios trabalham como assalariados! Eles são assalariados que possuem um pedaço de terra. Por exemplo, na Alemanha, as explorações que têm menos de 2 hectares são cerca de 3,33 milhões (3 378 509). Nesse número, os agricultores independentes são menos de meio milhão (474 915) e os operários assalariados um pouco menos de 2 milhões (1 822 792)!! Deste modo, a própria situação dos pequenos agricultores na sociedade contemporânea transforma-os inevitavelmente em pequenos burgueses. Eles oscilam incessantemente entre os operários assalariados e os capitalistas. A maioria dos camponeses vivem na pobreza e arruínam-se, transformando-se em proletários, e a minoria pende para os capitalistas e apoia a dependência em que estes mantêm as massas da população rural. Por isso em todos os países capitalistas o campesinato na sua massa permanece até hoje afastado do movimento socialista dos operários, aderindo a diferentes partidos reacionários (sic) e burgueses. Só uma organização independente dos operários assalariados, que trave uma consequente luta de classe, é capaz de arrancar o campesinato à influência da burguesia e de esclarecê-lo acerca da situação sem saída dos pequenos produtores na sociedade capitalista. Na Rússia, a posição dos camponeses em relação ao capitalismo é absolutamente idêntica à que vemos na Áustria, na Alemanha, etc. A nossa «peculiaridade» é o nosso atraso: o camponês tem pela frente não ainda o grande proprietário capitalista, mas o grande proprietário feudal, que é o principal esteio do atraso económico e político da Rússia.

O campo é descaracterizado e usurpado como territorialidade na formação econômico-social brasileira para esconder a concentração de terras e lucros dos capitalistas, que precisa promover um antagonismo baseado na aparência e não na essência da contradição real.

Nas análises educacionais há uma aparente subestimação da importância do controle de terras nas questões relativas ao poder. As análises sobre a produção e lucros da indústria parecem ter secundarizado a relevância do controle de terras nas disputas de poder e nas questões relativas à opressão entre classes.

Mas também é preciso caracterizar o cenário urbano brasileiro. No segundo capítulo, analisaremos a fragmentação política brasileira por meio das negociatas de criação e divisão de poderes econômicos nos municípios. Em 2019, segundo o IBGE[53], 57,4% ou 120 milhões de pessoas se concentravam em 324 municípios, sendo que essa análise apresenta 17 municípios com mais de um milhão de habitantes, com a maioria desses municípios possuindo ao seu entorno diversos municípios que são influenciados pela mesma lógica de intensa concentração populacional.

Não há como, neste momento, aprofundar certas determinações que fazem com que essa desorganização e ausência de planejamento esteja intimamente ligada a um *modus operandi* de poder da classe dominante brasileira em um contexto de país periférico e de capital dependente, na perspectiva de Florestan Fernandes. Porém, é necessário verificar que a desorganização ou ausência de planejamento gera diversos outros problemas sociais que terão um limite, caso não haja solução tecnológica, por exemplo, a questão da utilização da água potável, do esgoto e do lixo.

Estabelecer a característica brasileira na perspectiva da territorialidade nos auxilia a compreender como a classe dominante se utiliza das nossas tendências populacionais para, por um lado, impor uma visão de mundo urbano e desenvolvido, por meio das suas empresas editoras e de comunicação e, por outro, explorar economicamente o campo, camuflando sua potência cultural e suas necessidades sociais.

2.3.9. Outras contradições

Para finalizar o capítulo, apresentamos cinco questões que apoiam a análise das determinações sucessivas e reafirmam as características do Ensino Médio brasileiro já citadas anteriormente. Os temas são:

a) questão etária;
b) escola em tempo integral ou parcial;
c) educação profissional;
d) educação de jovens e adultos – EJA; e

[53] IBGE divulga as estimativas da população dos municípios para 2019. Disponível em: https://cod.ibge.gov.br/3XRGL. Acesso em: 7 set. 2020.

e) docentes.

Os dados a serem analisados poderão nos aproximar de uma visão mais ampla e aprofundada do Ensino Médio no Brasil. Sabe-se que, para o materialismo, algumas questões são centrais para verificarmos o movimento do real e como as relações se dão entre os indivíduos e suas instituições.

Mas a intenção da análise dos dados é verificar como esses temas influenciam ou determinam relações.

3.3.9.1. Questão etária

A presença, ou não, de certo recorte etário no Ensino Médio brasileiro auxilia na possibilidade de análise de como a estrutura se comporta com aqueles que não acessaram a etapa em *idade ideal* e como isso tende a servir aos interesses privados de educação.

No quadro a seguir, podemos verificar uma predominância das matrículas na chamada “idade ideal” (15 a 17 anos) no Ensino Médio como um todo com uma pequena extensão de idade, mas ainda dentro da lógica, nas matrículas de 18 e 19 anos de idade.

Quadro 17 - Matrículas Ensino Médio – EM e Educação Profissional - EP -Faixa Etária - 2018

Faixa Etária - EM	**Quantidade**
Total	7.709.929
Até 14 anos	316.808
15 a 17 anos	5.891.867
18 a 19 anos	1.078.755
20 a 24 anos	292.229
25 anos ou mais	130.250
Faixa Etária - EP	**Quantidade**
Total	1.903.230
Até 14 anos	34.355
15 a 17 anos	614.733
18 a 19 anos	282.233
20 a 24 anos	357.285
25 anos ou mais	614.624

Fonte: Sinopse Estatística Educação Básica 2018 - INEP.

Já a análise das matrículas da Educação Profissional demonstra que existe uma parcela significativa das matrículas em idade ideal e uma parcela com 25 anos ou mais. Se levarmos em consideração toda história passada do Ensino Médio no Brasil, a estrutura de seleção e exclusão educacional brasileira torna esta reativa quanto às demandas da sociedade, ou seja, essas instituições acabam tendo como meta o atendimento a uma certa demanda localizada, no caso do Ensino Médio, os em idade ideal. Não havendo política estatal (pública) clara para aquelas dezenas de milhares de pessoas que foram esquecidas ao longo do processo, podemos sinalizar que o conjunto das matrículas da Educação Profissional está em faixa etária acima do idealizado e sem conexão com a realidade social brasileira, representativa das contradições entre a estrutura educacional e as demandas sociais históricas.

Mesmo entendendo o papel da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é necessário verificar historicamente qual é a natureza dessa modalidade de ensino e qual é sua influência no desenvolvimento da estrutura educacional brasileira, o que será realizado no terceiro capítulo deste trabalho.

Retomamos aqui a característica **exclusão** para identificar que a análise da questão etária na atual estrutura do Ensino Médio brasileiro identifica que os quantitativos de idade acima dos 25 anos são irrisórios frente a demanda histórica de excluídos e abandonados pela estrutura.

É importante lembrar que, segundo o IBGE[54], em 2019 cerca de 69,5 milhões de brasileiros, percentualmente representando 51,2% da população brasileira com 25 anos de idade ou mais, não havia concluído o Ensino Médio.

Uma possibilidade a ser aventada neste momento é que a classe dominante, devido suas necessidades econômicas e tendo em vista a terceirização da responsabilidade de sua execução para os Estados, elegeu o Ensino Médio como **ponto de estrangulamento** da educação estatal (pública) brasileira.

Se retomamos a informação que a política de matrícula “em idade ideal” tão defendida pelo Banco Mundial e pelos pesquisadores e políticos reformistas

[54] PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=No%20Brasil%2C%20a%20propor%C3%A7%C3%A3o%20de,4%25%20entre%202018%20e%202019. Acesso em: 10 out. 2020.

brasileiros tende a ter gradualmente uma diminuição tendo em vista a diminuição da taxa de natalidade e a passagem do pico brasileiro de bônus demográfico, teremos cada vez menos matrículas na Educação Básica.

Com um número menor de matrículas teríamos, em tese, maior possibilidade de investir na organização de um Sistema Nacional de Educação, tendo em vista que este não estaria ainda se expandindo. Porém, a fragmentação da educação em três esferas, municipal, estadual e federal, nos retira a capacidade social de entender os problemas nacionais, pois as demandas da realidade próxima (na perspectiva espacial) e o pragmatismo são forças consideráveis no interior da luta de classes brasileira.

No âmbito da realidade dos municípios, algumas contradições ainda estão evidentes, como a falta de vagas para Educação Infantil nos médios e grandes municípios, o que tende a ser visto pela classe média e pelos gerentes dos empreendimentos políticos, jurídicos e empresariais da classe dominante, como a política estatal (pública) com maior viabilidade econômica, publicitária e social para as próximas décadas por representar uma possibilidade de liberar a força de trabalho feminino para ocupar novos postos de trabalho. Não há dúvida de que é uma política que beneficia a classe trabalhadora, porém dois questionamentos neste momento são possíveis: 1) Qual Educação Infantil estaremos ampliando?; 2) Essa ampliação das oportunidades educacionais não deveria estar baseada em uma proposta que, no mínimo, atuasse nos maiores gargalos de cada nível e etapa da educação?

A dependência político eleitoral de alimentar os interesses regionais e locais com verbas e programas, em um país que adota o planejamento e a organização como linha auxiliar dos interesses da classe dominante, tende a criar um ambiente mais propício à confusão sobre as reais necessidades da classe trabalhadora, com grandes cidades com recursos quase esgotados e constante crescimento populacional, regiões metropolitanas desestruturadas e completamente dependentes de recursos externos para acomodar trabalhadores que não possuem recursos para residir nas cidades centrais e se submetem a horas de deslocamento diário para seu local de trabalho ou para gerar algum tipo de renda.

Passando para as prioridades da educação, do ponto de vista da responsabilidade dos Estados e do Distrito Federal, com o Ensino Médio, a

diminuição de matrículas somada a um esvaziamento de sentido da etapa promovido pelos séculos de descaso, reformas como já tratado em itens anteriores desta pesquisa são formas desses Estados reduzirem gastos, pragmaticamente analisando. Nos momentos de crise do capitalismo poderemos até ter três ou quatro estados com experiências positivas nesta etapa da Educação Básica, porém teremos outros vinte e quatro ou vinte e três estados sucateando estruturas ou as mantendo de forma precária. Mesmo com experiências positivas a tendência maior é da precarização do Ensino Médio através de reformas promovidas pelo capital e seus representantes.

Com a ausência da coordenação das ações educacionais no âmbito federal e uma tendência à consolidação de uma estrutura de Educação Superior privada dezenas de vezes maior e mais capitalizada que a estatal (pública), seja pelo número de unidades ou de matrículas de alunos, os dados analisados até o presente momento demonstram que a pressão econômica levará gestores neoliberais, liberais e rolhas (que flutuam e se movimentam de acordo com a maré) a optar por uma modernização aparente da estrutura educacional de Ensino Médio com itinerários formativos restritos e desqualificados, com ausência de formação continuada de trabalhadores da educação, ou pela opção de formação em massa, etérea, despreocupada com os problemas da realidade concreta e que se utilizarão de conceitos generalistas ou idealistas como pretensão formação.

Tendo em vista o já apresentado neste primeiro capítulo, até o presente momento, não faz sentido lógico e científico, sem alteração estrutural futura, acreditar que a classe dominante renunciará aos seus lucros e privilégios, fazendo uma autocrítica profunda e tão qualificada que seja capaz de enfrentar o imperialismo.

Se analisarmos a ação dos gerentes dos empreendimentos políticos, jurídicos e empresariais da classe dominante ou disputarmos a hegemonia da gerência, é preciso lembrar que os gerentes são descartáveis ou realocáveis a depender da pauta ou dos interesses da classe dominante.

O Ensino Médio tende a se tornar, com base nos dados analisados, um ponto de estrangulamento, pois a Educação Infantil e o Ensino Fundamental continuarão como aparentes prioridades estatais (públicas) que atendem aos interesses econômicos da classe dominante e eleitorais dos gerentes dessa

classe. No outro extremo, os interesses mercantis da educação superior, que opta pelo lucro acima dos interesses educacionais. No caso de o aluno/consumidor apresentar fragilidades no processo educacional, as empresas oferecerão cursos, oficinas e seminários on-line, nas quais os trabalhadores da educação receberão pagamentos miseráveis pelo conteúdo e imagem e, se necessário, será disponibilizado um tutor sem qualquer capacidade pedagógica, que funcionará como um intermediador nas relações entre consumidor e fornecedor.

Há consenso nacional e internacional para a universalização do Ensino Fundamental, mas o Ensino Médio se torna uma área de contenção, no qual o funil de seleção e exclusão permite àqueles que conseguirem superar os obstáculos materiais e outros que se estabelecem como determinações da realidade uma finalização da Educação Básica sem identidade com a classe trabalhadora, que terão poucas chances de ingresso em universidades estatais (públicas) no interior do Brasil, que disputarão no mercado das universidades pagas e, a depender da sua condição de pagamento de mensalidade, poderão acessar uma formação integral. Por óbvio, o conjunto dos números apresentados já demonstrou que esta é uma minoria, pois a grande maioria da classe trabalhadora estará fora desse caminho educacional pela falta de oportunidades e pela necessidade de garantir o seu sustento e de sua família.

Nesse sentido, é a partir do Ensino Médio que se organizam as empresas privadas de educação que, no atual momento, percebem o número de brasileiros que foram excluídos da escola como possibilidade de mercado.

Apresenta-se a seguir dados sobre escola de tempo parcial ou integral.

3.3.9.2. Escola de Tempo parcial ou integral

Os dados sobre o quantitativo de escolas de dois turnos ou um turno, tempo integral ou tempo parcial no Ensino Médio caracterizam como a estrutura educacional brasileira opta pela organização do Ensino Médio.

Uma expressão também importante das contradições do Ensino médio no Brasil são as matrículas nas instituições que adotam tempo integral e tempo parcial. A meta 06 do Plano Nacional de Educação - PNE (SAVIANI, 2014a) prevê “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por

cento) das escolas estatais (públicas), de forma a tender, pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica", porém é necessário estabelecer que a disputa que se dá dentro dessa modalidade precisa considerar o conjunto do contexto da estrutura de seleção e exclusão educacional brasileira, para que não se torne uma disputa apresentada à sociedade como qualificadora da educação, mas que essencialmente reforça o desenvolvimento de um educação reativa, idealizada e descompromissada com a realidade social brasileira.

Quadro 18 - Matrículas Ensino Médio – Tempo integral ou parcial e dependência administrativa – regiões brasileiras – 2018

Matrículas	Tempo Integral	Tempo Parcial
Total	735.335	6.974.594
Federal	89.740	119.618
Estadual	607.427	5.919.647
Municipal	1.255	40.205
Privada	36.913	895.124
Região Centro-Oeste Total	45.491	540.001
Região Nordeste Total	358.602	1.825.216
Região Norte Total	54.397	729.348
Região Sudeste Total	233.392	2.917.985
Região Sul Total	43.453	962.044

Fonte: Sinopse Estatística Educação Básica 2018 - INEP.

Em 2018, as matrículas em tempo integral representavam 9,5% do total de matrículas no Ensino médio no Brasil. Ao analisarmos regionalmente, temos a melhor porcentagem na Região Nordeste (16,4%) e a menor da Região Sul (4,3%).

Uma das polêmicas que se estabelecem em alguns debates sobre o Ensino Médio que acabam por se transformar em pautas falsamente consideradas *eletivas* onde se passa a falsa impressão que a eleição da pauta em dado local ou a defesa desta candidatura possam representar avanços substanciais a educação brasileira quando tende a parecer que são mais um momento onde a classe dominante se fortalece na fragmentação pautista (de defesa de pautas específicas, fragmentadas) identitárias ou eleitoral de uma

prática equivocada de setores idealistas que dividem a organização da classe trabalhadora.

Já citamos anteriormente que a pauta da educação integral faz parte da reforma do Ensino Médio materializada através da Lei n.º 13.415/2017 e por vezes é transformada em algo como uma cenoura que um animal de tração é incentivado a perseguir durante um trajeto. Não há discordância deste pesquisador quanto ao mérito da proposta de Ensino Médio em tempo integral, porém acredita-se que a imposição e incentivo ao debate descartando problemas estruturais como o Sistema Nacional de Educação ou mesmo a responsabilidade do governo central com a proposição, financiamento e monitoramento de uma política de Ensino Médio para o Brasil causa uma inversão de prioridades que necessita, em qualquer debate ou diálogo ser reposicionado para que se prime pela coerência do debate político.

Vale frisar que a proposta não é incompatível com os interesses da classe trabalhadora quando analisadas as questões de mérito.

Contudo, é necessário ressaltar que a proposta quando executada pontualmente em alguns estados está desprotegida dos efeitos de mudanças de gestão, mesmo sendo transformada em lei, mesmo contida nos planos de educação, nas resoluções de conferências da área ou qualquer outro tipo documento aprovado por agrupamento ou coletivo. Sabe-se que tais documentos cumprem uma função organizativa, de planejamento e simbólica quando dos momentos onde a correlação de forças favorece o posicionamento da classe trabalhadora, porém quanto a correlação de forças se inverte, seja por qualquer motivo, sabe-se que a estrutura jurídica e de gestão estatal (pública) sempre será majoritariamente em favor da classe dominante.

Como parcela da avaliação sobre o Ensino Médio brasileiro o tema tempo parcial ou integral é também uma manifestação e uma das determinações que necessitam ser complementadas por outras para que tenhamos uma aproximação de totalidade possível para esta pesquisa.

Porém, antes de aprofundar a análise é necessário complementar e após retomar o caminho banhados pela teoria para desvelar as contradições desta realidade.

Apresenta-se a seguir dados sobre o tema Educação Profissional.

3.3.9.3. Educação profissional

A Educação Profissional já foi o centro dos debates no Ensino Médio brasileiro quando o que denominamos agora de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se expressava nas Escolas Técnicas ou por meio de outras instituições ou expressões, mas as análises oficiais do MEC e do CNE parecem apresentar um cenário de consenso idealista que sequer se aproxima da realidade concreta e das necessidades da classe trabalhadora. Cita-se também o ataque neoliberal à Educação Profissional pelo governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso/PSDB (1995-2003), que acabou com o financiamento dessa política educacional.

Ao tratar das contradições do Ensino Médio e Profissional no Brasil, Kuenzer (2002, p. 25-26) afirma:

> Os textos oficiais e os elaborados pelos especialistas têm indicado ser a ambiguidade de um nível de ensino, que ao mesmo tempo tem de preparar para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos, a raiz dos males do Ensino Médio. Ou seja, o grande desafio a ser enfrentado é a formulação de *uma concepção de Ensino Médio* que articule de forma competente essas duas dimensões. Assim formulado, o problema parece ter fácil enfrentamento, uma vez que localizado no âmbito da filosofia da educação – basta melhor definir as finalidades – e no âmbito da pedagogia – basta melhor definir os conteúdos e procedimentos metodológicos. Nada mais equivocado e, exatamente por isso, conservador: ao contrário, a definição da concepção é um problema político, porquanto o acesso a esse nível de ensino e a natureza da formação por ele oferecida – acadêmica ou profissionalizante – inscrevem-se no âmbito das relações de poder típicas de uma sociedade dividida em classes sociais, às quais se atribui ou o exercício das funções instrumentais. Ou seja, inscreve-se no âmbito da concepção de sociedade. Assim é que se tem demonstrado a dualidade estrutural a categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional do Brasil, já que, desde o surgimento da primeira iniciativa estatal nessa área, até o presente, sempre se constituíram duas redes, uma profissional e outra de educação geral, para atender às necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho.

Uma das questões mais relevantes da citação acima que é necessário frisar nesta pesquisa trata da ambiguidade “de um nível de ensino, que ao mesmo tempo tem de preparar para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos, a raiz dos males do Ensino Médio” (KUENZER, 2002, p. 25).

Entende-se que a autora ao mesmo tempo que apresenta a contradição aponta caminhos e soluções teóricas para tal questão educacional.

Porém é necessário que esta pesquisa questione como um país cindido pela exploração de poucos sobre muitos, onde a responsabilidade operacional do Ensino Médio é jogada para Estados desde o Ato Institucional (ou Adicional) de 1834 e o poder central atua como um repassador de recursos descompromissado com a política estatal (pública) que faz ações pontuais e a cada mudança política ou na direção do ministério responsável pela política reavalia e modifica ações. Estas ações aparentemente não se alicerçam a uma estratégia clara de desenvolvimento da etapa do ensino, mas sim estão conectadas as necessidades eleitorais de cada momento histórico.

Outro questionamento que afetará o político como área de deliberação das ações como o operacional é identificar quais são as condições objetivas para que possamos ter alterações substanciais para um Ensino Médio voltado aos interesses da classe trabalhadora.

A partir de 2004 com o Decreto nº 5.154 de 23 de julho que regulamenta a Educação Profissional o Brasil reinicia um processo de investimento na política que entre seu início na data já citada até 2018, data da avaliação, passa pelo golpe que depõe Dilma Rousseff da presidência.

Quadro 19 - Matrículas Educação Profissional – Etapa de ensino e dependência administrativa-2018

Etapa de Ensino	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Curso Técnico Integrado	505.791	192.233	285.996	8.340	19.222
Normal / Magistério	78.773	-	72.921	2.790	3.062
Técnico – Concomitante	354.346	42.107	77.041	5.047	230.151
Técnico – Subsequente	894.862	120.574	263.761	11.747	498.780
Integrado a EJA	35.145	8.108	25.234	570	1.233

Fonte: Sinopse Estatística Educação Básica 2018 - INEP.

A análise das matrículas da Educação Profissional constante no quadro acima nos revela que em 2018 as modalidades de Técnico-subsequente e Curso Técnico Integrado possuem a maior concentração de matrículas tendo a esfera estadual a maior concentração destas matrículas. Como já pontuado

anteriormente é importante frisar a existência de um relevante número de matrículas no setor privado.

A Educação Profissional está muito mais presente nos debates entre pesquisadores da área do que na realidade concreta da maioria das regiões brasileiras. Mesmo que o tema renda debates acalorados em congressos e outras atividades da pós-graduação obviamente é um ponto de convergências e divergências teóricas no sentido geral, sendo no sentido estrito uma manifestação das contradições da estrutura educacional brasileira.

Uma obviedade trata que um país continental como o Brasil necessita de uma política de formação profissional em nível de Educação Básica. Evidencia-se que esta proposta não pode ser limitadora das potências humanas ou uma política de retenção ou represamento dos jovens nesta etapa.

Para esta pesquisa é necessário ainda avançar em algumas determinações da realidade para podermos analisar com maior profundidade o tema dentro do contexto geral da formação econômico-social brasileira e as contradições da nossa estrutura educacional.

Passa-se agora a apresentação de dados referentes a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

3.3.9.4. Educação de Jovens e Adultos - EJA

A Educação de Jovens e Adultos – EJA no Ensino Médio como etapa final da Educação Básica tende a ter uma lógica e prática dentro do capitalismo totalmente diferente da estrutura do mesmo EJA de Ensino Fundamental. Veremos no terceiro capítulo um subcapítulo dedicado a análise do Ensino Fundamental dentro do modo de produção capitalista no Brasil. Antes de apresentar a síntese sobre estas questões será necessário finalizar o processo de apresentação e análise das questões estruturais da educação (primeiro capítulo), logo após sobre o histórico da formação econômico-social brasileira (segundo capítulo) para após chegarmos a “uma rica totalidade de determinações e relações numerosas” (MARX, 1973, p. 229), como pretensão para os itens finais desta pesquisa (terceiro capítulo e considerações finais).

Álvaro Vieira Pinto (2000, p. 80-81) ao tratar sobre a EJA em sua obra *Sete lições sobre Educação de Jovens e Adultos* apresenta uma importante reflexão sobre esta modalidade, segundo o autor:

> A participação cada vez mais ativa das massas – incluindo grande número de analfabetos -, no processo político de uma sociedade, expande a consciência do trabalhador e lhe ensina por que e como – ainda que analfabeto – deve caber a ele uma participação mais ativa na vontade geral.
> Nesse sentido, sua situação de analfabeto ou de semi-analfabeto não representam um obstáculo à consciência de seu papel (seu dever) social. A falta de educação formal não é sentida pelo trabalhador adulto como uma deficiência aniquiladora, quando a outra educação – que é recebida por sua participação na realidade social, mediante o trabalho – proporciona os fundamentos para a participação política, a atuação do indivíduo em seu meio. E a prova é que estes são indivíduos que exercem importante papel como representantes da consciência comum em sua sociedade, chegando até a serem líderes de movimentos sociais.
> Por isso é que, na medida em que a sociedade se vai desenvolvendo, a necessidade da educação de adultos se torna mais imperiosa. É porque em verdade eles já estão atuando como educados, apenas não em forma alfabetizada, escolarizada. A sociedade se apressa em educá-los não para criar uma participação, já existente, mas para permitir que esta se faça em níveis culturais mais altos e mais identificados com os estandartes da área dirigente, cumprindo o que julga um dever moral, quando em verdade não passa de uma exigência econômica.

A citação acima reafirma a diferença entre a educação que os capitalistas que impor a classe trabalhadora e a educação que os trabalhadores necessitam para sua emancipação e para transformar a realidade em favor da sua classe.

Ainda sobre a citação acima é necessário pontuar que o autor nos aproxima do concreto real ao não romantizar ou idealizar esta modalidade da educação.

Segundo Souza (2012, p. 33), a "EJA precisa ser localizada no conjunto de relações sociais contraditórias que marcam a sociedade brasileira, no cenário de exclusão e desigualdade social", que no Brasil de 1940 apresentava 56,8% de analfabetos segundo o IBGE[55]. Com a prática de educação escolar massiva

[55] Estudo revela 60 anos de transformações sociais no país. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/13300-asi-estudo-revela-60-anos-de-transformacoes-sociais-no-pais#:~:text=Em%201940%20e%202000%20Brasil%20tinha%2016%2C4%20milh%C3%B5es%20de%20analfabetos&text=Curiosamente%2C%20em%20n%C3%BAmeros%20absolutos%2C%20o,2000%20%2D%2016%2C4%20milh%C3%B5es. Acesso em: 12 out. 2020.

tardia e a deficiência na formação de professores instala-se uma política de Educação de Jovens e Adultos que, ao ser adotada pelo Poder Público, visava alcançar locais onde não se conseguiria, em curto prazo de tempo, construir instalações que recebessem crianças e adultos e poderia ser realizada em espaços sociais não escolares (SOUZA, 2012).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil registra, em 2018, um total de 3.545.988 matrículas, sendo 40% no Ensino Médio. Mesmo não tendo acesso no momento ao detalhamento por faixa etária exclusivamente do Ensino Médio, é possível, por meio da análise dos dados de EJA nas duas etapas (Fundamental e Médio), verificar que a proximidade dos quantitativos da faixa etária de 20 a 24 anos (725.737) do recorte dos 40 anos ou mais (777.832) nos leva a questionar sobre a atual função do EJA no Ensino Médio no Brasil, pois temos 1.130.268 de matrículas, cerca de quase 1/3 do total, de 14 a 19 anos, levando em consideração a impossibilidade de a integralidade dessas matrículas serem somente do Ensino Fundamental.

Quadro 20 - Matrículas Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio - 2018

	Quantidade
Total	1.437.833
Federal	12.256
Estadual	1.259.773
Municipal	32.019
Privada	133.785

Fonte: Sinopse Estatística Educação Básica 2018 - INEP.

A análise da totalidade dos dados sobre educação apresentada até o momento tende a nos levar a questionar se a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não tem sido cooptada pelos interesses privados, visando a criar uma demanda de estudantes com formação precária, que por sua condição aceitarão os desmandos e baixa qualidade de ofertas privadas de educação, por exemplo, os cursos de graduação na modalidade Educação a Distância (EaD).

3.3.9.5. Docentes

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, o professor é um trabalhador da área da educação e parte constitutiva e estruturante da educação institucional e elo entre o conhecimento socialmente produzido e o aluno, pois, como afirmou Saviani (2009, p. 2):

> Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.

Na análise do atual momento do Ensino Médio no Brasil é necessário compreender a relação desses trabalhadores com o Ensino Médio, o que será feito em um primeiro momento por meio da apresentação de dados da atualidade e, em um segundo momento, no terceiro capítulo deste trabalho, por meio de uma contextualização histórica.

Uma questão do atual momento, de mais uma das crises do capitalismo, trata da importância do trabalhador(a) da educação, em especial do professor, durante o processo de ampliação do acesso à internet e produção diária de milhões de informações compartilhadas em diversa plataformas, através de perfis particulares ou comerciais, em um país em que a imprensa tradicional ocupa um espaço de tanta relevância no mundo virtual como fora dele (televisão, rádio e jornal).

Ao tratar sobre o questionamento da existência de uma atual “sociedade do conhecimento”, Duarte (2008, p. 14-15) define cinco ilusões dessa, assim intitulada, sociedade, são elas:

> Primeira Ilusão: o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela internet etc. Segundo ilusão: a capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano, ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas, isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano. Terceira ilusão: o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos, nos quais ocorre

> uma negociação de significados. O que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais, isto é, o conhecimento é uma convecção cultural. Quarta ilusão: os conhecimentos tem todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social. Quinta ilusão: o apelo à consciência dos indivíduos, seja por meio das palavras, seja por meio dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. Essa ilusão contém uma outra, qual seja, a de que esses grandes problemas existem como consequência de determinadas mentalidades. Concepções idealistas de educação apoiam-se todas em tal ilusão. Essa é a razão da difusão, pela mídia, de certas experiências educativas tidas como aquelas que estariam criando um futuro melhor pela preparação das novas gerações. Assim, acabar com as guerras seria algo possível por meio de experiências educativas que cultivem a tolerância entre crianças e jovens. A guerra é vista como consequência de processos primariamente subjetivos ou, no máximo, intersubjetivos.

A atual produção massiva de informações cria um ambiente de ilusões que tem por base uma concepção idealista de realidade e de educação, em que os valores das relações comerciais entre produtores e consumidores são equivocadamente misturados e sobrepostos às necessidades educacionais da nossa atual sociedade.

Mesmo parecendo que a disputa entre a concepção idealista e materialista de mundo está dada somente no campo filosófico, ou distante da nossa atual realidade, ou do trabalho cotidiano dos trabalhadores da educação, é necessário afirmar que essa disputa é uma expressão da luta de classes mundial que também se expressa na formação econômico-social brasileira e, por consequência, faz parte do campo de disputa no qual é necessário que o trabalhador se posicione.

A apresentação dos dados sobre os docentes visa a dar objetividade às análises da situação atual do Ensino Médio no Brasil levando em consideração que existe uma necessidade de explicitar e desvelar as contradições entre a leitura formal e a realidade desses trabalhadores dentro das unidades escolares. Respeitadas as diferenças de contexto, é necessário apresentar questões gerais e verificar nelas tendências e regularidades que possam expressar características no contexto continental brasileiro.

Quadro 21 - Docentes - Ensino Médio/Educação Profissional/Educação de Jovens e Adultos - 2018

Ensino Médio	Quantidade
Total	513.403[56]
Esfera Pública	427.491
Pública – Urbana	399.156
Pública – Campo/Rural	36.624
Federal	26.949
Estadual	398.165
Municipal	3.395
Privada	102.649[57]
Privada – Urbana	100.970
Privada – Campo/Rural	1.825
Propedêutico	463.976
Normal/Magistério	11.994
Técnico Integrado	58.760
Educação Profissional	**Quantidade**
Total	127.263[58]
Associada do Ensino Médio	72.218
Curso Técnico Concomitante	14.924
Curso Técnico Subsequente	49.703
Curso Técnico Misto	17.361
Educação de Jovens e Adultos	**Quantidade**
Ensino Médio	121.069

Fonte: Sinopse Estatística Educação Básica 2018 - INEP.

Os números apresentados demonstram que em 2018 tínhamos 83,2% dos docentes vinculados à esfera estatal (pública) e 16,8% à privada. Pelo recorte territorial, temos na esfera estatal (pública) 91,5% ligados a instituições urbanas e 8,5% ao campo/rural. Na esfera privada, esse número se altera para 98,3% na área urbana e somente 1,7% na rural/campo.

Um dado importante que necessita ser analisado com maior profundidade é a relação entre a quantidade de docentes do Ensino Médio Geral e os da Educação Profissional. Tendo em vista que as matrículas do Ensino Médio geral são sete vezes maiores do que da Educação Profissional e que na relação de professores fica somente quatro vezes maior, é preciso avaliar se há um descompasso entre a necessidade objetiva de docentes no Ensino Médio geral ou, tendo em vista a fragmentação da Educação Profissional no Brasil, se

[56] O total do Ensino Médio inclui os docentes que atuam em turmas do Ensino Médio Propedêutico, Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) e Normal/Magistério.

[57] Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação.

[58] O total da Educação Profissional inclui os docentes que atuam nas seguintes Etapas de Ensino: Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado), Ensino Médio Normal/Magistério, Curso Técnico Concomitante, Curso Técnico Subsequente, Curso Técnico Misto (Concomitante e Subsequente), Curso FIC Concomitante, Cursos FIC Integrados à EJA de níveis Fundamental e Médio, Curso Técnico Integrado à EJA (EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio) e EJA Ensino Fundamental Projovem Urbano de Ensino Regular e/ou EJA.

ela ainda não conseguiu consolidar uma organização estrutural capaz de equalizar as vagas docentes.

Quadro 22 - Docentes - Ensino Médio – Gênero e Faixa Etária - 2018

Faixa etária	Feminino	Masculino
Total	303.212	210.191
Até 24 anos	6.526	5.666
De 25 a 29 anos	26.807	22.071
De 30 a 39 anos	99.799	76.328
De 40 a 49 anos	99.355	58.446
De 50 a 54 anos	37.619	22.921
De 55 a 59 anos	20.886	14.596
60 anos ou mais	12.220	10.163

Fonte: Sinopse Estatística Educação Básica 2018 - INEP.

A divisão dos docentes por gênero e faixa etária apresenta uma maioria de professoras do sexo feminino e a concentração nos recortes etários de 30 a 39 anos e 40 a 49 anos.

O anuário 2019 do Movimento Todos pela Educação aponta que “a formação de professores é uma das principais medidas para garantir uma educação de qualidade” (TPE, 2019, p. 102), como se a estrutura educacional brasileira e seu contexto histórico não tivessem que ser analisados, para verificar como esse processo de organização da estrutura e a relação entre a situação econômica e social não têm retirado desses trabalhadores as condições objetivas para uma formação técnica que lhes garantiriam um ferramental mínimo de conhecimentos necessários para produção científica e colaboração intelectual para a sociedade.

Segundo os dados do INEP, temos 93,9% dos professores do Ensino Médio com graduação, 38,9% com especialização, 6,7% com mestrado e apenas 1,4% com doutorado.

É importante considerar que a Educação Brasileira não está imune à realidade que a circunda, pelo contrário, a necessidade de formação de outros profissionais em diversas outras áreas, unida à precarização salarial e ao sucateamento das condições objetivas de desenvolvimento da profissão na área

estatal (pública), cria um ambiente de cooptação ou de convencimento pela necessidade objetiva de garantir qualidade de vida para si e sua família.

Quadro 23 - Docentes - Ensino Médio – Escolaridade e formação acadêmica - 2018

		Total
Total		513.403
Educação Básica	Ensino Fundamental	243
	Ensino Médio	30.891
Graduação	Total	482.269
	Com Licenciatura	454.849
	Sem Licenciatura	27.420
Pós-Graduação	Especialização	199.792
	Mestrado	34.564
	Doutorado	7.530

Fonte: Sinopse Estatística Educação Básica 2018 - INEP.

Ao analisar os dados detalhados do Censo Escolar, o Movimento Todos pela Educação (TPE) (2019) apresenta que no Brasil cerca de 36,9% dos professores da Educação Básica possuem pós-graduação, sendo que no âmbito federal perfazem 78,5%, na rede estadual, 43,5%, na rede municipal, 40,6%, e na rede privada, 23,4%, sendo que 70,4% dos concluintes da área da Educação se formaram em cursos privados.

Uma importante ressalva é que o Brasil ainda continua formando milhares de docentes das mais variadas áreas, porém a tendência atual é de diminuição das vagas para licenciatura na educação estatal (pública) brasileira em decorrência da diminuição de matrículas no Ensino Fundamental e Médio.

2.4. Síntese do capítulo

Visando a dar a devida coerência às pesquisas, adotou-se, ao longo deste capítulo, a análise de dados objetivando, por meio da crítica, encontrar, ou não, sustentação para características, tendências e regularidades do Ensino Médio no Brasil e se temos, ou não, a fragmentação como característica e onde ela se expressa.

Este capítulo apresentou preliminarmente os antecedentes de pesquisa deste autor sobre o Ensino Médio, que foi materializada em forma de dissertação de mestrado.

Após este primeiro momento, centra-se a exposição em duas divisões. A primeira delas é a escola como unidade mais geral ou universal da educação e por fim a dialética do Ensino Médio e suas determinações sucessivas.

O caminho analítico percorrido visou realizar uma contextualização com a apresentação de antecedentes de pesquisa para ampliar a perspectiva sobre conceitos, análises educacionais e as críticas já realizadas anteriormente.

Após este momento analisou-se a estrutura e seus problemas interiores para possibilitar que o próximo capítulo possa verificar, na formação econômico-social a gênese destes problemas.

A definição de 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 a pesquisa, porém é necessário que a pesquisa também seja coerente 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 pesquisador, é compreensível que em um momento de grande exploração dos trabalhadores isso também se manifeste na pesquisa 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 mestres e pares.

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, em especial em mestrado e doutorado, a tendência de saída direta do abstrato ao concreto exige um envolvimento vivencial no tema, o que nem todos os

pesquisadores possuem. Assim, é preciso que se parta do concreto ao abstrato para o devido retorno ao concreto.

Assim 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.

Dessa forma, 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.

Não estamos tratando somente da fragmentação de estrutura disfarçada de autonomia dos entes federados. Se neste momento compararmos o momento em que esta pesquisa está sendo finalizada (segundo semestre de 2021) e confrontarmos a falsa autonomia dos Estados da política de saúde estatal (pública) na definição das prioridades da vacina sabe-se que o argumento da autonomia só serviu para justificar a falta de coordenação e gestão da saúde pelo governo central.

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[59].

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 no Brasil.

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 só 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.

Finalizando as divisões principais do capítulo tratamos das determinações sucessivas do Ensino Médio no Brasil.

A primeira dessas determinações é estrutural, trata exatamente da identificação de como a organização do Ensino Médio no Brasil 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

[59] Livro “Do Socialismo utópico ao socialismo científico”.

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 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.

A segunda determinação tratou da análise sobre força de trabalho e renda, compreendemos 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. Se em 2018 tivemos cerca de 37,8% da população fora da força de trabalho (63,3 milhões de pessoas) e está e uma regularidade histórica, sabemos que seria uma contradição termos no Brasil um Ensino Médio pleno e eficiente.

A terceira determinação trata da dualidade manifesta na renda. A manutenção da desigualdade no Brasil serve à continuidade dos privilégios de uma minoria que concentra a renda e parte da riqueza nacional nas mãos de uma burguesia serviçal dos interesses estrangeiros e a maior parte da nossa riqueza sustenta lucros extraordinários de imperialistas de outros países. Por óbvio, o Ensino Médio não é o elemento central para conservação desses privilégios, porém é uma peça importante para conservar essa situação.

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.

Uma 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 à sua família.

Esses jovens se questionam sobre a racionalidade de investir três anos da sua vida à 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 o nível Educação Superior, com vagas hegemonizadas por interesses privados, são alvo prioritário daqueles que querem transformar a educação em ferramenta de enriquecimento financeiro 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 ver[60]”.

A quarta determinação tratou da contradição regular entre laicidade e religiosidade. Temos uma ligação entre esse tipo de educação mercadológica e as disputas entre laicidade e religiosidade dentro da educação. Para este pesquisador, não se trata centralmente de uma disputa no campo educacional, mas sim de poder político e de acúmulo de capital pelas empresas ligadas à profissão de fé.

Em nosso próximo capítulo, faremos uma análise sobre a atuação dessas organizações religiosas das disputas políticas e como isso afetou, ou não, a estrutura governamental e a política educacional.

Os demais dados e análises apresentadas (gênero, raça/cor, urbano e campo, questão etária, escola em tempo integral ou parcial, educação profissional, educação de jovens e adultos (EJA) e dados sobre docentes) só reforçam as contradições principais que se dão nas contradições entre capital e trabalho no modo de produção capitalista.

Para esta pesquisa, 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

[60] 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.

revelando as contradições do modo de produção capitalista no Brasil e como este determina as relações na educação brasileira.

3. Capítulo II – A fragmentação da dimensão política brasileira

> Resumidamente, podemos dizer que a política educacional brasileira até os dias de hoje se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação […] 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 investigação que visa, em um primeiro momento, verificar se a fragmentação corresponde a uma característica da formação econômico-social brasileira.

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

Faremos uma apresentação e análise desde a colonização passando pele Independência e Proclamação da República nos dois primeiros subcapítulos. No terceiro subcapítulo a análise será realizada tendo como objeto a estrutura municipal brasileira entendendo que sua organização tendeu a fragmentar o país para acomodar interesses da classe dominante. O quarto subcapítulo analisa a expressão da fragmentação nas políticas estatal (públicas) e por fim teremos um subcapítulo de síntese.

Nestes dois primeiros subcapítulos pretende-se 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, publicada em 1945; *Os Donos do Poder* (2000), de Raymundo Faoro, publicada em 1958; e *Pequena História da formação social brasileira* (1981), de Manoel Maurício de Albuquerque, publicada em 1981, além da utilização de outras obras pontualmente.

Não será, aqui, analisado um conjunto de dados que permitam uma análise aprofundada para verificar tal questão tendo em vista que não foram encontrados tais dados 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 dá-se de forma diferente no período após 1940, que trataremos nos próximos itens, cujo conjunto de dados nos fornece elementos de verificação dessas tendências e regularidades.

Entende-se 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 a partir deste período.

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 se a fragmentação aparece na lógica colonial e como. Este será um primeiro momento, a transição para a República, será um segundo momento.

O critério para a separação dos dois momentos deu-se após a análise verificar uma distinção entre os dois períodos. A pesquisa demonstrou que o primeiro momento reflete o início do processo de criação de uma estrutura em que a formação econômica e social se concretiza mais na ação de grupos dominantes locais que possuíam aval do Império para atuar criando estruturas de poder próprias pouco padronizadas na forma, mas que cumpriam sua função de controle, opressão e produção. Já o segundo momento é de decadência dessa estrutura e repactuação de poderes e privilégios por meio da Proclamação da República.

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 nestas antes mesmo da materialização deste modo de produção na realidade concreta deste país. Segundo este autor, uma

transição do regime colonial para o capitalismo se dá sem afetar diretamente e exclusivamente os interesses internacionais e nacionais. De certa forma, nos parece 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 controle 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 largo prazos, as proporções e o alcance dos dinamismos econômicos absorvidos do mercado mundial. Elas se revelaram bastante plásticas em face do que se poderia chamar de reorganização do *mercado colonial*, adaptando-se rapidamente à dupla polarização dos negócios de exportação e de importação, contrariados economicamente por um centro hegemônico externo, mas dirigidos politicamente a partir de dentro. No entanto, as mesmas estruturas mostraram-se pouco elásticas e por vezes até rígidas na absorção dos dinamismos econômicos que eram centrais para a expansão interna do capitalismo. Nessa esfera, os condicionamentos externos dependiam, para ter êxito a curto e longos prazos, da rapidez com que ruíssem as estruturas coloniais de vida econômica, social e política.

O autor acima 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 anteriormente, o pensamento dominante é o pensamento da classe dominante. Nós materialistas históricos somos, hoje, minoria e resistência. Por este motivo é importante registrar nesta tese o conjunto das contradições, das tendências e regularidades encontradas neste período histórico dentro de nossa perspectiva teórica.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, tendo como referência a categoria luta de classes nas leituras surgiram algumas dúvidas sobre a relevância, para a classe trabalhadora, de alguns fatos históricos exaltados atualmente nos livros de história. O questionamento se faz sobre a exaltação destes fatos e o falso simbolismo que os mesmos carregam no atual momento. Este tema será melhor exposto e analisado posteriormente.

Pelos motivos acima expostos e motivados pela banca de qualificação desta tese, opta-se 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.

3.1. A divisão do poder local e a subserviência estrangeira

A opção desta pesquisa é analisar 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 a análise deste período na perspectiva da luta de classes e da organização da estrutura estatal (pública) e social trata do conceito de acumulação primitiva. Nesta pesquisa se entende como acumulação primitiva o processo de acumulação de riquezas que, durante o período a ser analisado, se tornou fator essencial para a existência do modo de produção capitalista.

Para Marx (2013):

> Essa acumulação primitiva desempenha na economia política aproximadamente o mesmo papel do pecado original na teologia. Adão mordeu a maçã e, com isso, o pecado se abateu sobre o gênero humano. Sua origem nos é explicada com uma anedota do passado. Numa época muito remota, havia, por um lado, uma elite laboriosa, inteligente e sobretudo parcimoniosa, e, por outro, uma súcia de vadios a dissipar tudo o que tinham e ainda mais. De fato, a legenda do pecado original teológico nos conta como o homem foi condenado a comer seu pão com o suor de seu rosto; mas é a história do pecado original econômico que nos revela como pode haver gente que não tem nenhuma necessidade disso. Seja como for. Deu-se, assim, que os primeiros acumularam riquezas e os últimos acabaram sem ter nada

> para vender, a não ser sua própria pele. E desse pecado original datam a pobreza da grande massa, que ainda hoje, apesar de todo seu trabalho, continua a não possuir nada para vender a não ser a si mesma, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham deixado de trabalhar. São trivialidades como essas que, por exemplo, o sr. Thiers, com a solenidade de um estadista, continua a ruminar aos franceses, outrora tão sagazes, como apologia da *proprieté.* Mas tão logo entra em jogo a questão da propriedade, torna-se dever sagrado sustentar o ponto de vista da cartilha infantil como o único válido para todas as faixas etárias e graus de desenvolvimento. Na história real, como se sabe, o papel principal é desempenhado pela conquista, a subjugação, o assassínio para roubar, em suma, a violência. Já na economia política, tão branda, imperou sempre o idílio. Direito e "trabalho" foram, desde tempos imemoriais, os únicos meios de enriquecimento, excetuando-se sempre, é claro, "este ano". Na realidade, os métodos da acumulação primitiva podem ser qualquer coisa, menos idílicas (p. 785-786).

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. Conforme Florestan Fernandes (2006, p. 261) afirma:

> Não é intrínseco ao capitalismo um único padrão de desenvolvimento, de caráter universal e invariável. Podem distinguir-se vários padrões de desenvolvimento capitalista, os quais correspondem aos vários tipos de capitalismo que se sucederam ou ocorreram simultaneamente na evolução histórica. Além disso, se se (sic) toma um mesmo padrão de desenvolvimento capitalista, pode-se verificar que ele é suscetível de utilizações variáveis, de acordo com os interesses estamentais ou de classes envolvidos pelo desenvolvimento capitalista em diversas situações históricos-sociais e as probabilidades que eles encontram de varar o plano de determinações estruturais e de converterem em fatores da história.

Verificar como a colônia se transforma em República poderá nos auxiliar a verificar como a classe dominante local deixa de ser algo secundário e serviçal aos interesses da coroa para uma posição de controle local das estruturas, porém com subserviência aos interesses estrangeiros. Trata-se, de certa forma, de enfrentar a idealização de Independência nacional romântica onde a os antagonismos de classe são extirpados dos livros para dar espaço a uma perspectiva que justifica as desigualdades sociais, idolatra escravocratas, assassinos de indígenas entre outros personagens que por vezes são considerados libertários e até heróis de uma história nacional que não possuem sequer conexão com a maioria da população explorada.

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 defende-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 parcos 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. Prado Junior (2006, p. 31-32, grifo do autor), ao analisar os pretendentes à ocupação do território da colônia, segue afirmando que:

> Apenas dois tiveram sucesso; e um destes foi grandemente auxiliado pelo Rei. O plano, em suas linhas gerais, consistia no seguinte: dividiu-se a costa brasileira (o interior, por enquanto, é para todos os efeitos desconhecido) em doze setores lineares com extensões que variavam entre 30 e 100 léguas. Esses setores chamar-se-ão *capitanias*, e serão doadas a titulares que gozarão de grandes regalias e poderes soberanos; caber-lhes-á nomear autoridades administrativas e juízes em seus respectivos territórios, receber taxas e impostos, distribuir terras, etc. O Rei conservará apenas direitos de suserania[61] semelhantes aos que vigoravam na Europa feudal. Em compensação, os donatários das capitanias arcariam com todas as despesas de transporte e estabelecimento de povoadores.

Apresenta-se 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.

Compreendendo que Caio Prado Junior foi preciso ao fazer a conexão entre ocupação e povoamento ao controle da coroa sobre estes grupos dominantes é necessário, também, referenciar a análise de Nelson Werneck Sodré (1976, p. 06-07) sobre a caracterização colonial:

> A Coroa não doava Capitanias a todos nem, na prática, isto teria sido possível. O Capitão-mor não doava sesmarias a todos, ainda que a legislação inicial permita concluir pela generalidade das concessões. Com a execução, surgiu a inevitável exigência: a doação era feita "a quem pudesse cultivar". Para poder cultivar era imprescindível, entretanto, possuir escravos. Passou insto a constituir um privilégio inicial, discriminatório. Fundiu-se na discriminação básica do investimento inicial, isto é, da posse de recursos necessários à empresa difícil da colonização. Recurso que independiam da terra e, nela aplicados, iriam torna-la objeto do trabalho. Entre estes recursos não era computada a força de trabalho do sesmeiro, o que ele poderia produzir com seus próprios braços. Pela sua natureza, a produção colonial estava incompatibilizada com o tipo de trabalho do proprietário

[61] Suserania se origina do termo suserano que significa quem está acima dos outros, com poder sobre os outros.

> da terra sobre esta, para sua subsistência apenas. Quando requeira requeria uma data de terras, o sesmeiro apresentava-se como candidato à exploração do trabalho alheio, do trabalho escravo. Não teria sentido apresentar-se apenas com os recursos de seus próprios braços.

Com a produção vinculada diretamente a escravidão gera-se uma necessidade de obtenção desta 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).

Assim, cabe apresentar as consequências econômicas, sociais e políticas que se manifestam durante o período colonial. Raymundo Faoro, na obra *Os donos do poder*, sugere que a organização administrativa das colônias não era satisfatória ao referenciar o "malogro[62] administrativo" (2000, p. 159). O autor defende que o insucesso foi somente administrativo, pois sob a perspectiva econômica e financeira não havia dúvidas sobre o acerto do investimento (FAORO, 2000). Uma das questões que surgem durante a pesquisa é se essa desorganização administrativa não é algo benéfico para o Reino de Portugal. O poder centralizador detém o aparato jurídico, repressor, organizativo e financeiro capaz de intervir no fluxo comercial de força 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 à submissão. A

[62] Malogro significa falta de sorte ou de sucesso; fracasso, insucesso.

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 dependência comercial 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-conduto[63] 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 torna-se 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, se transforma 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 umas 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

[63] 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.

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 ou disputas entre representantes da coroa e grupos dominantes pode ser considerada como um permanente cabo de guerra[64] entre os grupos dominantes, em que os oprimidos não têm nenhuma participação nesse momento da história.

As disputas do território e os enfrentamentos entre os grupos dominantes produziram um modelo de poder local onde o aparato de Estado representa o poderio legal e a força econômica privada uma força concreta (com recursos humanos, financeiros e armas) que, na maioria das vezes, não havia separação ou distinção entre esses poderes instituídos.

Na obra *Pequena história da formação social brasileira*, o autor 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

[64] A referência é a 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.

> 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 a coroa ou dos trabalhadores (escravizados ou não) aos grupos dominantes e a 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.

Existe um registro das atividades impostas pelo reino para o primeiro Governador-Geral do Brasil, Tomé de Sousa, sintetizada por Albuquerque que será analisado para verificar quais os comportamentos esperados dessas autoridades e possíveis intenções da coroa.

Realizar a superintendência administrativa com autoridade sobre as donatárias e capitanias bem como visitar, fiscalizar e organizar a defesa dessas capitanias e impedir os deslocamentos populacionais entre uma capitania e outra são alguns tópicos que demonstram a preocupação do Reino de Portugal com o controle do território. Isso se fazia necessário pelas invasões de outros países, mesmo com um certo acordo com a Espanha existiam outros países que queriam, como Portugal e Espanha, expropriar outros territórios (ALBUQUERQUE, 1981, p. 135).

Torna-se importante salientar que, por mais que estejam descritas tais atividades como orientação de Portugal, não é o mesmo que afirmar que é possível que se realize tais tarefas em uma colônia continental como a brasileira

e com a tecnologia de transporte ainda precária como na época. Entre o ideal e o real das normativas se abre uma possibilidade de autogestão em determinados locais o que reforça a importância do poder concreto dos caudilhos.

Na sequência, temos a realização das entradas[65] 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, p. 135).

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 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.

Caio Prado Junior (2011, p. 305) assim define a relação do clero com o poder instituído:

> A própria Igreja e seu clero, que constituem a segunda esfera administrativa da colônia, também estão, em parte pelo menos, na dependência do grande domínio. Capela de engenho ou fazenda e seu capelão; igreja da freguesia próxima ao seu pároco, que encontram no grande domínio a maior parte da sua clientela: não são elas e eles acessórios e servidores do grande domínio que congrega quase todos os seus fiéis?[66] Nada resta, portanto, como força autônoma e desembaraçada de peias[67], que este último. À sua sombra, larga e acolhedora, dispensadora única dos meios de subsistência e de proteção, virão todos se abrigar.

A expressão *grande domínio* utilizada na citação refere-se a uma "unidade singular da nossa estrutura social a suas raízes portuguesas" (PRADO JUNIOR, 2011, p. 304) afirmando que o patriarcalismo está na essência das instituições portuguesas e se reproduz, no contexto brasileiro, como uma estrutura que absorve o conjunto da produção e das riquezas coloniais.

[65] Expedições patrocinadas que visavam a busca de recursos naturais.

[66] "No Brasil, a catedral, ou igreja mais poderosa que o próprio rei, seria substituída pela casa-grande do engenho...; a igreja que age na formação brasileira, articulando-a, não é a catedral com o seu bispo... nem a igreja isolada e só, ou de mosteiro ou abadia... É a capela de engenho..." Gilberto Freyre, Casa-grande e senzala, p. 20 (PRADO JUNIOR, 2011, p.305).

[67] Amarra.

Para Paulo Mercadante (1980, p. 32) 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, segundo ele:

> Tudo de justificava pela vontade divina. Gandavo viu nas lutas intestinas entre as tribos indígenas tal evidência. “E assim como são muitos, permitiu Deus que fossem contrários uns aos outros, e que houvesse entre eles grandes ódios e discórdias porque se assim não fosse os portugueses não poderiam viver na terra, nem seria possível tamanho poder de gente”. Esse o lastro ideológico que se transplantava juntamente com a política administrativa e econômica. Para as capitanias, chegam o vigário e os capelães. Sempre el-rei ao lado do grão-mestre de Cristo, sentenciou Capistrano de Abreu. Critério seletivo era também antes religioso que nacional, pois o colono se fosse católico não sofreria restrições em seu trabalho.

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 (p. 29).

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.

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. Esses conflitos geraram disputa no setor escravista o que resultou, na colônia do Brasil, uma crise de mão de obra. Alencastro (2000, p. 191) assim registra esse período:

> Desde a década de 1620, reides [*Reide significa incursão rápida executada em território inimigo por uma tropa*] marítimos inimigos, falta de transporte e a preferência pela América espanhola usufruída pelos assentistas nos portos africanos geram uma penúria de braços escravo no Brasil. Daí a voracidade com que comandantes da guerra brasílica furtam escravos da WIC [*West-Indische Compagnie ou Companhia Holandesa das Índias Ocidentais*] no período. Nas primeiras investidas contra o Recife, em outubro de 1645, os portugueses e brasílicos avançam corajosamente até as fortalezas do inimigo, "pelo interesse de tomar negros e alguma pilhagem", explica frei Manuel Calado. Nos estudos sobre o volume do tráfico atlântico, o montante de escravos introduzidos no Brasil nos anos 1625-50 tem sido equiparado àquele do primeiro quartel do século: 100 mil africanos. Reavaliação recente aponta que o desembarque entre 1600 e 1625 podem ter sido maiores (150 mil), enquanto as cifras de 1625-50 devem ser menores, rondando 50 mil africanos. De todo modo, o comércio transatlântico de escravos com o Brasil certamente declina na primeira e na segunda fase da guerra holandesa – na guerra de corso (1621-30) e na resistência ao ocupante (1630-37) -, cresce na terceira fase – na colaboração com o ocupante (1637-45) -, para tomar e cair logo.

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 neste momento de estado de Minas Gerais. Esse movimento leva muitos produtores livres a deixar 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.

Como solução à crise, inicia-se no Maranhão um processo de aprisionamento de índios, o que conflitou diretamente com a Companhia de Jesus, que coordenava ações de controle ideológico desse grupo originário, submetendo os índios à exploração por trabalhos de tipo feudal (ALBUQUERQUE, 1981).

Foi necessário, também em 1682, instituir uma companhia para tentar resolver o problema do fornecimento de escravos africanos, o que não se

resolveu por esse meio, consequentemente, agravando o conflito entre a classe produtora e os jesuítas. As tensões continuam até 1684, quando um levante de senhores de engenho com apoio da Câmara de São Luís e da Ordem Carmelita conseguiram depor o governador interino e expulsar os jesuítas. A revolta foi pontual e não obteve apoio das capitanias vizinhas, sendo sufocada pelo Reino de Portugal, que ao final do processo extingue a companhia local que deveria resolver o problema dos escravos e autoriza a escravização dos índios (ALBUQUERQUE, 1981).

Portugal opta pelo controle do comércio marítimo, mas realiza uma conciliação com os grupos dominantes locais evidenciando um espírito de conciliação com os interesses dos poderes concretos locais, mas também evidencia que a expansão do comércio, o crescimento demográfico e o aumento do poderio local evidenciam uma crise da estrutura colonial que seria também evidenciava na chamada Guerra dos Emboabas[68] (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).

Para dimensionar o tamanho das revoltas, Albuquerque (1981) cita que o líder da Guerra do Emboabas, Manuel Nunes Viana, morador do sertão da Bahia, possuía cerca de seis mil homens armados em campanha.

Cada uma dessas revoltas fora resolvida de uma forma 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

[68] Emboabas são todos aqueles são aqueles que não eram naturais de São Paulo e assim eram considerados forasteiros e chamados de emboabas.

mãos dos caudilhos, a consolidação do *plantation*[69], 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 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 objetivamente os problemas que lhes garantiam lucro e riqueza.

Assim, é importante balizar que essa reflexão se dava até meados do início de 1800. Será analisado 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 capitanias hereditárias e a concessão de sesmarias representam, no contexto colonial, uma divisão que, pela distância do Reino e escassez de estrutura, se transforma em poder concreto, ainda aliado e submetido à lógica colonial em razão dessa 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

[69] *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.

separado. Isso pode ser compreendido levando-se em consideração 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 torna-se, portanto, condicionante para obtenção de terras e produção, assim temos uma **segunda** particularidade.

Os grupos dominantes já formados ou em formação necessitavam de 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-mão[70]. 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 contrapoder ao poder da coroa. A fragmentação se manifesta aqui através 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.

Estas 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 a 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.

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

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

Neste trabalho, visando assegurar a análise de acordo com os objetivos da pesquisa e demonstrar tendências e regularidades da formação econômico-social brasileira durante o período colonial.

Dedica-se este subcapítulo para uma análise do período da vinda da família real para o Brasil, passando pela Independência até a Proclamação da República.

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

[70] 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.

incentivo a ocupação e produção através do trabalho escravo. Separa-se 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 a 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 abaixo.

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 um 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:

> O século XIX encontra um país subjugado, com fronteiras definitivamente esboçadas, neste lado do Atlântico. Desde 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. O rústico militarismo, seja já o exercido pelo senhor de engenho, seja o arvorado pelo bandeirismo, seja o nascido nos acampamentos de combate ao holandês, abatera-se, dominado por dois processos contrários e complementares. O paulista, o pernambucano, o rio-grandense transformam-se em agentes régios, incorporados às milícias ou às ordenanças, com trânsito, algumas vezes, às fileiras da primeira linha, da tropa regular. Aqueles que desafiam a ordem legal, inconformados com a submissão blandiciosa nos cargos e patentes, recebem o golpe das armas, a ferro e fogo. Para os de boa vontade, a terapêutica dos emolientes; para os outros, espada nua, mal encoberta nas draconianas devassas e nas prisões amparadas na justiça. Os senhores territoriais refugiam-se nas câmaras municipais, freados, limitados e dominados pela falsa autonomia das vilas distantes. Sua influência política será quase nula, no exercício de cargos municipais manietados, sem que as suas decisões alcancem a sede das capitanias ou os corredores da corte. Eles na verdade, não serão mais necessários para devassar a terra inculta, domar o indígena nem

> repelir o invasor que surge do mar ou se projeta da fronteira. A base da força que os fizera respeitados estava morta: o militar de formação reinol (sic) ocupa o seu lugar, auxiliado pelas tropas territoriais, recrutadas nas cidades e nos ermos, aquele cada vez mais expressivo em número e superior em disciplina.

As decisões da coroa, como, por exemplo 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 consideras 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.

Cumpre lembrar que nesse momento estamos analisando centralmente as tensões entre grupos dominantes, em meio as quais os trabalhadores (escravizados ou não) continuavam sobre intensa opressão. Mesmo com diversos registros de revoltas populares em todo o país, não é possível afirmar que nesse período essas forças conseguiram alcançar vitórias no campo político, em especial pela existência da escravidão como forma de exploração dos indivíduos e pela concentração de poder dos grupos dominantes.

Amparados nestas disputas entre coroa e grupos dominantes locais, inicia-se 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 fico[71] 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 relembrar 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 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) afirma:

> De forma sobremodo conciliatória fora o movimento entre os ultramarinos. Transigia o elemento mais avançado, radical e republicano, com o elemento reacionário, em geral alimentado de pré-juízos contra o espírito democrático. Do conflito, que vinha de longe, emanaria o meio-termo, encarnado numa força de centro, moderadora quase sempre, porém atuante. Constituíra-se principalmente de antigos radicais, revolucionários de lojas maçônicas, os quais deixaram influenciar pela ideologia da restauração, e pela tendência de centro, moderada e oportunista (p.60).

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 a condição de colônia.

A extensa transição para a independência política concreta do Brasil, sob o ponto de vista das relações com Portugal, possui também muitos estudos e análises escritas que justificam uma diversidade de fatos de ordem política. Para esta pesquisa, tais estudos poderiam remeter a uma análise idealizada, pois para nossa perspectiva teórica serão as relações econômicas o ponto

[71] 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.

central de alteração do poder político e de organização da estrutura administrativa na esfera federal, estadual e municipal.

Para Jacob Gorender (1981, p. 9-10, grifo do autor):

> 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 modo de produção continuou tão escravista e tão colonial (no sentido *econômico*) quanto o fora sob o domínio da Metrópole portuguesa. Em 1850, quando se extinguiu o tráfico de escravos africanos, o quantitativo servil no País alcançou seu pico máximo (2 500 000 escravos, em termos estimativos). Se acrescentarmos a este fato a prosperidade da cafeicultura, concluiremos que a acumulação do capital mercantil se incrementou, no Brasil independente, por consequência da expansão do próprio escravismo colonial. Contudo isso não significa que a Independência tenha sido acontecimento indiferente para a economia. A instituição do Estado nacional unificado, sob o domínio dos plantadores escravistas, teve repercussões positivas sobre o fortalecimento da burguesia mercantil e, mais tarde, sobre o aparecimento dos primeiros núcleos da burguesia industrial.

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 para esta pesquisa, 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.

Porém, como Marx (2011, p. 58) afirmou, é preciso levar em consideração:

> A sociedade burguesa é a mais desenvolvida e diversificada organização histórica da produção. Por essa razão, as categorias que expressam suas relações e a compreensão de sua estrutura permitem simultaneamente compreender a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedades desaparecidas, com cujos escombros e elementos edificou-se, parte dos quais ainda carrega consigo como resíduos não superados, parte [que] nela se desenvolvem de meros indícios em significações plenas etc. A anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco. Por outro lado, os indícios de formas superiores nas espécies animais inferiores só podem ser compreendidos quando a própria forma superior já é conhecida.

O caminho do mais desenvolvido nos permite analisar criticamente a formação da nossa sociedade brasileira respeitando todo o processo científico de análise dessa formação.

Mas compreendemos que algumas regularidades históricas permanecem e por vezes estão camufladas pela guerra ideológica que a burguesia investe contra a classe trabalhadora. Por isso retornar aos textos clássicos é fundamental para manter o rigor da pesquisa.

Consideramos que o estudo da formação econômica e social brasileira pode nos aproximar de algumas características de outros países, em especial de países europeus ou asiáticos, porém, cada país tem sua própria história e processo de formação singular, o que será tema de subcapítulos posteriores.

Outra importante informação trazida por Mercadante (1980) auxilia na compreensão do momento de Independência:

> O temor à revolução teria sido um dos esteios do movimento pela independência. O próprio Gonçalves Ledo, então figura de proa da Maçonaria, procurou demonstrar que as circunstâncias políticas demandavam a proclamação da independência e o confirmar da realeza na pessoa do príncipe regente. A ideia moderadora, partida da ata jacobina do movimento, somava-se o protesto pela inserência (sic) no periódico *Regenerador* de matéria considerada desorganizadora e subversiva. Gonçalves Ledo, que adotara, a princípio, convicções republicanas, acedia, finalmente, por aceitar o governo monárquico, quando se deliberava o Príncipe a prestar-se à obra da independência nacional. “Terminava assim aquele Grande Oriente, que de tamanha vantagem fora, quer para se inteirar, quer para se levar ao fim a Independência do Brasil, a aclamar-se D. Pedro imperador do novo estado americano, que se formava sobre as ruínas da monarquia portuguesa. Todos acabariam acordando com a forma de arranjo político, pelo qual se operaria o movimento e do mesmo modo conformados com a ausência de participação popular (grifo do autor, p.70-71).

Acrescentando a análise é necessário verificar um elemento econômico para situar o contexto da Independência Brasileira. Na obra *Dívida pública: experiência brasileira* (2009), da Secretaria do Tesouro Nacional do governo brasileiro em parceria com o Banco Mundial, encontramos no primeiro capítulo a contribuição de Anderson Caputo Silva (2009, p.36), que ao descrever a situação financeira da colônia, cita:

> D. Pedro relata as dificuldades para fazer face às despesas desordenadas, diante de recursos limitados: “[...] o numerário do Tesouro é só o das rendas da Província, e estas mesmas são pagas

> em papel; é necessário pagar tudo quanto ficou estabelecido, [...] não há dinheiro, como já ficou exposto; não sei o que hei de fazer".

O mesmo autor cita que a colônia em 1821 ficou sem recursos, pois em seu retorno no ano de 1821, D. João levou consigo todas as riquezas possíveis, deixando o cofre da administração local esvaziado (SILVA, 2009). Essa é uma importante demonstração de que não havia nenhuma intenção do Reino de Portugal de investir na estrutura da colônia e que a ela só representava uma fonte de recursos para a coroa, onde o lucro era o princípio da exploração e qualquer investimento só deveria ser realizado visando o aumento dos lucros.

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 um série de grupos de latifundiários e donos de engenho como grupos dominantes porém com os desgastes de décadas de espoliação, seja da coroa contra estes grupos, seja destes grupos 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 tornaram-se 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.

As tensões entre os grupos dominantes continuaram e o esforço de Constituinte no ano de 1823 foi marcada pelo debate acerca do poder do Imperador. O resultado do debate foi a invasão da Assembleia Constituinte, em novembro daquele ano, pelo exército brasileiro. Na ocasião, todos os opositores

foram presos e ficou demonstrado que o grupo detentor do controle da força repressiva não ponderou ao impor à força a sua vontade. Além disso, as províncias do Pará, Bahia, Maranhão e da Cisplatina (neste momento território do Uruguai) se mantiveram fiéis à coroa promovendo uma série de conflitos dentro das próprias províncias, que foram, aos poucos, sendo debelados, mas que foram registrados até o ano de 1824.

Em 1825, por conta da Convenção Secreta Adicional ao Tratado de 29 de agosto daquele ano, o Brasil assume uma dívida de Portugal com a Inglaterra na cifra de 1,4 milhão de libras esterlinas (£ 1.400.000), revelando que as conexões comerciais e familiares entre o Reino de Portugal ainda sujeitavam a nova monarquia brasileira a um servilismo que garantiu o pagamento dessa indenização à coroa portuguesa (SILVA, 2009).

Antes de adentrar nos fatos ocorridos no Brasil necessita-se trazer para os estudo 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 em 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, se configurava 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 nº 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?

Antes de seguir é necessário reafirmar o centro da questão, posse da terra, sobre o que Marx (1982, p. 190-191) afirma:

> No decurso da história, os conquistadores acharam conveniente dar aos seus direitos de posse originais, derivados da força bruta, uma espécie de estabilidade social por intermédio de leis impostas por eles próprios. Por fim, vem o filósofo e demonstra que aquelas leis implicam e expressam o consentimento universal da humanidade. Se a propriedade privada da terra estivesse de facto (sic) fundada em semelhante consentimento universal, ficaria evidentemente extinta a partir do momento em que a maioria de uma sociedade discordasse de a autorizar. No entanto, deixando de lado os chamados «direitos» de propriedade, assevero que o desenvolvimento económico da sociedade, o aumento e concentração de gente, as próprias circunstâncias que compelem o rendeiro capitalista a aplicar à agricultura trabalho colectivo (sic) e organizado e a recorrer a maquinaria e dispositivos similares, tornarão cada vez mais a nacionalização da terra uma «Necessidade Social», contra a qual nenhuma soma de conversa acerca dos direitos de propriedade poderá ter qualquer efeito. As carências imperativas da sociedade terão de ser e serão satisfeitas, mudanças ditadas pela necessidade social abrirão o seu próprio caminho e, mais cedo ou mais tarde, adoptarão legislação segundo os seus interesses.

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.

Segundo Faoro (2000, p. 197):

> A função pública congrega, reúne e domina a economia. Ela é o "instrumento regalista da classe dominante", formando um "patriciado administrativo". Por meio dele, amolda-se o complexo metropolitano e se homogeneíza o mundo americano. Nas suas duas expressões – o *funcionário* de origem cortesã e o *agente* local recrutado pelo rei – fixa-se a transação entre a centralização governamental e as correntes desintegradoras dos núcleos locais e províncias. Um problema de domínio se resolve num problema de conciliação, formulada do alto: "A conciliação entre a unidade do governo e a tendência regionalista e desintegradora, oriunda da extrema latitude de base geográfica, em que assenta a população". A Independência, o Império e a República sentirão, a cada passo e em todos os episódios, o latente ou o aberto contraste das duas pontas do dilema (grifos do autor).

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.

Passa-se 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 (nº 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 do que no Brasil, como, 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 tornou-se um símbolo.

Visando oferecer ao leitor uma síntese da agudização dessas contradições, é necessário retomar Caio Prado Junior (2006, p. 181-182), que afirma o seguinte sobre o último período antes da abolição da escravatura:

> O abandono das fazendas se torna diuturno; os abolicionistas, organizados em sociedades e agrupamentos fortemente constituídos e ramificados em toda a parte, estimulam e protegem as fugas. Estava quebrada a disciplina das senzalas, e as mais enérgicas medidas do governo para restabelecê-las se mostravam inócuas. Faltava-lhe o apoio que a opinião pública dispensava largamente aos libertadores. As próprias forças armadas convocadas para fazerem frente à situação e reestabelecerem a ordem gravemente ameaçada, se recusavam a intervir. O abolicionismo marchara muito no seu seio; a oficialidade, recrutada em regra nas classes médias da população, e por isso desligada de quaisquer compromissos com a escravidão, era-lhe na maioria contrária. Desde 1880 havia mesmo entre ela duas sociedades abolicionistas que funcionavam na Escola Militar e apanhavam assim os jovens oficiais no período mesmo de sua formação ideológica. A tarefa de capturar escravos fugidos será considerada humilhante, e o exército se recusará abertamente a cumpri-la. Nestas condições, o vulto que o movimento tornado incontrolável adquirira, punha o país na iminência da mais completa desordem. Começa então a debandada nos meios escravocratas fundamente alarmados com as perspectivas de um desenlace trágico cuja aproximação tudo indicava. Os seus setores mais previdentes compreendem que a resistência tornara-se inútil, e insistir nela seria apenas levar a questão para o terreno da violência declarada e aberta. Quase 800.000 escravos, numa população total que não ultrapassava 14 milhões era uma ameaça tremenda; ainda mais que eles se concentravam em maioria nos agrupamentos numerosos das fazendas e grandes propriedades isoladas no interior e desprovidas de qualquer defesa eficaz. A campanha estava ganha para os abolicionistas. Os próprios interessados diretos na escravidão abandonavam o terreno da luta. Em março de 1888 cai o último governo escravocrata do Brasil. Dois meses

> depois, a Assembleia Geral, abrindo suas sessões, vota em poucos dias, com uma quase unanimidade, a lei de 13 de maio que duma penada punha termo à escravidão no Brasil.

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. Torna-se 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 também reacionária que tem como ponto fora da curva de tendência a eliminação da dependência a família real portuguesa.

Para Albuquerque (1981, p. 415):

> A mudança do sistema político do Império para República significou na Formação Social Brasileira o estabelecimento da dominância efetiva do Capitalismo. Esta transformação na estrutura do aparelho estatal foi resultado da fusão super-determinada de contradições, econômicas, políticas e ideológicas. Entretanto, no plano das relações com os centros hegemônicos do capitalismo internacional, essa mudança não objetivava uma transformação nem do lugar nem da função de dependência, que a Formação Social Brasileira ocupava neste sistema.

Na análise do autor consta que mesmo com a alteração de dominância do capitalismo em nossa formação econômica tendeu a não alterar nossa relação de dependência em relação aos centros hegemônicos do capitalismo internacional o que fica evidente nas relações entre os novos grupos dominantes paulistas que já haviam incorporado a dinâmica do trabalho livre nos cafezais de São Paulo que iniciam um processo de defesa das ideias republicanas, seja através da criação de partidos ou mesmo como vanguarda deste pensamento dentro dos grupos dominantes locais.

Continua Albuquerque (1981, p. 419-420):

> Em 1870 a ideologia republicana tomou forma mais explícita no *Manifesto Republicano*, que propunha a Federação como elemento básico de seu programa. Suas exigências se cingiam à descentralização e não atacavam as relações de produção na grande propriedade escravista. Em 1872, em São Paulo fundou-se o Partido Republicano Paulista que realizou reuniões na Capital da província e em Itu. Situava-se exatamente nas áreas em que a produção de café havia se reorganizando no sistema capitalista e onde já chegara a se instalar um mercado de manufaturas simples, especialmente têxteis. Nos *Partidos Republicanos* fundiram-se vários interesses divergentes que se opunham aos que o Estado Monárquico representava:
> a) ideólogos da descentralização ligados especialmente aos fazendeiros de café do Oeste Paulista;
> b) ideólogos da industrialização, ligados a esse setor da produção de bens de consumo e basicamente urbano;
> c) setores da oficialidade superior do Exército conquistados à ideologia republicana positivista; e
> d) ideólogos republicanos liberais que propunham uma organização do Estado nos moldes da Constituição Americana.

Mesmo que não esteja explícito a disputa para garantir o poder regional (em alguns casos local) dos grupos dominantes é possível verificar na ênfase a crítica ao poder centralizado ou a estrutura centralizada só tende a reforçar o poder dos grupos dominantes.

Faoro ao retratar o que chamou de “cena final do Império” (2000, p. 70) 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 anti-proposta) 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 realezas 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.

Acredita-se neste momento da avaliação que se torna importante produzir uma crítica da 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 de uma 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 trata da 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 torna-se um momento essencial para a consolidação do poder dos grupos dominantes tendo ainda a 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 a época e fortalecimento dos poderes locais através da tese da descentralização.

Em síntese, neste subcapítulo analisamos o período de consolidação dos grupos dominantes que anteriormente eram forças dependentes da coroa, seja pelo controle das terras ou do comércio para uma força autônoma e atuante nos rumos do processo político brasileiro.

A chegada da família real portuguesa explicita as contradições entre o que a colônia era concretamente e o que ela poderia ser como país autônomo se não fosse tão explorada pela coroa.

A Independência como fato político não pode ser desconsiderada, mas representou um ato conciliatório dentro da estratégia dos grupos dominantes locais que souberam explorar as contradições internas da coroa e mantiveram o príncipe regente em solo brasileiro impossibilitando que o reino de Portugal prosseguisse na sua estratégia de exploração colonial e estabeleceu um momento de suspensão que possibilitou os reagrupamentos das forças internas para pactuar a Independência. A manutenção da monarquia, endividamento do país são alguns dos motivos que demonstram uma característica conciliatória da essência desta Independência. Cita-se por último que a Independência como fato político explorado amplamente reduziu a possibilidade de insurreição que acumulava forças pela decadência do sistema de exploração colonial.

A Lei de terras de 1850 é um fato central na transição de poder dos grupos dominantes locais pois passam da condição de dependentes da coroa para força legítima.

A abolição da escravatura tem como característica sua execução de forma tardia, centralmente executada de forma a beneficiar os grupos dominantes locais que transitaram do trabalho escravo para o trabalho livre assalariado sem fiscalização e implementando as mesmas práticas anteriores pois os mesmos controlavam o aparelho burocrático, técnico e jurídico estatal. As tensões internas, fruto do acúmulo de forças do movimento abolicionista, diminuíram e o próprio movimento perdeu sua razão de existir criando um ambiente real liberdade de atuação para os grupos dominantes locais.

Por fim a Proclamação da República, vencida a tese do federalismo puro e implementada uma descentralização benéfica aos grupos dominantes brasileiros torna-se a consolidação legal destas forças como determinantes para o processo político brasileiro.

A fragmentação se expressa aqui na derrota do federalismo puro pois foi inviabilizada a noção de unidade nacional pois o poder concreto é fruto da combinação e dos arranjos do poder regional.

Nesse contexto qualquer ação, projeto ou iniciativa de cunho nacional ou na perspectiva de unidade nacional ou é mera peça publicitária, ou faz parte da retórica parlamentar ou eleitoral descompromissada com a realidade concreta, ou se submete a opinião e consentimento do poder fragmentado nas regiões.

Retomando a frase inicial de Saviani[72] sobre as características da política educacional brasileira, entendemos que a análise acima nos leva a compreender que o poder concreto após a Proclamação da República e adesão ao modelo de desenvolvimento (ou de exploração) capitalista dependente reforça o papel da burguesia nas regiões e a conformação do poder nacional é um constante organizar e desorganizar de forças políticas em busca da acumulação de capital, manutenção dos lucros e privilégios. A protelação nas políticas estatais (públicas), neste caso a educacional, é fruto da operação concreta de construção das políticas estatais (públicas) que precisam ser

[72] Resumidamente, podemos dizer que a política educacional brasileira até os dias de hoje se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação [...] 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).

consentidas ou minimamente avaliadas por um conjunto de interesses burgueses nacionais e regionais que em certas regiões podem perceber a proposta como positiva e em outras não. O consenso ou tomada de decisão quando se tem uma série de envolvidos. A estrutura política se organiza para ser ágil e eficiente somente para o que há consenso estabelecido, todo o resto, em especial os interesses dos trabalhadores, passará por tantas instâncias, consultas e questionamentos até quase se tornar inviável ou somente viável aos interesses da classe dominante.

Concorda-se com a exatidão da citação de Saviani (2014) sobre as características das políticas educacionais tentando demonstrar que as mesmas são produtos das relações de poder macro e não estão restritas a formação da estrutura educacional nacional.

Nos próximos subcapítulos apresentaremos elementos de análise mais atuais sobre a fragmentação na história do Brasil e sua conexão com as políticas educacionais.

3.2.1. A República e suas contradições – 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 da experiência inglesa e francesa e suas características não se reproduzem na realidade brasileira.

Por óbvio 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). Sabe-se 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 a época. Como os autores afirmam:

> Onde quer que tenha conquistado o poder, a burguesia destruiu as relações feudais, patriarcais e idílicas. Rasgou todos os complexos e variados lações que prendiam o homem feudal a seus “superiores naturais”, para deixar subsistir apenas, de homem para homem, o laço

> do frio interesse, as duras exigências do “pagamento à vista”. Afogou os fervores sagrados da exaltação religiosa, do entusiasmo cavalheiresco, do sentimentalismo pequeno-burguês nas águas geladas do cálculo egoísta.

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 sabe-se 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 inserida nesta tese pode parecer extensa, porém, sua relevância teórica torna-a fundamental e necessária para a compreensão destas relações no Brasil no que projetamos para nossa análise:

> Como seus cientistas sociais e seus adversários socialistas ou comunistas, a burguesia brasileira ignorou o que se poderia chamar de “dura realidade” de sua condição durante muito tempo – pelo menos, enquanto não teve de se defrontar com os problemas suscitados pela industrialização intensiva, *mantidos o subdesenvolvimento interno e a dominação imperialista externa.* A partir do momento em que começa a se defrontar com tais problemas e, em particular, a partir do momento subseqüente, em que se viu diretamente ameaçada em sua existência e em sua capacidade de sobrevivência a esses mesmos problemas, a burguesia brasileira teve de realizar uma revolução copernicana, tanto em seu horizonte cultural quanto em seu circuito político. Foi isso que tentamos sumariar, dentro do ponto de vista adotado, situando como ela toma consciência e tenta desfazer-se, na esfera da ação econômica, social e política, das ilusões utópicas referentes à democracia burguesa e ao nacionalismo burguês. As transformações externas dos ritmos e estruturas do capitalismo mundial e do imperialismo agravaram ainda mais as dificuldades inexoráveis dessa burguesia, forçando-a a entender que ela não podia preservar a transformação capitalista rompendo com a dupla articulação, mas fazendo exatamente o inverso, entrelaçando ainda com mais vigor os momentos internos da acumulação capitalista com o desenvolvimento desigual da economia brasileira e com os avassaladores dinamismos das “empresas multinacionais”, das nações capitalistas hegemônicas e do capitalismo mundial.
>
> As rupturas que deviam e precisavam ser feitas eram, não obstante, tão terríveis como a amputação de um braço ou de uma perna. A que se condena uma burguesia que destrói a imagem ideológica e utópica de que ela gosta e da qual tem necessidade compensatória de inculcar-se historicamente? O drama é, a um tempo, psicológico, moral e político. Se começa como um dilema histórico, termina como um tremendo desafio político. Para romper o nó górdio, era preciso despojar a dominação burguesa de qualquer conexão real, que fosse substantivamente e operativamente democrático-burguesa e

> nacionalista-burguesa: 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. Dado o salto nessa direção, o êxito obtido é que iria determinar *até onde essa burguesia poderia chegar* em suas novas adaptações históricas ao capitalismo dependente, agora na era do capitalismo monopolista e do imperialismo total. Portanto, no fundo da *crise do poder burguês* estava a necessidade histórico-social de adaptação da burguesia brasileira ao industrialismo intensivo não sob uma evolução que acelerasse e aprofundasse a revolução nacional, como ocorria sob o capitalismo competitivo. Porém, ao contrário, sob uma evolução que agravava o desenvolvimento desigual interno e intensificava a dominação imperialista externa, pois ambos teriam de ser, irremediavelmente, os ossos, a carne e os nervos do industrialismo intensivo. Ao superar essa crise, a burguesia brasileira torna-se uma "burguesia madura", apta a enfrentar e a conduzir a industrialização intensiva, como etapa mais complexa e mais alta transformação capitalista, e a completar o ciclo da Revolução Burguesa, mas sob e dentro do capitalismo dependente. É que a crise não visava (nem podia visar, em termos da situação de interesses de classe da burguesia brasileira) a autonomia do desenvolvimento capitalista nacional ou da revolução nacional. Ela visava a autonomia das classes e dos estratos de classe burgueses dentro da sociedade de classes brasileira e a possibilidade que eles teriam de chegar ao fim e ao fundo da transformação capitalista, sem remover a situação de dependência e os efeitos que ela desencadeia sobre o subdesenvolvimento relativo do país (grifos do autor).

Analisemos com maior atenção a afirmação de Florestan Fernandes.

A revolução copernicana[73] citada pelo autor é a mudança de paradigma clássico do que se entende por revolução burguesa centradas 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 desta burguesia local que se sacrificasse a democracia e o nacionalismo burguês que encontramos como característica na experiência inglesa[74] e francesa.

---

[73] 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/astronomia/revolucao-copernicana/#:~:text=Revolu%C3%A7%C3%A3o%20copernicana%20%C3%A9%20o%20nome,da%20palavra%20grega%20para%20Terra. Acesso em 17 de ago. 2021.

[74] Sugere-se a leitura de *A era das revoluções* de Eric Hobsbawm.

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 que a classe dominante local tenha deturpado 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 latrocínios[75]. É necessário retirar a ilusão imposta elite (não concordamos com o conceito, mas é o utilizado comumente) salvadora, esclarecida e com profundos valores morais para que se entenda concretamente a quão opressora e subserviente se tornou esta classe dominante local.

Outro ponto importante que não pode passar despercebido trata sobre as "ilusões utópicas referentes à democracia burguesa e ao nacionalismo burguês" já citado anteriormente.

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 a forma, mas a essência das questões sociais, em especial a crítica a 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. Por óbvio 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. Sabe-se que este é um processo com muitos elementos a serem analisados onde parte da classe dominante se renovou ou

[75] Roubo seguido de morte ou assassinato para fins de roubo.

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 estes interesses tende a justificar os diversos períodos de quebra de ordem institucional analisados anteriormente.

Por certo a análise feita até o momento não se inicia e nem se encerra na vigorosa obra de Florestan Fernandes, mas também na contribuição de Gilberto Freyre em *Interpretação do Brasil* (1947), Sérgio Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil* (1995), Décio Saes em *Formação do Estado Burguês no Brasil* (1985), Raymundo Faoro em *A República inacabada* (2007), Nelson Werneck Sodré em *Formação Histórica do Brasil* (1976), Luiz Toledo Machado em *Formação do Brasil e unidade nacional* (1980), Franciso Oliveira em *Brasil: uma biografia não autorizada* (2018), Manoel Maurício de Albuquerque em *Pequena história da formação social brasileira* (1981), Caio Prado Junior em *Formação do Brasil contemporâneo* (2011), *História econômica do Brasil* (2006), *Revolução Brasileira* (1977) e *História e desenvolvimento* (1978), por fim, não menos importante Octávio Ianni em *O ciclo da revolução burguesa* (1984), *A ditadura do grande capital* (2019) e *A ideia de Brasil Moderno* (2004). Todas estas obras contribuíram, seja pelas suas convergências analíticas ou pela coerência de suas conclusões, mas contribuíram também pelo conjunto de contradições exploradas e não menos importante, pelas suas qualificadas divergências.

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, so 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 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 Octávio Ianni (2004) quanto Florestan Fernandes (2006) tem por base os conceitos clássicos para sustentar suas comparações e críticas. Por óbvio entende-se que em ambos os casos a crítica torna-se extremamente indigesta para os defensores da conciliação entre classes, para os reprodutores acríticos oficial escrita para a classe 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 a base de comparação está nos conceitos clássicos de revolução burguesa oriundos das experiências inglesa e francesa e do conceito clássico de nação[76] oriundo da sociologia.

Avança-se na análise a partir do próximo subcapítulo com a exposição de dados sobre a formação da gestão administrativa local, regional e nacional brasileira e como a fragmentação se manifesta nestas.

3.3. Análise das unidades administrativas estatais (públicas) brasileiras: Por uma dialética da fragmentação

Neste subcapítulo será analisada 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. Entende-se que passar do todo a unidade é identificar as determinações essenciais do objeto a ser analisado não esquecendo que o mesmo 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 a análise e a caracterização das mesmas passa a ser um segundo momento. Como a

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

análise somente no plano geral pode acabar limitar 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 da escola como unidade.

Para um primeiro momento, é fundamental compreender as estruturas locais de governo, que ao longo da história político-administrativa do Brasil tem 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. Para isso, precisaremos conhecer a perspectiva marxista de análise dos governos locais.

Ao tratar das abordagens marxistas de análise dos governos locais, Grin e Abrucio (2019, p. 44-50) definem:

> Em síntese, três são as centrais: instrumental, estruturalista e desenvolvimento irregular. De acordo com a visão instrumental, o governo local representa o estado central para garantir a reprodução dos trabalhadores para sistema econômico capitalista via produção e oferta de serviços como habitação, educação e saúde. Trata-se de um instrumento da classe dominante, e por essa razão dependente de suas prioridades políticas e econômicas. Mesmo a eleição de representantes locais é considerada um mero instrumento de legitimação do sistema de dominação política. A visão estruturalista compreende que o governo local está inserido em um sistema mais amplo de questões econômicas, sociais e políticas que abarcam a luta de classes na sociedade e reduzem sua autonomia de ação. O Estado, por seus vínculos orgânicos com a burguesia, regula os conflitos entre a classe trabalhadora em questões que alteram a paisagem urbana e os direitos sociais. Por exemplo, incentivos ao desenvolvimento industrial como forma de ampliar os ganhos do capital […] A terceira apropriação do marxismo para analisar os governos locais é a visão do desenvolvimento irregular. Um dos pioneiros dessa abordagem é Simon Duncan (“O Estado local e desenvolvimento irregular”). De acordo com essa perspectiva, a estrutura social se desenvolve juntamente com processos econômicos e político ou em diferentes caminhos. A desigualdade na sociedade gera diferenças espaciais, sendo que o governo local seria a solução apresentada pelo Estado central para lidar com esses problemas. Mas, dadas as clivagens sociais geradas, governos locais tornam-se pontos de oposição de segmentos menos beneficiados com o desenvolvimento econômico.

Uma das principais características do Brasil em comparação a outros países, em especial os da América do Sul, é seu tamanho continental. Somente 18 países[77] possuem área superior a 1,5 milhão de km^2, conforme já

[77] São eles: Rússia (17.098.246 km^2), Canadá (9.984.670 km^2), China (9.596.961 km^2), Estados Unidos (9.371.174 km^2), Brasil (8.510.295 km^2), Austrália (7.692.024 km^2), Índia (3.287.590 km^2), Argentina (2.780.400 km^2), Cazaquistão (2.724.900 km^2), Argélia (2.381.741 km^2), República Democrática do Congo (2.344.858 km^2), Groelândia (2.166.086

apresentamos no subcapítulo *A República e suas contradições – a não revolução burguesa brasileira* (3.2.1.).

O IBGE registrou em 2019[78] uma área territorial de 8.510.295,914 km^2 com uma densidade demográfica de 22,43 habitantes por km^2. Dos 193 países reconhecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2018, somente 13[79] possuíam mais de 100 milhões de habitantes segundo estimativas oficiais de cada um desses países reunidas em um monitoramento feito pela organização[80].

Quadro 24 – 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	210.147.125	8.510.295	22,43	0,755	92%	6,2%	2015
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

Fonte: Organizado pelo autor com dados da ONU (2019) e IBGE (2020).

Brasil, Rússia, México e Estados Unidos possuem uma densidade menor que 100 habitantes por km^2 da lista acima exposta. Entendendo que cada país possui uma formação econômica e social própria, quando tratamos do Brasil é necessário questionar como se deu essa formação e quais as suas consequências na formação da sua estrutura educacional.

km^2), Arábia Saudita (2.149.690 km^2), México (1.964.375 km^2), Indonésia (1.904.569 km^2), Sudão (1.886.068 km^2), Líbia (1.759.540 km^2), Irã (1.628.750 km^2) e Mongólia (1.564.116 km^2)

[78] Fonte: Site IBGE. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio . Acesso em: 30 mai. 2020.

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

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

Justifica-se a comparação com outros países através de aproximação por características para verificar se a atual estrutura de governança local é uma particularidade brasileira e se encontra similaridades com outros países tentando compreender as causas analisando o contexto de cada país.

Se realizarmos a análise por proximidade entre aspectos territoriais e sociais, poderemos constatar, com base no quadro acima, que o Brasil se aproxima das proporções territoriais de países como Rússia, Estados Unidos, China e México. Nosso critério de análise, portanto, será a combinação de área territorial, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), densidade demográfica e estimativa de habitantes.

Para justificar tal critério, temos que considerar algumas comparações. A Rússia possui uma área territorial muito superior à do Brasil, porém, em comparação aos demais países, os dados de seu IDH, sua densidade demográfica e estimativa de habitantes ainda se aproximam dos quantitativos brasileiros. São três aproximações de quatro eleitas. Os Estados Unidos se diferem no IDH, mas se aproximam na área territorial, densidade demográfica e estimativa de habitantes. A China se diferencia na estimativa de habitantes e densidade demográfica e se aproxima na área territorial e IDH. O México, mesmo com números inferiores quando se trata de área territorial e estimativa de habitantes, possui quantitativos aproximados em densidade demográfica e IDH. Os demais países[81], se utilizando esses critérios de análise comparativa têm mais diferenças que identidade por proximidade.

Ao pesquisarmos sobre as diferentes formas de organização administrativa dos países encontramos em países com dimensões aproximadas um número reduzido de unidades administrativas com caracterização local. Em 2020, os Estados Unidos, mesmo com uma área geográfica um pouco maior que

[81] A Índia tem um quantitativo muito superior de habitantes, sua densidade demográfica é mais que dez vezes maior que a brasileira e seu IDH está mais próximo de Bangladesh do que do Brasil, mesmo que sua área territorial seja maior que a do México, não justifica afirmar uma identidade por proximidade. A Indonésia possui área territorial menor com densidade demográfica muito superior e IDH inferior, mesmo que a estimativa de habitantes seja muito aproximada, não se justifica identidade por proximidade. O Paquistão tem uma área territorial dez vezes menor do que a brasileira, com uma densidade demográfica nove vezes maior que o nosso país, com IDH bastante inferior mesmo que a estimativa de habitantes seja aproximada. A Nigéria e Bangladesh possuem uma área territorial muito inferior com alta densidade demográfica e IDH distante do brasileiro, mesmo que suas estimativas de habitantes sejam aproximadas do Brasil, acredita-se não justificar identidade por proximidade. O Japão possui uma área territorial muito inferior à brasileira, com alta densidade demográfica e IDH muito superior ao nosso, mas mesmo com estimativa de habitantes aproximada, acredita-se não justificar tal aproximação por identidade. As Filipinas e o Egito se aproximam muito da justificativa do Japão, tendo como diferença que o seus IDH são inferiores ao brasileiro.

a brasileira, possuía 3.141 condados espalhados em 50 estados. O *Instituto Nacional de Estadística y Geografia (INEGI)*[82] do México informa que 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)*[83], 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 Mundial[84].

A Rússia, segundo dados de 2018 do Serviço de Estatística da Federação Russa[85], possui 1.100 municípios, o que por sua área territorial resulta em uma média de um município a cada 15.523 km^2.

Realizando o mesmo cálculo, temos os Estado Unidos (3.141 condados) com uma média de 3.066 km^2, e a China (cerca de 2.700 unidades similares a municípios) com 3.554 km^2.

O Brasil possui uma média de 1.528 km^2, 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 km^2 e Colômbia (1.103 municípios e 1.142.000 km^2 de área territorial), com a média de 1.035 km^2. 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.

---

[82] Fonte: Site do Instituto. Disponível em: https://www.inegi.org.mx/ Acesso em: 30 mai. 2020.
[83] Fonte: Site do Instituto: Disponível em: https://www.dane.gov.co/ Acesso em: 30 mai. 2020.
[84] Fonte: Site do Banco: Disponível em: https://data.worldbank.org/country/china Acesso em: 30 mai. 2020.
[85] Fonte: Serviço de Estatística da Federação Russa, Censo 2018. Disponível em: https://gks.ru/folder/525 Acesso em: 09 jun. 2020.

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 de ambos os países (Brasil e México) estão em situação de dependência econômica em relação aos países centrais do capitalismo. 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 levará a apresentar o trabalho de Cigolini (2009, p. 28), 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 sobre o 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 nossa 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.

Para Caio Prado Junior. (2011, p. 15):

> Todo povo tem na sua evolução, vista à distância, um certo “sentido”. Este se percebe não nos pormenores de sua história, mas no conjunto dos fatos e acontecimentos essenciais que a constituem num largo período de tempo. Quem observa aquele conjunto, desbastando-o do cipoal de incidentes secundários que o acompanham sempre que ele se forma de uma linha mestra e ininterrupta de acontecimentos que se sucedem em ordem rigorosa, e dirigida sempre numa determinada orientação. É isso que se deve, antes de mais nada, procurar quando se aborda a análise da história de um povo, seja aliás qual for o momento ou o aspecto dela que interessa, porque todos os momentos e aspectos não são senão partes, por si só incompletas, de um todo que deve ser sempre o objetivo último do historiador, por mais particularista que seja.

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 organização da estrutura educacional brasileira, serão apresentados estatísticas e dados oficiais imersos na produção teórica de diversos autores.

3.3.1. 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.

Deve-se considerar que esses países têm seus próprios processos de estruturação, e que qualquer análise do processo brasileiro deve considerar sua própria formação em relação aos seus pares para não reproduzir anacronismo ou mesmo comparação que esconda as contradições de uma economia subalternizada ou dependente, conforme a escolha da teoria ou mesmo do autor a ser pesquisado.

Expor e analisar alguns dados visando resgatar o processo de organização da estrutura política brasileira, sempre levando em consideração os interesses da classe trabalhadora, será nossa meta a partir deste momento da pesquisa.

A apresentação de algumas características regionais nos auxiliará a identificar como se deu a construção do todo nacional, bem como de algumas diferenças na ação direta da burguesia. Ou seja, o todo não é coerente e possui especificidades que poderão detalhar com maior precisão como a classe

dominante atua para conservar seus privilégios e utilizar a educação estatal (pública) no Brasil, primeiro como instrumento da sua formação e depois, de forma precária, de formação da mão-de-obra e consumidores para o sistema capitalista.

O recenseamento do ano de 1872 identifica que no Brasil existiam 641 municípios em 20 províncias[86]. Nesse contexto, a população era de pouco mais de 9 milhões de habitantes, sendo que destes, 1,5 milhão eram escravos.

De 1872 a 1940 há um acréscimo de 933 municípios. Nesse aumento, ressalta-se que a Proclamação da República torna-se um elemento central para a criação de um ambiente político e jurídico fértil para a consolidação do novo modo de produção e extração da mais valia.

Três elementos tornam-se centrais para o desenvolvimento do capitalismo industrial no Brasil. O **primeiro** deles é a abolição da escravidão como condição central para 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 atribulações 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, p. 208), o apogeu da República Burguesa se deu com a eclosão de uma ânsia por enriquecimento e prosperidade material, segundo o autor:

> A mudança de regime não passou efetivamente de um golpe militar, com o concurso apenas de reduzidos grupos civis e sem nenhuma participação popular. O povo, no dizer de um dos fundadores da

[86] Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso.

> República, assistira “bestializado” ao golpe, e sem consciência alguma do que se passava, mas a República agiu como um bisturi num tumor já maduro; rompeu bruscamente um artificial equilíbrio conservador que o Império até então sustentara, e que dentro de fórmulas políticas e sociais já gastas e vazias de sentido, mantinha em respeito as tendências e os impulsos mais fortes e extremados que por isso conservavam latentes. Estes se fazem então sentir com toda a sua força longamente reprimida, abrindo perspectivas que a monarquia conservadora contivera ou pelo menos moderara muito. No terreno econômico observaremos a eclosão de um espírito que se não era novo, se mantivera, no entanto, na sombra e em plano secundário: a ânsia de enriquecimento, de prosperidade material.

O autor ainda esclarece como isso se deu na relação entre estatal (público) e privado:

> Os próprios governantes terão sua parte nestas atividades, e até o espetáculo de ministros e altas autoridades metidas em negócios – coisa que nunca se vira no Império – será frequente. A primeira crise governamental logo após a proclamação da República, e que deu por terra como todo um ministério, teve por origem imediata a questão da concessão de um porto marítimo no Rio Grande do Sul, e até o presidente da República aparecerá envolvido no assunto. O Império, em suas sucessivas crises do governo, nunca assistira a nada que a isto se assemelhasse; naquele tempo, um dos homens mais capazes e empreendedores que o Brasil jamais produziu, Mauá, fora posto no índex da nação somente porque, como deputado, ousara defender no Parlamento interesses privados. Estes se tornavam agora, com o consentimento de todo mundo, um dos principais eixos das atividades políticas (PRADO JUNIOR, 2006, p. 208-209).

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.

O autor José Honório Rodrigues, na obra *Conciliação e reforma no Brasil* (1965), analisa os desdobramentos da Proclamação da República tendo como categoria a conciliação. Ao expor sobre a liderança republicana, Rodrigues (1965, p. 76) definiu:

> Escreveu com acerto José Maria dos Santos que a administração pública "cada vez mais se reduzia a vasta cultura de interesses privados, Só viviam realmente os negócios que, direta ou indiretamente, se fundassem nos cofres públicos, como 13nicamente (*sic)* no caráter de negócios eram tomadas as funções políticas e administrativas, pelos proventos pecuniários que lhes são atribuídos. A massa geral do país, em face daquele quadro de constante e progressiva degradação, continuamente oscilava entre a cólera e o sarcasmo, a ansiar por um cataclismo qualquer que a limpasse de tanta vilania". As falhas não estavam, como não estão, na forma de governo nem na instabilidade da transmissão, mas no conflito latente, potencial, permanente, de um povo com sua liderança; reside antes no fato de que o povo existe com a nação, mas não coexiste com a minoria dominadora.

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 como regra legal, utilizando o judiciário como avalizador da regra, e os órgãos de repressão como assegurador desta.

Assim, como definiu Lenin em *Sobre o Conceito Liberal e Marxista da Luta de Classes* (1913, p. 01) “o marxismo apenas reconhece a luta de classes como inteiramente desenvolvida, “nacional”, quando ela não só abrange a política, mas toma na política aquilo que é mais essencial: a organização do poder de Estado” e a Proclamação da República no Brasil pode ser compreendida como o início deste momento.

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 poderá nos possibilitar 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 25 – 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 maioridade de Pedro II
3	1888	Abolição da escravatura 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 a 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 Presidente Dilma Rousseff

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

Até 2020 o Brasil já passou por mais de uma dezena de momentos de quebra da ordem institucional, sendo o último selecionado em 2016 o golpe que afastou a Presidente eleita Dilma Rousseff, mas nunca 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 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 abaixo, 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 2016, se formos contabilizar todos os momentos de quebra da ordem institucional de âmbito nacional teremos uma média de 16,4 anos para a existência de uma crise desta 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 ressalvar que em todos estes momentos a presença da classe dominante ou de frações desta 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 mantém 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 cria uma visão do todo, da noção de totalidade.

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

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

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

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

Tomando como exemplo a abolição da escravatura no Brasil, em 1888, sabemos que a Inglaterra tomou a decisão por este processo em 1833, a França em 1848 e o Estados Unidos da América em 1863, representando uma diferença mínima de 25 anos entre os processos. Dessa forma, é possível constatar que a dilatação de prazo contribuiu para garantir os lucros de uma fração da classe dominante.

Outro exemplo mais próximo é a flexibilização das leis trabalhistas, amplamente conhecida como *Reforma Trabalhista* do ano de 2017, iniciado após *impeachment* contra a Presidente Dilma Rousseff (PT, 2011-2016) – ato que podemos denominar golpe, efetivado pelo vice e sucessor Michel Temer (PMDB,

2016-2019). A Reforma Trabalhista aprova uma série de medidas que diminuíram os direitos dos trabalhadores visando benefícios a uma fração da classe dominante que necessitava ampliar seus lucros, assim, deixa-se de assegurar regras da lógica da segurança do trabalho. Ao mesmo tempo, diversos países capitalistas iniciam o debate sobre diminuição de horas semanais trabalhadas e maior segurança ao trabalhador. Nesse exemplo, o tempo de maturação da mudança foi mais rápido para contentar aqueles que estavam no comando do processo ideológico.

Sinteticamente refletindo, é preciso superar a ilusão de República no Brasil como forma política a 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 ressalvar 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 nesta pesquisa 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.

3.3.2. Evolução quantitativa dos municípios

Karel Kosik (1976, p. 14) afirma que “o conceito da coisa é a compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura”. Assim sendo torna-se necessário entender o conjunto do processo que forma a estrutura administrativa municipal brasileira.

Diferente de análises advindas de países europeus, onde a abrangência territorial era restrita em comparação à extensão territorial continental do Brasil, é necessário demonstrar como desenvolvemos nossa estrutura administrativa nas múltiplas esferas e como ela atua e influência, especialmente, na área da educação.

Quadro 26 – 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

Fonte: Anuário Estatístico IBGE, 2018.

O quadro 26 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), o 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.

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 proporcional.

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 27 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 27 – 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, 2018.

No Nordeste, região com maior número de estados (09 – Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe)

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 (criaram 375 municípios).

A região Sul, que possui somente 3 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 assim 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 26 (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.

A mesma situação se repete na análise por região (Quadro 27 – Evolução Político-administrativa de municípios por regiões brasileiras), excetuando-se a região Norte que tem seu pico de criação de municípios a partir da década de 1980 até 2000 (296 municípios, cerca de 81,7% de todo o período). Nas demais regiões temos:

- ✓ Nordeste: de 1950 a 1970 temos 767 municípios criados e de 1980 até 2000 temos a criação de 412, perfazendo o total de 97,4% municípios criados no período de 1940 até 2020 ou 65,7% da soma de todos os municípios do estado.
- ✓ Sudeste: de 1950 a 1970 temos 565 municípios criados e de 1980 até 2000 temos a criação de 256, perfazendo o total de 79,9% municípios criados no período de 1940 até 2020 ou 49,2% da soma de todos os municípios do estado.
- ✓ Sul: de 1950 a 1970 temos 493 municípios criados e de 1980 até 2000 temos a criação de 440, perfazendo o total de 92,3%

municípios criados no período de 1940 até 2020 ou 78,3% da soma de todos os municípios do estado.

- ✓ Centro-Oeste: de 1950 a 1970 temos 194 municípios criados e de 1980 até 2000 temos a criação de 129, perfazendo o total de 83,4% municípios criados no período de 1940 até 2020 ou 69,1% da soma de todos os municípios do estado.

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. Segundo Sodré (1976, p. 324-325)

> Com base no novo nível de preços, desenvolveram-se as indústrias destinadas a substituir importações. O parque industrial aproveitou amplamente a capacidade instalada, o que não vinha acontecendo, e aproveitou a crise no exterior para aparelhar-se com maquinaria que estava disponível em outros mercados pela restrição local do poder aquisitivo. A indústria têxtil, por exemplo, que vinha, nas circunstâncias normais, crescendo lentamente e atravessando inclusive fases de depressão, desenvolve-se rapidamente: em 1929 não conseguia ainda alcançar os níveis mais altos a que atingira durante a Primeira Guerra Mundial; de menos de 500.000.000 de metros salta para 640.000.000 em 1933, e para 915.000.000, em 1936. A reação não ficou circunscrita ao campo dos bens de consumo, entretanto, pois atingiu os bens de capital: em 1932, ano mais baixo da depressão no Brasil, aquela produção aumentou em 60% em relação a 1929, e a importação de bens de capital reduziu-se a menos da quinta parte do nível anterior.

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 agro extrativismo.

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 IBGE[87] 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 28 – 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
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 aumentar suas posses.

No quadro 28 (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

[87] 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.

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 – tentando insinuar 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 perceber 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 atua de forma a se apoderar do que é estatal (público) para que esse controle gere benefícios e privilégios para ela. Assim, tornar-se uma característica no Brasil a apropriação do que é estatal (público) para interesses privados.

3.3.3. Características e contradições regionais

A ocupação territorial do Brasil, um país de proporções continentais, poderia ser um primeiro argumento para tentar explicar a criação de 3.996 municípios de 1940 até 2020.

Já citamos anteriormente o processo de ocupação territorial do Brasil através das chamadas “entradas” e “bandeiras” ou mesmo da posterior criação de estados e municípios.

A região Norte brasileira, formada em 2020 por sete estados (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins), teve cinco dos seus estados criados após 1900 (Acre -1903, Amapá – 1943, Rondônia – 1943, Roraima – 1943 e Tocantins – 1988).

A criação desses estados como aparatos pode ser vista como uma acomodação de forças econômicas, que ao longo de décadas acumularam riquezas e ocuparam espaços no executivo e legislativo. A singularidade da região e a gama de riquezas naturais forçam uma lógica extrativista que convive com a agroindústria e a pecuária.

Um exemplo expressivo é a vida eleitoral do ex-Presidente da República José Sarney, nascido em Pinheiro, no Maranhão, onde foi governador de 1966 a 1970, senador pelo Maranhão de 1971 a 1985, Presidente da República de 1985 a 1990 e Senador pelo recém-criado estado do Amapá, de 1991 a 2015.

Uma das características do então governo Sarney, tendo Antonio Carlos Magalhães (PFL) como Ministro das Comunicações, foi utilizar a concessão de meios de comunicação como barganha política. Carvalho (2013, p. 258) afirma que “nos primeiros anos do governo Sarney, mais precisamente, entre 15 de março de 1985 e 5 de outubro de 1988, data da promulgação da nova Constituição, quando foram outorgadas 1.028 concessões de rádio e TV”.

Ao realizar um estudo sobre o domínio dos conglomerados de comunicação do Brasil, Pinto (2017) aponta que no Amapá existe uma concentração de rádios e TVs que estão sob o controle das famílias Alcolumbre (vinculada ao Senador Davi Alcolumbre, eleito Presidente do Senado em 2019) e Borges (vinculada ao ex-Senador e ex-deputado Gilvan Borges, Presidente do MDB de 1992 a 2020).

É notório que não há nenhum motivo pessoal que levasse à mudança de domicílio eleitoral, pois a família Sarney é uma oligarquia política reconhecida no estado do Maranhão, tendo a filha de José Sarney, Roseane, governado o estado por duas vezes no último período de 2009 a 2014.

A região Centro-Oeste cria municípios em quase a mesma proporção que a Norte (387 municípios criados de 1940 até 2020), porém com uma característica de agricultura comercial e pecuária em larga escala.

Ao analisar a formação e ocupação do território mato-grossense, Abutakka (2011) sugere que, mesmo com a descoberta de ouro na região de Cuiabá, a ocupação massiva só se deu após a consolidação do capitalismo industrial no Brasil, pois, segundo ele, ao contextualizar a formação histórica do estado, temos como característica:

> 1) o período da ocupação do território e da constituição da região, ainda sob uma longa fase de isolamento, que perdura até às primeiras décadas do século XX; 2) o da diversificação da base produtiva incipiente e sua articulação comercial com centros produtores-consumidores nacionais e internacionais; e, 3) o da criação das condições materiais e não-materiais (década de 1970) para a efetiva integração produtiva da região (década de 1980) ao movimento de produção/reprodução do capital hegemônico nacional quando este,

> concretamente, apropria-se do espaço, via instrumento jurídico da propriedade da terra, subordinando à sua lógica de desenvolvimento os processos de trabalho e de produção existentes em quase todos os segmentos da economia regional (ABUTAKKA, 2011, p. 03).

Mesmo compreendendo que temos focos populacionais nesses estados (norte e centro-oeste), é importante ressalvar que as condições objetivas de transformação do extrativismo artesanal ou a agricultura em agroindústria são efetivadas na lógica da expansão capitalista. Isso em razão da necessidade de recursos humanos, equipamentos e insumos para uma superação do modo artesanal e também levando-se em consideração que toda a produção não será consumida ou beneficiada no local, necessitando-se, assim, também de uma estrutura para transporte e comercialização.

As regiões Norte e Nordeste tendem a ter como caraterística da sua organização a contradição entre produção agrícola comercial, extrativismo, pecuária e todos os derivados destes num contexto de grandes latifúndios e concentração de renda.

Mas é importante registrar que a região Norte possui, segundo o IBGE, o menor Produto Interno Bruto - PIB de todas as regiões, calculado no ano de 2017 em R$ 367,8 bilhões, sendo que o Pará (R$ 155,1 bilhões) e o Amazonas (R$ 93,2 bilhões) concentraram 67,5% desse total e o Pará centraliza, como um dos seus principais produtos, o minério de ferro e seus concentrados.

O segundo menor PIB é o da região Centro-Oeste, com R$ 659,7 bilhões, tendo o Distrito Federal com o maior PIB, 244,6 bilhões. Mesmo retirando o Distrito Federal dessa soma, os estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul somam R$ 415 bilhões de PIB, ainda superior ao da região Norte.

A contradição numérica se revela na renda média *per capita* domiciliar, a região Norte possui um rendimento por indivíduo de R$ 886,00 e o Centro-Oeste de R$ 1.527,00, em 2018[88].

Um segundo número importante é o percentual de pessoas que não possuem rendimento ou recebem até um salário mínimo. Na região Norte temos 74,4% de pessoas nessa situação, sendo que na Centro-Oeste temos 50,5%,

[88] Fonte: Tabela 2.1 UF da Síntese de Indicadores Sociais 2019, IBGE. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=downloads Acesso em: 15 jun. 2020.

em contrapartida, temos na região Norte 02% de pessoas que recebem mais de cinco salários mínimos, enquanto na região Centro-Oeste esse índice é de 5,2%.

É possível afirmar que temos mais pessoas em situação de pobreza na região Norte com uma concentração maior de riquezas. O mesmo ocorre na região Centro-Oeste, com números não muito diferentes, que registra índices de menores de pessoas em situação de pobreza, bem como um índice maior de pessoas com renda domiciliar *per capita* acima de cinco salários mínimos, ou seja, temos mais pessoas concentrando riquezas. Não podemos realizar nenhum tipo de julgamento de senso comum ou afirmação sobre maior ou menor equilíbrio ou distribuição de riquezas.

Em ambas as comparações existe um quantitativo majoritário de brasileiros em situação de pobreza, ou que podemos chamar também de grande limitação financeira para subsistência.

Essas duas regiões, Norte e Centro-Oeste, mesmo com grandes diferenças estruturais, sociais e históricas, possuem um processo de criação de unidades de governo local que convencionamos chamar de município, próximo, o que nesta pesquisa situaremos como um primeiro caso de estudo. O segundo caso de estudo será a região Nordeste e o terceiro as regiões Sul e Sudeste, pelo critério de diferença e aproximação.

A diferença que iremos tratar é relacionada à região Nordeste, pois se trata de um caso singular quando o centro da análise é o processo de estruturação das governanças locais. A aproximação é o quanto tratamos a região Nordeste como um fator essencial no processo de reprodução do capital interno.

Essa região possui nove estados (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe), todos já organizado durante a Proclamação da República.

Por diversas razões a industrialização brasileira ocorreu em diversas regiões, mas ficou concentrada nas regiões Sudeste e Sul, o que se mantém até o presente momento, segundo o IBGE (2018). O instituto apresenta na região Nordeste cerca de 24.775 unidades locais industriais, enquanto que na região Sudeste temos 95.912 e na região Sul, 55.816.

É necessário recordarmos que o Rio de Janeiro por muito tempo foi sede do poder central do país, mesmo antes da Proclamação da República. São Paulo

concentrou a produção de café conseguindo, como força econômica, manter-se como centro de concentração financeira mesmo na transição entre a hegemonia da produção cafeeira para uma base industrial sólida.

As teorias sobre o desenvolvimento tardio da estrutura industrial no Nordeste dialogam com as disputas entre as frações da classe dominante exclusivamente agrária da região e também com a concentração de recursos financeiros e humanos para o desenvolvimento da estrutura industrial do Nordeste.

No período entre 1950 e 1960 o Nordeste fornece um quantitativo expressivo de trabalhadores para São Paulo, segundo Duarte (2008) “entre 1950 e 1960, a cidade recebeu 1 milhão de migrantes, representando 60% do seu crescimento. Em 1970, o censo apontava que “70% da população economicamente ativa na cidade havia passado por algum tipo de experiência migratória”’.

O IBGE (1951) registra que no ano de 1950 o Nordeste possuía uma população próxima a 17,9 milhões de pessoas. Podemos, com os números oferecidos, calcular que cerca de 5,6% da população do Nordeste migrou para São Paulo nessa época.

Nesse caso, a concentração de capital se transformou em centro de atração de mão-de-obra. Como o Brasil ainda possuía uma estrutura científica de leitura demográfica ainda precária, é possível que, naquela data, esse número oficial apresentado fosse em muito depreciado

Economicamente três estados no Nordeste possuem expressiva contribuição no PIB nacional, Bahia (R$ 268,6 bilhões) Pernambuco (R$ 181,5 bilhões) e Ceará (R$ 147,8 bilhões), segundo o IBGE (2018). Ainda assim, levando-se em consideração a densidade demográfica em comparação a estados das regiões Sudeste ou Sul é possível verificar a diferença de contribuição ao PIB nacional entre estes.

Um exemplo é a comparação entre os números de Pernambuco, Ceará e Santa Catarina. Quando comparamos os números de habitantes (PE: 9, 5 milhões; CE: 9,1 milhões; e SC: 7,1 milhões, IBGE, 2010) com os PIBs estaduais (PE: R$ 181,5 bilhões; CE: R$ 147,8 bilhões; e SC: R$ 277,1 bilhões, IBGE 2018) e com unidades locais industriais (PE: 5.268; CE: 5.266; e SC: 18.853, IBGE, 2018) teremos uma perspectiva da importância do modo de produção na geração

de riquezas e, em contrapartida, como o ciclo de necessidades do próprio modo de produção exige uma reprodução constante desse ciclo dentro de uma estrutura social que se adapta às necessidades do modo de produção, pois este é o gerador de riquezas concretas replicáveis e duráveis no capitalismo.

Para Marx (2013, p. 641):

> Se a produção tem forma capitalista, também o tem a reprodução. Como no modo de produção capitalista o processo de trabalho aparece apenas como um meio para o processo de valorização, também a reprodução aprece tão somente como um meio de reproduzir como capital o valor adiantado, isto é, como valor que se valoriza. Por conseguinte, a máscara econômica do capitalista só se adere a um homem pelo fato de que seu dinheiro funciona continuamente como capital.

No âmbito das relações capitalistas nacionais, em que o conjunto das regras internas padronizam formatos de desenvolvimento regional tendo em vistas as condições naturais e sociais, é importante compreender que o conjunto da reprodução do capital no Brasil explora com eficiência as desigualdades regionais, operando como uma estrutura de exploração e compensação dentro da lógica de produção, distribuição, troca e consumo.

É necessário lembrar que o próprio Marx, ao analisar o chamado capital fixo e capital circulante, identifica que o movimento entre estes permite a retroalimentação do sistema em que o trabalhador é produtor e ao mesmo tempo consumidor, não direta e imediatamente, mas o é dentro de uma perspectiva ampla das relações do capital (MARX, 1980).

O Nordeste é a região com maior número de estados (nove), com um total de 1.794 municípios em uma área territorial de 1.554.257 km^2 (IBGE, 2018) correspondente a 18,20% do território nacional. Sua concentração de municípios pode ser considerada média tendo em vista o já apresentado das regiões Norte e Centro-Oeste, que possuem pouca concentração e o que iremos apresentar das regiões Sudeste e Sul, que possuem grande concentração de municípios.

Alagoas, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe são os estados nordestinos que possuem uma concentração de municípios que se aproxima dos índices das regiões Sudeste e Sul, e o mais interessante é que a soma dos municípios desses estados perfaz 41,9% do quantitativo da região, porém sua área territorial representa 16,5% do total regional. Temos na mesma

região a mescla de características entre estados que possuem grande ou pouca concentração de municípios.

O rendimento médio *per capita* da região é o menor do Brasil (R$ 815,00 (IBGE, 2018a) tendo a maior porcentagem do país de pessoas que vivem com até ¼ de salário mínimo[89] (R$ 234,25) perfazendo 23,3%.

Já quando analisamos a concentração de renda, vemos que o Nordeste tem a menor porcentagem de pessoas com renda *per capita* familiar acima de 5 salário mínimos, perfazendo 1,7% da população.

Temos, assim, muita concentração de renda, muitas pessoas em situação de vulnerabilidade social e com baixo índice de industrialização, mesmo com avanços nos últimos anos, como o início das atividades da Refinaria Abreu e Lima da Petrobrás, em Pernambuco.

É importante refletir que a mescla de características demonstra que certas frações da classe dominante estão ainda em disputa da hegemonia econômica e política de exploração da região, pois a possibilidade de avanço industrial retira dos produtores agrícolas (que na região representam 19,4% da produção nacional) o controle de toda estrutura de dominação instalada ao longo de décadas.

Passamos então para a análise de duas regiões que possuem, na perspectiva da criação de unidades de governança local, uma grande concentração de municípios. Estamos tratando da região Sudeste e Sul.

O Sudeste possui 4 estados (Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo) com grande concentração populacional (86,3 milhões de habitantes) que perfaz cerca de 41,5% do todo nacional (IBGE, 2018).

A região conta com o primeiro e o segundo estados com maior quantidade de municípios, Minas Gerais (853) e São Paulo (645), sendo que também conta com os três estados que mais contribuem com o PIB nacional (SP: R$ 2,1 trilhões, RJ: R$ 671,3 bilhões, MG: R$ 576,1 bilhões).

Dois fatores históricos são importantes para contextualizar a situação da região. O primeiro deles é o momento de ampla produção agrícola paulista e extração de minerais e pecuária mineira, que por se consolidarem como grande fonte de riquezas se inserem e manipulam a estruturação da administração

[89] Salário mínimo nacional de R$ 954,00 (novecentos e cinquenta e quatro reais).

estatal (pública) em todas as esferas, chegando a criar um ambiente de polarização do poder denominado no Brasil de “política do café com leite”, que pode ser traduzida com o revezamento da liderança política nacional entre as oligarquias dessas regiões.

Em São Paulo, o processo de plantio e exportação do café foi sucedido pela industrialização, porém, esta não se deu de forma linear.

Para Mamigonian (1976), não houve transferências de modo de produção em São Paulo com manutenção de proprietários. A imigração, em especial no período e após a Primeira (1914-1918) e Segunda Guerra Mundial (1939-1945) poderia ser a explicação mais sólida para a alteração do poder econômico na região.

Em 2018, segundo o IBGE, a região Sudeste concentrava 49,2% do total de unidades locais industriais brasileiras (SP: 58.379, MG: 23.339, RJ: 9.832 e ES: 4.362), sendo que o PIB da região, em 2017 (IBGE, 2017), representou 52,8% do nacional.

Pela análise dos quantitativos municipais ao longo das décadas no Brasil é possível verificar que a criação ou “emancipação” destes está intimamente ligada à acomodação de interesses econômicos das diversas frações de classe existentes.

Em 1944, segundo o IBGE (1946), somente os estados de Minas Gerais (316 municípios), São Paulo (305 municípios) e Bahia (150 municípios) possuíam mais que uma centena de unidades administrativas locais em todo o país.

A história da Bahia é vinculada aos primeiros movimentos de colonização portuguesa e, na época, já a institucionalização de vilas e depois cidades está vinculada à ocupação do território.

Assim, temos como procedimento padrão da maioria dos países colonizadores o estabelecimento de bases no território, criação de forças ou estruturas de segurança e expansão. No movimento contínuo também pode ser considerado como procedimento padrão a eliminação de forças contrárias ou mesmo obstáculos naturais que pudessem colocar em risco a segurança do local. Existe então um método de colonização que ao ser reproduzido ao longo de década em um território de extensão continental acaba também por ser incorporado ao cotidiano do desenvolvimento das estruturas locais.

O poder econômico concentrado em São Paulo e Minas Gerais se transforma em ponto de atração e expansão das estruturas materiais e de condução do poder político.

Como é possível constatar que apesar de o país registrar uma série de revoltas, lutas e enfrentamentos não há uma ruptura ou inversão da lógica dominante, imperaram as disputas dentro das frações de classes pelo controle do aparelho estatal visando à acomodação de forças.

Mesmo durante a Revolução de 1930 é possível verificar que estamos tratando de um rearranjo entre frações da classe dominante, mesmo com o isolamento de São Paulo e os enfrentamentos que levaram ao contragolpe chamado de revolução constitucionalista de 1932.

A renda *per capita* familiar do Sudeste foi, em 2018, a maior entre as regiões (R$ 1.639,00) segundo o IBGE (2018), sendo a região de maior percentual de indivíduos com renda acima de cinco salário mínimo (5,8%).

Para finalizar, apresentaremos os dados da região Sul, que possui a maior concentração de municípios de todas as regiões levando-se em consideração o tamanho da sua área territorial.

Com três estados (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) a região contabiliza 1.191 municípios, sendo criados ou “emancipados” 1.010 deles, de 1940 até 2020.

Em 2018 a região Sul possuía a segunda maior concentração de unidades industriais locais (55.816) do Brasil. Sua transição de região de cultura agrícola e de pecuária para uma mescla entre as duas é um diferencial, pois, apesar dos mesmos enfrentamentos de frações de classe que encontramos na região Nordeste, é possível verificar que na região Sul a solução foi fatiar o território e distribuir entre essas frações de classe para acomodar todos os interesses.

A região Sul teve, em 2018, o segundo melhor índice de rendimento domiciliar *per capita* (R$ 1.606,00) e possui os menores indicadores quando se trata de percentual de pessoal com rendimento até ½ salário mínimo.

3.3.4. Municípios brasileiros possibilidade de fragmentação e acomodação de interesses

O IBGE, em 2019[90], divulgou que os dois menores municípios do Brasil em número de habitantes são Serra da Saudade (781 habitantes), em Minas Gerais e Borá (837 habitantes), em São Paulo.

O site do município de Serra da Saudade[91] informa que além das funções constitucionais de prefeito e vice o município, em 2020, possui 10 secretarias e assessorias municipais (Administração, Agricultura, Assistência Social, Comunicação, Cultura, Educação, Esportes, Meio Ambiente, Saúde e Turismo). Quando tratamos da ação legislativa é importante ressalvar que a Câmara de Vereadores[92] de Serra da Saudade possui nove vereadores.

Como a responsabilidade legal do ensino fundamental é do município, este possui unidades dessa etapa, bem como unidade de educação infantil. Possui também unidade de saúde, unidade de assistência social e unidade para práticas esportivas. Além disso, possui um posto policial para tratar das questões de segurança estatal (pública).

Por óbvio não podemos limitar as avaliações do conjunto dos aparatos e aparelhos de estado que surgem na criação de municípios a questões afetas diretamente à estrutura estatal reconhecida, pois existe uma série de outras instituições subsidiárias que também fazem parte desse complexo, como, por exemplo, cartórios, que são parte da estrutura burocrática legal e outras instituições. Ao tratar dos Aparelhos ideológicos de Estado, Althusser (1980, p. 102-106) enumera, provisoriamente, os seguintes 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. Lista provisória porque, por um lado, não é exaustiva e, por outro lado, pode ocorrer que os Aparelhos 7 e 8 não passem de um só.

Ao diferenciar o conceito de Aparelho de Estado e Aparelhos Ideológicos de Estado, Althusser (1980, p.105) assim define:

---

[90] Fonte: IBGE, 2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25278-ibge-divulga-as-estimativas-da-populacao-dos-municipios-para-2019 Acesso em: 21 jun. 2020.

[91] Disponível em: https://www.serradasaudade.mg.gov.br/ Acesso em: 21 jun. 2020.

[92] Disponível em: http://camaraserradasaudade.com.br/ Acesso em: 21 jun. 2020.

> Vamos diretamente ao essencial e dizemos: nas nossas sociedades capitalistas, o que estabelece a distinção entre os aparelhos ideológicos de Estado e o Aparelho repressor de Estado é a seguinte diferença.
> Enquanto o Aparelho repressor de Estado é, por definição, um Aparelho repressor que usa indireta ou diretamente da *violência física,* os Aparelhos ideológicos de Estado não podem ser ditos repressores no mesmo sentido em que se fala do "Aparelho de Estado" já que não utilizam, por definição, a violência *física.* Com efeito, para funcionarem junto à sua "clientela", a Igreja, a Escola, os partidos políticos, a imprensa escrita e a rádio-televisão, a atividade editorial, os espetáculos, o esporte não *recorrem* à *violência física,* pelo menos, de maneira *dominante* e *visível* (grifos do autor).

As citações acima nos auxiliam, neste momento, a não fazer generalizações ou recair em um vazio analítico onde não se demonstra o *como* a burguesia opera contra a classe trabalhadora.

Uma observação se torna importante neste momento de análise para diferenciar a pesquisa feita por Althusser (1980) na realidade francesa e o contexto brasileiro em que esta pesquisa está baseada.

No contexto da França a unidade nacional e o produto da luta de classes após a revolução são diferenciais que tornam o aparelho escolar fundamental.

O contexto econômico-social brasileiro, segundo os dados até o momento apresentados, torna o Aparelho (repressor) de Estado e os Aparelhos Ideológicos Religioso, político, da Informação e da Edição-Difusão como mais relevantes na estrutura que o Escolar.

Podemos, então, considerar que a formação social, sob a perspectiva de Marx (1982), supera a visão limitada sobre sociedade para verificar que na realidade se estruturam relações e se criam instituições dentro de uma série de acordos, pactos, interesses e luta de classes.

Quanto maior o município, mais complexas são as relações entre os aparelhos ideológicos. Esses aparelhos, na sua maioria, servem aos interesses da classe dominante.

Quando a classe dominante exige a "imparcialidade" e cobra das instituições uma "neutralidade", como se não houvesse intencionalidade nas relações entre essas instituições, é possível afirmar que estão velando a essência ideológica dessas instituições dentro do capitalismo, e como se fossem suporte para a dominação de classe.

Então, poderemos separar, na história do Brasil, dois momentos de criação ou “emancipação” de municípios. O primeiro momento vai de 1500 até 1889, período em que o sistema utiliza a criação de unidades locais de governança, em um primeiro momento, como forma de ampliar sua ocupação territorial visando à extração das riquezas naturais. Não podemos subestimar que as dimensões continentais brasileiras podem, em certo momento, ser também fator importante na criação de algumas unidades, pois a grande extensão de terras e as dificuldades ambientais poderiam exigir que as cidades se tornassem locais de abastecimento e segurança do processo de distribuição de produtos.

No segundo momento, a partir da Proclamação da República (1889), a ocupação territorial é a prioridade, mas também existe uma necessidade de distribuição de riquezas entre as forças econômicas que convergiam para a sustentação do sistema. Assim, podemos supor que a cidade seja uma necessidade real por imposição da extração de uma riqueza natural em dado local.

A mudança de forma de governo e a criação de um ambiente propício para o crescimento do capitalismo industrial tende a alterar as justificativas de tal aumento de unidades locais de governança.

Mesmo que por décadas o Brasil ainda justifique o aumento de municípios pelos fatores associados à etapa anterior à República, o argumento torna-se compreensível, pois as etapas posteriores de organização social carregam em si parte das características da anterior até sua superação completa.

Mas o momento de maior estruturação das condições de circulação de mercadorias através de portos, aeroportos, ferrovias e estradas esvazia o argumento de criação de uma cidade como benéfica ao sistema de distribuição de riquezas e produtos.

Então temos um cenário em que o território está devidamente seguro e protegido, não sendo mais necessária a utilização da estratégia de ocupação humana organizada para demarcar terras ou espaços. Paralelamente, as novas tecnologias auxiliam na criação de um sistema de movimentação de produtos muito superior ao estágio anterior, capaz de suprir as necessidades internas, bem como da política de exportação.

Esvaziado das possíveis justificativas anteriores, é necessário analisar as possibilidades de justificativas na perspectiva materialista histórica de criação da maioria desses municípios e suas implicações na educação brasileira.

No Brasil, o movimento chamado “municipalista” pode nos auxiliar a verificar quais são os principais temas ou mesmo qual a teoria social que dá base para tal movimento.

Em artigo intitulado *Municipalismo, nation-building e a modernização do Estado no Brasil*, Marcus André B. C. de Melo (1993, p. 85) afirma que “a ideologia municipalista constitui uma das construções discursivo-programáticas mais antigas e resilientes da cultura política brasileira” e não temos ainda razão para duvidar de tal afirmação, pois o municipalismo é um movimento de prática inicial colonial que se transforma em bandeira republicana, que possui narrativa de antagonismo com o sistema da época que o aproxima de uma visão liberal e que acomoda interesses, na atualidade, de frações da classe dominante.

De modo geral, a fundamentação lógica do municipalismo é a afirmação de que o indivíduo mora no município e é lá que ele exerce suas atividades, sendo os Governos Estadual e Federal uma abstração.

Os distúrbios nacionais durante a consolidação da República podem ser também conectados à contradição entre a autonomia dos estados e a consolidação de país.

A disputa entre a autonomia dos municípios e estados no começo da Primeira República possui um elemento das disputas regionais e locais entre frações de classes e uma vertente de pensamento nacionalista. É preciso não romantizar tal debate como sendo o centro das questões políticas nacionais em dado momento histórico. A constante troca de atores e protagonistas de ambos os temas para adoção da bandeira adversária demonstra que, para a classe dominante, as disputas entre autonomia ou não de estados e municípios e, de outro lado, o nacionalismo é somente um véu que cobre a verdadeira contradição que é a disputa por hegemonia e privilégios das frações da classe dominante.

Cruz Costa (1967, p. 127-129), sinteticamente, apresenta este conjunto de contradições:

> Na segunda metade do século XIX, ao mesmo tempo que se acentuava o antagonismo econômico entre os tradicionais burgueses, proprietários da terra – que governavam o País como se governassem

> suas fazendas – e os representantes de novos interesses, acentuava-se também a simpatia pelas ideias novas que as transformações havidas desde os princípios do século haviam posto em circulação. A partir de 1870, esta *nova burguesia* assume papel de importância sobretudo no setor intelectual. É dessa burguesia, formada por militares, médicos e engenheiros – mais próximos das ciências positivas, graças à índole de suas profissões – que irá surgir o movimento positivista no Brasil. Alguns dos que irão aderir ao movimento são homens desiludidos do ecletismo espiritualista que se ensinava entre nós e que confundia com uma retórica palavrosa e inútil, o que, justificava a atitude de desinteresse e desprezo de Miguel Lemos em face da filosofia nessa época. São homens que se voltam para a ciência e que nela creem encontrar resposta satisfatória e soluções definitivas para todos os problemas. Em outros ajunta-se ainda o antagonismo que se estabeleceria entre as crenças religiosas tradicionais e as tendências republicanas às quais haviam dado sua adesão. Outros, talvez encontravam na *religião da humanidade*, no comtismo ortodoxo, que derivava do progresso da inteligência, uma ordem moral que continuaria ligada aos valores tradicionais, agora apenas transformados, ou mais exatamente, afeiçoados aos interesses de uma classe que fizera um passo na evolução social (grifo do autor).

O contexto de enfrentamento entre classes acirra as tensões entre os projetos de sociedade ou de pensamento sobre a sociedade, seja pelo descrédito do pensamento hegemônico naquele momento no Brasil, seja pela pressão externa de novas (ou velhas renovadas) alternativas de pensamento para superação das crises da época.

O Brasil possuía em 2020 diversas organizações que defendiam a bandeira do municipalismo ou se autoproclamavam municipalistas. É evidente que não estamos tratando de uma defesa ideológica de tal questão, mas de explícita conveniência, pois a ascensão de um prefeito ou vereador ao mandato de deputado ou de governador inviabiliza a manutenção permanente de tal defesa, pois se alteram as relações de poder estabelecidas. Podemos citar como exemplo de organizações a Confederação Nacional do Municípios – CNM[93], Frente Nacional dos Prefeitos – FNP[94], Associação Brasileira de Municípios – ABM[95], União Brasileira de Municípios – UBAM[96], além das associações estaduais e seus desdobramentos em associações regionais.

A construção argumentativa do municipalismo leva em consideração os interesses imediatos do indivíduo e a simplicidade da lógica está mais vinculada

[93] Fonte: Site da CNM. Disponível em: https://www.cnm.org.br/institucional/movimento_municipalista Acesso em: 23 jun. 2020.
[94] Fonte: Site da FNP. Disponível em: https://www.fnp.org.br/ Acesso em: 23 jun. 2020.
[95] Fonte: Site da ABM. Disponível em: https://abm.org.br/ Acesso em: 23 jun. 2020.
[96] Fonte: Site da UBAM. Disponível em: http://www.ubam.com.br/ Acesso em: 23 jun. 2020.

ao pragmatismo como caraterística da ação gerencial pública e privada do que a uma visão rasa de mundo.

Os municipalistas de ontem e do atual momento continuam defendendo a “autonomia” do município e criticando a centralização do governo federal (e por vezes também dos estados).

O problema velado que a classe dominante não externaliza para o público é que, dentro do contexto de Estado-Nação, a totalidade é o centro da visão de país e a solidariedade é o centro da política de desenvolvimento.

Antes de um aprofundamento, é necessário realinhar o entendimento sobre o conceito de Estado para situar o leitor do nosso local de análise.

Para Lênin (s/a, p. 95, grifos do autor):

> O Estado é o produto e a manifestação do fato de que as contradições de classe são *inconciliáveis.* O Estado surge, no momento e na medida em que, objetivamente, as contradições de classes *não podem* conciliar-se. E inversamente: existência do Estado prova que as contradições de classe são inconciliáveis.

Ainda para deixar claro que estamos tratando de um conceito que não deve ser flexibilizado pelas conveniências idealistas, continuamos como Lenin (s/a, p. 25) define:

> De um lado, os ideólogos burgueses sobretudo pequeno-burgueses, obrigados sob a pressão dos fatos históricos incontestáveis a reconhecer que o Estado só existe onde existem as contradições de classe e a luta de classes, “corrigem” Marx de tal maneira que o Estado aparece como um órgão de *conciliação* das classes. Segundo Marx, o Estado não poderia nem surgir, nem se manter, se a conciliação das classes fosse possível. Segundo os professores e publicistas pequeno-burgueses e filisteus – que referem abundante e complacentemente a Marx! – o papel do Estado é precisamente conciliar as classes. Segundo Marx, o Estado é um organismo de *dominação* de classe, um organismo de *opressão* de uma classe por outra; é a criação de uma “ordem” que legaliza e fortalece esta opressão diminuindo o conflito das classes (grifos do autor).

Essa concepção de Estado não é contraditória à organização social através da unidade nacional, pelo contrário, é a partir da clareza da função social do Estado burguês que sua superação poderá ser concretizada.

Entendemos, assim, que quando tratamos dos interesses da classe trabalhadora a convergência é com o desenvolvimento da ideia de nação, sendo

o debate municipalista somente uma disputa entre frações da classe dominante pelo poder local.

A coerência lógica do argumento municipalista chega ao limite quando tratamos das relações comerciais que o sistema econômico nacional proporciona. A autonomia total do município é a destruição da unidade nacional. Mesmo que o capitalismo reproduza desigualdades, a destruição da lógica nacional em 5.570 unidades municipais autônomas deixará a burguesia local à mercê do comércio internacional e das regras impostas pelo imperialismo.

Como a classe dominante também possui seus intelectuais, estudiosos e pesquisadores, sabe que a garantia de seus privilégios está na manutenção de uma estrutura estatal dualista, assegurada por uma estrutura jurídica burguesa em que o conjunto dos aparelhos ideológicos se coordenam para garantir a hegemonia do pensamento burguês.

Mesmo assim, é possível verificar que a persistência e consolidação da bandeira municipalista é uma forte evidência de movimentação dentro das frações de classe que poderá ser melhor avaliada nos desdobramentos econômicos locais e nas disputas pelo poder local dessas frações da classe dominante.

Dessa forma, a narrativa da “autonomia” dos municípios, sob a perspectiva econômica, é mera retórica e não se sustenta, pois destrói a estrutura nacional de produção, distribuição, troca e consumo, fragilizando as pequenas estruturas que neste momento têm a proteção do Estado nacional que criticam.

Mas sob a perspectiva das políticas estatais (públicas), incluindo a educação, tema desta pesquisa, a atual prática de “autonomia” dos entes federados serve ao propósito da fragmentação e desresponsabilização com a maioria (classe trabalhadora) em detrimento da garantia de privilégios de uma minoria (burgueses).

O extenso e qualificado trabalho desenvolvido por Dermeval Saviani, em especial os livros *Educação brasileira: estrutura e sistema* (2012) e *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas* (2014), explicita a contradição da não existência de um Sistema Nacional de Educação e como esta situação sacrifica o ensino estatal (público)

e, ao mesmo tempo, por foça da legislação vigente, dá respaldo para as iniciativas privadas de educação da classe dominante e suas frações de classe.

Não iremos adentrar, neste capítulo, em maiores detalhamentos sobre o impacto da fragmentação como característica estrutural das políticas estatais (públicas) na educação, pois esse será o tema de análise do próximo capitulo.

Retomando a análise, é possível verificar assim que a autonomia econômica dos municípios é mera ilusão na atual formação econômica e social brasileira e que a autonomia dos entes federados serve para as políticas estatais (públicas) como elemento de fragmentação das políticas sociais (que beneficiam diretamente a maioria da classe trabalhadora) e desresponsabilização de unidade política em benefício da maioria.

Em contrapartida, quando se tratam dos interesses da classe dominante, no contexto de 2020, representado pelos grandes bancos e suas subsidiárias na área industrial, agrícola e comercial, a “unidade” se demonstra na convergência das estruturas estatais (públicas) para aceitação da pauta, aceleração dos prazos e simplificação das prestações de contas no âmbito dos repasses estatais (públicos) de recursos.

Uma das afirmações de Maquiavel (1999, p. 111), em *O Príncipe* é que “mas, da parte do príncipe, está a majestade do principado, as leis, a defesa dos amigos e do Estado”, o que pode representar que ainda existe uma lógica da ação da classe dominante, respeitado o contexto da obra do autor.

Retomando a análise do histórico de criação ou “emancipação” desses municípios, temos uma constante, a partir da década de 1940, de ampliação dessas unidades locais de governança, sendo que do total de municípios existentes em 2020 no Brasil (5.570), temos 68,2% (3.802) com menos de vinte mil habitantes, sendo 1.352 cidades de 10 a 20 mil habitantes, 1.215 cidades de 5 a 10 mil habitantes e 1.235 com até 5 mil habitantes.

O avanço das estruturas de produção, distribuição, troca e consumo deveriam reorganizar ou, pelo menos, incentivar novas formas de governança, planejamento e transparência estatal (pública) nos territórios.

A manutenção dessa forma de divisão territorial com fins de dominação econômica, que aparentemente é vista como dominação eleitoral – o que não negamos, mas não representa a totalidade da dominação – é reforçada pela reprodução da fragmentação como lógica formal e ideológica, em que somente

é observada a relação dos entes individualmente e não sua relação com a totalidade.

Mas é necessário tornar a unidade uma réplica da totalidade visando criar no município um nível de disputas e enfretamentos que dividam a classe trabalhadora de tal forma que a dominação de classe se perpetue, assim como no plano regional e federal.

Como exemplo necessário é preciso registrar que, em 2020, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) contabilizou como aptos para disputar as eleições 33 partidos políticos (Anexo I), que poderão, em cada um deles, organizar um diretório municipal e disputar uma das 57.592 vagas de vereadores[97] ou mesmo as 11.140 vagas entre prefeitos e vice-prefeitos.

Segundo o geógrafo Bremaeker (2016), para cada vereador eleito, em 2016, existiam outros 7 candidatos que não se elegeram. Sendo assim, tivemos mais de 400 mil candidatos a vereador na eleição de 2016 no Brasil.

Segundo o TSE, em 2016 foram contabilizados nas prestações de contas cerca de R$ 2,5 bilhões[98] doados para o conjunto dos candidatos. É prática no Brasil a utilização de recursos não contabilizados em campanhas, o que nos demonstra que as eleições se tornaram também um mercado no qual os recursos financeiros dão ampla vantagem na disputa.

Com relação aos partidos políticos, o TSE informou que em 2019 o Brasil possuía 16.878.090 eleitores filiados entre as 33 legendas registradas. Porém a contradição aqui reside no comparativo à população “apta” a votar. Os recortes do IBGE (Censo, 2010) informam que temos mais de 127 milhões[99] de pessoas com idade acima de 20 anos[100]. Portanto, nesse recorte temos cerca de 13,2% da população filiada a algum partido político, ou seja, 86,8% sem algum tipo de filiação partidária.

Mesmo para padrões da democracia burguesa este número ainda é muito inferior para qualquer argumentação sobre participação política efetiva. Mesmo entendendo que esse tipo de democracia de exclusão e privilégios

[97] Dados segundo o registro de eleitos na eleição municipal de 2016.

[98] Fonte: Site do TSE. Disponível em: http://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2016/Outubro/eleicoes-2016-candidatos-receberam-mais-de-r-2-5-bilhoes-em-doacoes Acesso em: 27 jun. 2020.

[99] 127.827.376 habitantes com idade acima de 20 anos em 2010.

[100] O recorte do IBGE de 15 a 19 anos não foi selecionado visando preservar o argumento da análise pois pessoas com 15 anos não votam no Brasil.

estruturada pela classe dominante não serve aos interesses da classe trabalhadora, é necessário compreender o quanto essa atual ideia de democracia no Brasil é frágil e o quanto isso vai impactar, na análise desta pesquisa, nos rumos da educação, em especial do ensino médio.

A análise comparativa sobre filiação partidária nos mostra que, sob essa perspectiva, temos uma baixa participação nas estruturas políticas que, sob o ponto de vista legal, definem o orçamento estatal (público), as políticas sociais e a legislação.

Passemos, então, à análise sobre o contexto sindical brasileiro como exemplo de aparelho ideológico fragmentado.

O IBGE registra em suas séries estatísticas, finalizadas em 2001[101], que o Brasil possuía em 1931 o total de 44 sindicatos, sendo que em 1963, um ano antes do golpe militar, este número passa a 3.095 e, em 1988, data mais próxima registrada após o final da ditadura militar, este número é de 9.118 e em 2001, último ano desse registro finaliza com 15.961 sindicatos.

Uma matemática simples poderia dividir esse total entre os mais de cinco mil municípios e teríamos uma média bastante baixa. Nosso problema não é com a lógica matemática, mas com a aceitação do conjunto da classe trabalhadora da lógica da fragmentação como algo razoável.

Em 2019, segundo dados extraídos do Portal de Cadastros de Entidades Sindicais[102] do extinto Ministério do Trabalho, em 2020 acoplado ao Ministério da Economia, o Brasil registrou 16.906 sindicatos que apontaram a existência de 18 Centrais Sindicais de característica nacional[103].

---

[101] Fonte: Site IBGE. Disponível em: https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=7&op=0&vcodigo=FDT001&t=sindicatos-existentes Acesso em: 26 jun. 2020.

[102] Fonte: Site do Ministério da Economia. Disponível em: http://antigo.trabalho.gov.br/cadastro-de-entidades-sindicais Acesso em: 26 jun. 2020.

[103] 1) Associação Nacional dos Sindicatos Social Democrata; 2) Central do Brasil Democrática De Trabalhadores - CBDT Nacional; 3) Central dos Sindicatos Brasileiros – CSB; 4) Central Dos Trabalhadores E Trabalhadoras Do Brasil – CTB; 5) Central Nacional Sindical Dos Profissionais Em Geral – CENASP; 6) Central Sindical E Popular – CONLUTAS; 7) Central Única Dos Trabalhadores – CUT; 8) Central Unificada Dos Profissionais Servidores Públicos Do Brasil; 9) CESP - Central Das Entidades De Servidores Públicos; 10) CGTB - Central Geral Dos Trabalhadores Do Brasil; 11) Confederação Geral Dos Trabalhadores – CGT; 12) Força Sindical; 13) INTERSINDICAL - Central Da Classe Trabalhadora; 14) Intersindical Da Orla Portuária Do Espirito Santo; 15) Nova Central Sindical De Trabalhadores – NCST; 16) PUBLICA - Central Do Servidor; 17) União Geral Dos Trabalhadores – UGT; e 18) União Sindical Dos Trabalhadores – UST.

Quando tratamos de filiações, o IBGE (2018), através da PNAD Contínua[104], indica que, em 2012 esses sindicatos contabilizavam 17,8 milhões filiados em todo o país, sendo o auge numérico registrado no ano de 2015, perfazendo 18,1 milhões e chegando a 2018 com o total de 14,7 milhões.

O mesmo instituto indica que no Brasil, em 2018, tínhamos 145 milhões de pessoas ocupadas. Fazendo o cálculo somente com aqueles que, segundo o IBGE, estão "ocupadas" teremos 10,1% de trabalhadores sindicalizados. Dividindo o número de filiados pelo número de sindicatos teremos uma média de 869 filiados por sindicato.

Pouca participação no ambiente dos partidos políticos e uma porcentagem diminuta nos sindicatos de organização de trabalhadores fragiliza a luta dos trabalhadores por melhores condições de vida e demonstra a distância para os trabalhadores de um contexto em que a situação de classe em si se transforme em classe para si.

Na pesquisa brasileira, o Censo CNPQ de 2016 demonstra o registro de 513 Instituições de Ensino Superior (IES) com o registro de 37.640 grupos de pesquisa numa média de 73 grupos por instituições. Mesmo entendendo que a pesquisa científica precisa explorar as múltiplas determinações da realidade, é importante questionar o limite entre a diversidade e a fragmentação. Mesmo não sendo alvo desta pesquisa, é preciso verificar o quanto a produção desses grupos tem incidido sobre a realidade, em especial como todo o conhecimento produzido tem ajudado a melhorar a vida da população (aceitando, neste primeiro momento, a forma generalizada da expressão para após verificar a categoria luta de classes).

Entre as associações nacionais ligadas à pesquisa em educação que mais realizam ou copatrocinam eventos acadêmicos no Brasil, identificamos 38 associações temáticas (Anexo II).

Existe ainda a organização dos trabalhadores em diversos movimentos sociais, porém, respeitados todos os movimentos existentes, é muito difícil, pela quantidade de movimentos e pela impossibilidade de verificar quais estão ativos ou quais adotaram outro nome e quantas pessoas participam ativamente, adotar

[104] Tabela 2012-2016 Características adicionais do mercado de trabalho. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=26413&t=resultados Acesso em: 27 jun. 2020.

a mensuração dos movimentos sociais como algo sólido o suficiente para dar característica à organização. Por mais aproximado que tenhamos os números existentes em várias pesquisas, é muito difícil mensurá-los corretamente pela instabilidade da vida de muitos movimentos e pelo incentivo ao individualismo do capitalismo somado ao crescimento de redes de informação e comunicação. Dessa forma, nota-se um aumento de falsos movimentos sociais que são unidades familiares ou mesmo individuais de pensamento e organização de uma dada pauta identitária, ou mesmo diversos falsos movimentos que são formas de auto sustento econômico dos seus próprios dirigentes.

A impossibilidade de verificação desses movimentos sociais, diferente de outras formas burocraticamente registradas (Organização Social – OS, Organização da Sociedade Civil – OSC, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP ou organizações do terceiro setor) ou formalmente registrada e adaptada ao regime jurídico vigente, pode ser considerada, pela sua impossibilidade, uma característica de como a fragmentação dentro do capitalismo atua para dividir a classe trabalhadora, sendo a fragmentação um forma de dispersão.

Em síntese, é possível verificar que existe uma reprodução das formas de organização fragmentada na unidade e na totalidade. Tais formas resultam em um movimento de união e separação, de forma a uma sustentar a outra, velando os interesses burgueses com argumentação legal ou formal construída pelos mesmos aparelhos que sustentam ideologicamente a classe dominante.

3.4. A manifestação da fragmentação 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.

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

Quadro 29 – 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

Fonte: Elaborado pelo autor com informações do Ministério da Saúde, 2020[105].

[105] Fonte: Ministério da Saúde. Disponível em: https://www.saude.gov.br/galeria-de-ministros Acesso em: 27 jun. 2020. A aba indicada foi retirada do ar com a mudança do site do Ministério da Saúde no ano de 2021.

Segundo o site do Ministério da Saúde este é o quadro de todos os seus dirigentes centrais. A média de dias de mandatos contabilizando todos os dias de cada Ministro da Saúde é de 535 dias, ou seja, 18 meses, um ano e meio de gestão.

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, p. 18) 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 48 ministros elencados até 2020, somente seis tiveram mais que mil dias (33 meses), dezoito 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 6 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.

Tanto o Ministério da Saúde[106] quanto o da Educação[107] e seus milhares de cargos comissionados[108] e funções gratificadas[109] servem para acomodar os interesses de senadores, deputados e aliados estaduais que formam a base de

[106] O Decreto Nº 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 26 de set. 2021.

[107] O Decreto Nº 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 de set. 2021.

[108] 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.

[109] 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.

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 como uma trama[110], significando esta como 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 no âmbito estatal (público). Isso, como demonstra a própria dualidade dentro da gestão estatal (pública), reforça os interesses dessa classe

[110] 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) Complô 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.

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 detrimentos 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 o ele é elemento central na trama de relações entre poder estatal (público) e classe dominante.

Quadro 30 – Ministros da Educação no Brasil de 1930 a 2020

	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 Leitão 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 Morais 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		Aloísio 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	Dilma Roussef	Aloizio Mercadante	Titular	24/01/2012a 02/02/2014	740
55		Henrique Paim	Titular	03/02/2014 a 01/01/2015	332
56		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	Jair Messias Bolsonaro	Ricardo Vélez Rodrigues	Titular	01/01/2019 a 09/04/2019	98
61		Abraham Weintraub	Titular	09/04/2019 a 19/06/2020	437

Fonte: Elaborado pelo autor com informações do Ministério da Educação, 2020[111].

[111] Fonte: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/institucional/galeria-de-ministros Acesso em: 27 jun. 2020.

Os dados coletados no site do Ministério da Educação dão conta que de 1930 até 2020 o Brasil teve 61 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 30.151 dias, sendo a média 591 dias ou 19,7 meses.

Quando somamos os dias entre titulares e interinos o total de dias é de 31.447, sendo a média 516 dias ou 17,2 meses. Informamos que a contagem de dias entre o primeiro dia de mandato do primeiro ministro (Francisco Luís da Silva Campos, Gestão Getúlio Vargas) até o último desse quadro (Abraham Weintraub, Gestão Jair Bolsonaro) é de 32.703 dias, constatando que a soma dos dias em que a gestão não teve formalizada interinidade ou titularidade é de 1.256 dias ou 41 meses.

Somente seis ministros da educação tiveram mandato superior a mil dias (33 meses), sendo dezesseis com mandatos entre 442 a 934 dias e, por fim, trinta e nove 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, ou 11,4 anos), gestão Getúlio Vargas, Paulo Renato de Souza (2.922 dias, ou 97 meses, ou 8 anos), gestão Fernando Henrique Cardoso e Fernando Haddad (2.370 dias, ou 79 meses, ou 6,5 anos), parte da Gestão Luís Inácio Lula da Silva e parte Dilma Roussef).

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.

3.4.1. 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 compreendem que o futuro sempre será melhor.

Podemos ainda nos imobilizar pela dúvida se esta é uma perspectiva idealizada ou mesmo romantizada da realizada. 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 esta tese não se propõem, neste momento, a revolver tal questão, é importante ressalvar 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 capítulo apresenta-se ao leitor parcela de dados sobre o processo histórico brasileiro observada com maior atenção 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 a moral religiosa, as informações da imprensa privada e a ideologia da classe dominante que é reproduzida pelos aparelhos e aparatos de Estado.

Visando exemplificar com base na categoria luta de classes torna-se relevante uma alegoria a partir de processos químicos.

Em química uma solução[112] (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 – AE[113] e hegemonia dos Aparelhos Ideológicos de Estado - AIE[114]). Neste exemplo não cabe indicar o solvente como burguesia pois a mesma 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), sabe-se que a burguesia local as 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 transformar-se em um solvente pois, dentro da solução (Brasil), torna-se um componente com maior proporção que dilui o soluto (classe trabalhadora e suas representações). Sabe-se 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 pode-se alterar a característica de homogeneidade aparente. Entende-se 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.

O represamento dos direitos da classe trabalhadora se sustenta no plano ideológico, no mascaramento da realidade. O que flui no processo, o não

[112] 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 de ago. 2021.

[113] "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).

[114] 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).

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 em disputa permanente para deturpar a realidade, inclusive deturpando até mesmo o pensamento progressista brasileiro.

É preciso discutir a educação concretamente e não abstratamente fora das relações de produção da vida material dos indivíduos. Adota-se aqui a perspectiva de Lombardi (2021, p.05):

> Como sou contrário ao entendimento da educação como uma dimensão estanque e separada da vida social, parto do pressuposto de que não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto e dimensão da vida social, sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, notadamente nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe. Com isso estou a afirmar que não faz o menor sentido discutir abstratamente sobre a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens.

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 2021[115] (3.996 municípios segundo dados já apresentados anteriormente). Cada um destes municípios é um local de acomodação de interesses locais e regionais das quais as escolas também estão submetidas.

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 precarizados (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 cursa tal etapa da Educação Básica.

3.5. Síntese do capítulo

Separou-se este capítulo em três grandes divisões: a. A divisão do poder local e a subserviência estrangeira, b. Análise das unidades administrativas estatais (públicas) brasileiras: por uma dialética da fragmentação, e por fim c. A expressão da fragmentação nas políticas estatais (públicas). 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 decisão de tratamento a colônia era de extração de riquezas e o avanço das necessidades estruturais de colonização por ocupação e povoamento impõe a 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 investimentos possíveis. Portugal mantinha o controle e poder centralizados,

[115] Ano em que se finalizou esta pesquisa.

mas também conciliava com as necessidades locais de controle pelos grupos dominantes em formação.

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 possuíssem mão-de-obra escrava condicionava os ocupantes da terra a aceitar 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 colonialistas em um contexto internacional de expansão do capitalismo enquanto coroa e grupos dominantes locais tornavam tardias todas as pautas que faziam maior eco as 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 mesmos uma nova força política legítima e não mais dependente.

Para um país do tamanho do Brasil esta 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 para a classe trabalhadora, 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 a época por sua estrutura própria cumpria 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 sempre reage ao longo da história 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 se adaptando a realidade sempre prezando por sua hegemonia.

Marx e Engels (2010) 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” (p.43) 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 neste atual contexto de hegemonia das classes dominantes como poder fragmentado tende a ser um apoio ideológico a 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 a 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, mas tende a parecer que a repartição só cria mais uma estrutura a ser disputada entre novas e velhas forças políticas e econômicas sendo que no capitalismo 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 as estruturas dão estabilidade somente onde há inteiro domínio da classe dominante e gerenciam à sua maneira demais locais onde não há interesse direto.

A estrutura política está ligada a 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 transformar-se em parte da regra da estrutura fragmentada.

Em resumo, adotamos nesta pesquisa 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 par uma dependência e subserviência ao capital estrangeiro.

Nossa regularidade histórica é percebida quando analisamos nossas forças repressoras. Tanto no período colonial quanto agora, de forma 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 desta pesquisa, do Ensino Médio é, de certa forma, retomar estas 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 as 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 mesma.

A compreensão do que representa a luta de classes em nossa sociedade torna-se 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 evidenciado as movimentações intraclasse dominante local, é possível perceber que independente do período da nossa história, independente de qual interesse estrangeiro esta classe local estava a serviço (direta ou indiretamente) existe um ponto de unidade nesta para evitar qualquer possibilidade de emancipação da classe trabalhadora. As conquistas históricas da classe trabalhadora brasileira em qualquer área foi 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, seja 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 sustenta a estrutura macro e reproduz 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 próximo capítulo tratará das questões ligadas ao conceito de imperialismo e as contradições do Ensino Médio no Brasil.

4. Capítulo III: Imperialismo e as Contradições do Ensino Médio

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

Nosso segundo momento do capítulo resgatará, de forma 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 singularidade da formação econômico-social brasileira (segundo capítulo). Adicionado a isso acrescentaremos a determinação externa *Imperialismo* como já declarado.

No primeiro capítulo desta pesquisa 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 nosso atual momento histórico.

No segundo capítulo apresentamos as características em 2018 do Ensino Médio compreendendo que o “conceito da coisa é a compreensão da coisa, e compreender a coisa significa compreender lhe a estrutura” (KOSIK, 1976, p. 14) unindo a perspectiva histórica macro estrutural do primeiro capítulo ao resgate de pontos centrais da estrutura do Ensino Médio brasileiro contidas no segundo capítulo é necessário em um primeiro momento atualizar alguns pontos citados no primeiro capítulo para logo após apresentar uma crítica conceitual ao que chamamos neste momento de Ensino Médio e que ao longo dos tempos já teve outra denominação como Segundo Grau.

O desafio de método deste terceiro capítulo é percorrer um caminho apresentando “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (MARX, 1973, p. 229).

Inicialmente torna-se necessário apresentar questões referentes ao imperialismo e como este determina e influencia a política econômica, social e educacional brasileira.

Justifica-se a necessidades deste subcapítulo sob a perspectiva do método pela categoria totalidade.

Visando dar a devida coerência teórica ao já apresentado anteriormente e não isolar a análise as questões nacionais, diminuindo ou excluindo da mesma a determinação externa (imperialismo) que já citamos estar dentro da regularidade histórica “dependência externa” (1º colonialismo e 2º imperialismo).

Torna-se fundamental apresentar os conceitos acima citados e evidenciar as relações deste imperialismo com a classe dominante local e como o mesmo atua para oprimir a classe trabalhadora. Esta apresentação e análise será realizada ao longo de todo o capítulo, com maior ênfase no primeiro subcapítulo.

Ao longo do segundo subcapítulo e suas divisões trataremos 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).

Em nosso terceiro subcapítulo daremos ênfase a apresentação e análise do Ensino Médio fragmentado, desregulamentado e precarizado demonstrando as relações feitas entre o primeiro e segundo capítulos desta pesquisa.

Nosso quarto subcapítulo ser um exercício para relacionar o Ensino Médio, a Pedagogia Histórico-Crítica e os interesses da classe trabalhadora.

Por fim apresentaremos uma síntese do capítulo antes de apresentarmos as considerações finais.

4.1. O Brasil no garrote: 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 as mesmas influenciam a educação brasileira. Tendo em vista que nesta tese se analisou diversas determinações sucessivas do Ensino Médio (primeiro capítulo), se torna importante, neste momento, 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 no primeiro capítulo o colonialismo português tinha como meta no Brasil a expropriação por meio do trabalho escravo usando, à época, como intermediadores grupos dominantes locais submetidos a 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 mas 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.

Para Florestan Fernandes (1975, p. 13):

> O sistema básico de colonização e de dominação externas, experimentado por quase todas as nações latino-americanas durante pelo menos três séculos, foi construído de acordo com os requisitos econômicos culturais e políticos do assim chamado “antigo sistema colonial”. Em termos jurídicos, a legitimidade de dominação tinha um duplo fundamento, legal e político. Os colonizadores eram submetidos à vontade e ao poder das Coroas de Espanha e Portugal, às quais deviam, como vassalos, obediência e lealdade. Essa identidade de interesses, das Coroas e dos colonizadores sofreu várias rupturas. Não obstante, permitiu tanto o endosso dos interesses dos colonizadores pelas Coroas como, inversamente, uma orientação de valores pela qual os colonizadores agiam em benefício dos interesses das Coroas. Em termos sociológicos, os fundamentos legais e políticos dessa dominação colonial exigiam uma ordem social em que os interesses das Coroas e dos colonizadores pudessem ser institucionalmente preservados, incrementados e reforçados, sem outras considerações. Isso foi conseguido pela transplantação dos padrões ibéricos de

> estrutura social, adaptados aos trabalhos forçados dos nativos ou à escravidão (de nativos, africanos ou mestiços). Assim uma combinação de estamentos e castas produziu uma autêntica *sociedade colonial*, na qual apenas os colonizadores eram capazes de participar das estruturas existentes de poder e de transmitir posição social através da linhagem "européia" (grifos do autor).

A partir de 1889 (Proclamação da República) temos um período de consolidação classe dominante em diálogo com o capital internacional. A adoção das primeiras regras da democracia burguesa se manifesta através do coronelismo e o voto de cabresto. Se no plano local isso se impõe por óbvio 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 pois sua lógica visava a manutenção do poder instalado 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* (grifos da autora).

Entende-se que a autora ao especificar a particularidade da formação econômico-social brasileira e a expansão do capitalismo no Brasil a mesma 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 torna-se necessário reafirmar a característica econômica dependente do Brasil que determina e se reproduz nos demais modos de produção da existência em nosso país.

Porém, considerando a categoria luta de classes é necessário criar uma reflexão que permita o antagonismo.

Neste momento de análise conjuntural é necessário 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 como se a classe trabalhadora precisasse aderir ou refutar perspectivas ou fatos históricos.

Tendo como premissa da pesquisa 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 a história escrita pela classe dominante ou para a classe dominante.

Como exemplo, no caso específico das questões relativas a denominada neste momento de Revolução de 1930 ou a figura de Getúlio Vargas a época não se trata de aderir ou negar, mas de compreender profundamente aquele momento histórico e como a classe trabalhadora estava inserida naquele contexto verificando características do momento, analisando dados e deixando de lado a visão mistificada, maniqueísta ou romantizada que não serve aos interesses da classe trabalhadora.

Assim o analisado até o momento leva a considerar importante que os estudos na perspectiva da classe trabalhadora estabeleçam novos marcos históricos resguardando os interesses da classe trabalhadora.

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 período de massificação da educação para a classe trabalhadora.

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

Neto (2007) nos apresenta em sua obra um dos primeiros registros de organização massiva da classe trabalhadora de impacto social após a Proclamação da República. Segundo Neto (2007, p.28-29):

> Entre os dias 15 e 18 de janeiro de 1900, 25 mil cocheiros de bonde do Rio de Janeiro, então movidos à tração animal, entram em greve. Pelo noticiário do *Jornal do Commércio*, a paralisação afetou toda a cidade, "em especial o comércio". Do dia 16 ao dia 19, as reportagens sobre o tema ocuparam quase uma página inteira. "Fizeram parede ontem os cocheiros da Companhia São Cristóvão, Vila Isabel, Carris Urbanos e dos veículos particulares, protestando contra o novo regulamento de inspeção de veículos". Estampou o periódico. Os que se negassem a cumpri-lo poderiam ser detidos e a fiança era de 11 contos de réis. O regulamento exigia o pagamento de 20 réis para um exame e aviso prévio de 8 dias quando os trabalhadores quisessem sair do emprego, segundo o diário. Os protestos espalharam-se, trilhos foram arrancados em diversos pontos da cidade. A repressão desencadeada sob as ordens de Epitácio Pessoa, Ministro da Justiça, foi feroz (grifos do autor).

Do movimento de trabalhadores a organização de trabalhadores não demorou muito tempo quando da realização em 1906 do I Congresso Operário Brasileiro, realizado no Centro Galego do Rio de Janeiro, que define a criação da Confederação Operária Brasileira – COB com forte expressão de militantes anarquistas e comunistas na direção do movimento.

A história das lutas dos trabalhadores do Brasil necessita ser o novo referencial desta história da classe trabalhadora. O quadro abaixo demonstra que já temos produção histórica acumulada, porém as pesquisas necessitam dar ênfase aos interesses da classe trabalhadora e não a história política dos dominantes.

Quadro 31 – Revoltas populares no Brasil -1554 a 2013

Ano de início ou registro	Denominação
1554	Confederação dos Tamoios
1597	Quilombo dos Palmares
1736	Motins do Sertão do Rio São Francisco
1789	Inconfidência mineira
1798	Inconfidência baiana – conjuração baiana
1835	Revolta dos Malês
1835	Cabanagem
1838	Balaiada
1852	Guerra dos marimbondos – levante dos marimbondos
1856	Revolta de Ibicaba
1896	Guerra de Canudos
1910	Revolta da Chibata
1912	Guerra do Contestado
1917	Greve geral
1940	Revolta do Quebra milho – Guerra do Porecatu
1968	Manifestação populares contra a ditadura
2013	Jornadas de Junho

Fonte: Caros Amigos, 2014

Segundo Sposito (1984) temos 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 a época.

Tendo em vista a datação situa-se que este é o momento de consolidação da hegemonia imperialista dos Estado Unidos. Segundo Florestan Fernandes (1975):

> A nova forma de imperialismo não é apenas um produto de fatores econômicos. No centro do processo está a grande empresa corporativa e, portanto, o capitalismo monopolista. Por isso, as mudanças da organização, das funções e do poder financeiro das empresas capitalistas foram produzidas por mudanças nos padrões de consumo e de propaganda de massa, na estrutura de renda, por uma revolução concomitante na tecnologia e nos padrões burocráticos de administração, e pelos efeitos múltiplos e cumulativos da concentração financeira do capital na internacionalização do mercado capitalista mundial. Esses são processos históricos, de natureza sócio-econômica (sic) e sociocultural. Mas a influência dinâmica decisiva foi política. A existência de uma economia socialista bem sucedida e expansiva, dotada pelo menos de padrões equivalentes de tecnologia, organização burocrática, produtividade, crescimento acelerado e internacionalização, compeliu as nações capitalistas avançadas da Europa, América e Ásia para uma defesa agressiva do capitalismo privado, especialmente após a II Guerra Mundial. Assim enquanto o antigo imperialismo constituía uma manifestação da concorrência nacional entre economias capitalistas avançadas, o imperialismo moderno representa uma luta violenta pela sobrevivência e pela

> supremacia do capitalismo em si mesmo. Nesse clima político, a expansão incoercível da empresa corporativa, a hiperinfluência (sic) das finanças internacionais e a hegemonia dos Estado Unidos forma recebidas como um preço razoável, pelas burguesias nacionais dos países capitalistas avançados, inclusive a Inglaterra, França, Alemanha e Japão. Algumas tensões e rupturas permaneceram, mas são manipuladas em condições seguras para a defesa e o fortalecimento dos "interesses privados", isto é, do capitalismo (p. 21).

A educação brasileira e o que neste momento denominamos como Ensino Médio é diretamente influenciada por este imperialismo já que, como vimos no primeiro capítulo, 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.

A partir da Conferência de Bretton Woods (1944) e com a criação do Fundo Monetário Internacional – FMI (1944), Banco Mundial (1944), Organização das Nações Unidas – ONU (1945), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1946) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (1961) que 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):

> O Banco Internacional para o Desenvolvimento e a Reconstrução (BIRD), também conhecido como 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. As relações multilaterais existentes entre a equipe de diretores, técnicos e conselheiros do Banco Mundial e a equipe de técnicos do Ministério da Educação (MEC) são de assistência técnica na área econômica e social, de cooperação e de "ajuda" aos países em desenvolvimento. Inicialmente, as suas ações foram para a reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945), passando para as ações de promoção do crescimento econômico dos países em desenvolvimento da América Latina e da África, financiando projetos voltados para a infraestrutura econômica, energia e transporte (p. 285-286).

O apoio político do Estado Unidos aos golpes e ditaduras militares na América Latina é conhecido e reconhecido internacionalmente, podemos citar como 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.

No período de escrita desta tese (2018-2020) estamos vivendo uma ascensão da intervenção estrangeira na educação brasileira e o objeto desta pesquisa, o Ensino Médio, especialmente o estatal (público) tem sido atacado sob a retaguarda internacional do Banco Mundial e outras instituições.

Em 2016 o golpe que retirou a legítima presidente eleita, iniciado em dezembro de 2015 com seu afastamento então provisório, 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 estatais (públicas) repudiaram tal medida provisória e protagonizaram um momento de enfrentamento aquela política através de ocupações de escolas. Ao total no Brasil 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 se transformando na Lei nº 13.415.

A lei afeta diretamente o Ensino Estatal (Público) ao **desregulamentar** a obrigatoriedade de diversa disciplinas que compunham a estrutura pedagógica dando prioridade somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática criando itinerários formativos que na prática tem servido a **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 o Banco Mundial, reforçando a desidratação teórica e organizacional do Ensino Médio brasileiro lança um documento intitulado *Competências e empregos: uma agenda para a juventude* afirmando que o documento se trata de uma síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas. Vale lembrar que este documento é um 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 a esta pesquisa 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 a 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 uma futura produtividade 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 o Banco Mundial (2018, p. 10):

> 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.
> 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.
> 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).

A estrutura teórica do documento que se organiza a partir do conceito de competências entende-se que da forma como está colocada no documento é somente a aparência da necessidade ou do anseio do Banco Mundial, 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 no segundo capítulo podem auxiliar a demonstrar como desregulamentar o Ensino Médio e criar um ambiente de mercantilização do Ensino Superior serve aos interesses expressos no documento do Banco Mundial.

Quadro 32 – Matrículas Ensino Médio e Educação Superior – 1909-2018

Ensino Médio		Educação Superior	
Ano	**Matrículas**	Ano	Matrículas
1920	109.281	1909	7.072
1940	260.202	1939	29.317
1950	477.434	1949	34.544
1960	1.177.427	1959	87.603
1970	4.989.776	1969	346.824
1980	2.823.544	1979	1.311.799
1991	3.339.930	1990	1.540.080
2000	8.192.948	1999	2.369.945
2010	8.358.647	2009	5.954.021
2018	7.709.929	2018	8.740.338

Formatado pelo autor com dados de Piletti (1990), IBGE (1992, 1997), INEP (2000, 2010 e 2018) e IBGE (1939, 1941, 1951, 1961, 1971, 1982, 2000) e INEP (2009 e 2018).

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 em 2019 cerca de 69,5 milhões[116] de pessoas com mais de 25 anos de idade sem ter concluído o Ensino Médio 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 escorraça 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). Por óbvio 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 para também serem consumidores de educação superior privada.

[116] Fonte: PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Disponível em https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=No%20Brasil%2C%20a%20propor%C3%A7%C3%A3o%20de,4%25%20entre%202018%20e%202019 . Acesso em 29 de out. 2020.

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 se dá em forma de preocupação, segundo o mesmo "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, 208, 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 nº 13.415/2017 neste mesmo ano o então governo Michel Temer aprova a intitulada reforma trabalhista (Lei nº 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 a 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 logo 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 as comércio privado de educação.

O retorno ao exposto e analisado no segundo capítulo nas relações dependentes do período colonial a Portugal e logo após a alteração de dependência ao imperialismo das grandes potências e corporações e mais recentemente com uma preferência maior a submissão aos interesses estadunidenses torna a **dependência externa brasileira uma regularidade histórica**.

No subcapítulo *A República e suas contradições – a não revolução burguesa brasileira* desta tese, verificou-se que, em comparação com a concepção clássica de revolução burguesa, tendo como referência a experiência 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, que "a burguesia desempenhou na História um papel iminentemente revolucionário" (2010, p.42), sabemos 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 desta pesquisa tratemos em primeiro lugar das questões de integração nacional para após analisarmos as questões que versam sobre democracia.

Tendo em vista o que foi apresentado centralmente no segundo capítulo desta obra a integração nacional, tendo como referência o conceito de

desenvolvimento econômico[117] e solidariedade social[118] 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 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 de 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 secundários e outras é improvável que sob esta regra geral os interesses da classe trabalhadora sejam atendidos ou mesmo sejam 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,

---

[117] 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 idéia 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.

[118] 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.

mas com uma parceria subserviente aos conglomerados imperialistas, em especial estadunidense como já mencionado anteriormente.

Uma ilusão a ser combatida trata da idealização que esta é uma relação estável no seio da classe dominante. Como já visto anteriormente a alteração de atores ou protagonistas varia de acordo com a necessidade de rearranjo para manutenção do controle. A uma lógica que parece permanente deste a criação da República é 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 um 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 acima citada 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).

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

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

Já citamos no segundo capítulo desta obra sobre o endividamento do estado brasileiro e também é necessário reforçar que o período colonial não pode entendido como uma versão antiga, porém civilizada entre os cidadãos mesmo com a presença escrava pois é, no entendimento deste pesquisador, um falseamento de um período de controle erguido pelas armas as custas 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 que os mesmos eram submetidos.

Assim, justifica-se que a democracia da burguesia no Brasil foi estrutura para o controle e manutenção do seu poder econômico onde a “liberdade” como conceito burguês idealizado estará sempre limitada a manutenção do poder da classe dominante local. Demonstrou-se também nesta pesquisa que quando ameaçado tal poder burguês 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 território 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) transformam 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 (pagamento de dívida pública em 2020 foi de 39,08% do orçamento federal[119]) levará, como tendência, ao esgotamento da estratégia de ampliação das unidades administrativas estatais para acomodação de interesses.

Por consequência e também 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 rupturas futuras.

Necessita-se a partir de agora retomar algumas determinações sucessivas já exploradas em capítulos anteriores 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 esta pesquisa.

[119] Fonte: Sítio Auditoria Cidadã. Disponível em https://auditoriacidadada.org.br/conteudo/gastos-com-a-divida-publica-cresceram-33-em-2020/. Acesso em 24 de ago. 2021.

4.2. Asfixia da educação estatal brasileira como tendência

Já foi apresentado, especialmente no primeiro capítulo desta pesquisa, um conjunto de dados sobre o Ensino Médio que foram substância das primeiras análises sobre o tema. O segundo capítulo versou sobre uma perspectiva de estrutura nacional, poder e política.

Neste momento, realizando o caminho de volta será necessário apresentar, de forma complementar, elementos e dados para conformar a totalidade resgatando o essencial das relações e determinações.

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 similares[120]), considerada nesta pesquisa 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 processos da formação econômico-social brasileira. Tendo como parâmetro a educação sabe-se que, conforme já explicitado no primeiro e segundo capítulo desta pesquisa, 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, p.4), 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. A época seguia-se a lógica que era dever do Estado prover a educação, porém este não possuía condições de universalizar esta política[121], cabendo a iniciativa privada, "desde que não haja *prejuízos públicos"* (CURY, 2005, p.5, grifo do autor).

[120] 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 13.019/2014), filantrópicas (Lei 12.101/2009) que atuam como mantenedoras destas escolas privadas.

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

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 idéias, 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 estatal[122], 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, nos apoiamos na síntese feita por Lombardi (2005, p. 95):

> Desde o marxismo, considero complicado tomar essas categorias burguesas como *categorias de análise científica.* 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* (grifos do autor).

Assim compreende-se que esta determinação sucessiva entre o estatal (público) e o privado não pode ser alçado como questão estruturante da luta da

[122] 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.

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 necessário combater algumas ilusões como já fizemos ao distinguir educação estatal escolar de “pública” conforme Sanfelice (2005, p.184) estabelece. Essa seria nossa primeira ilusão a ser combativa.

Uma segunda ilusão que se torna necessária a 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?

Não se pretende nesta pesquisa esgotar tal tema ou resumir desconsiderando sua relevância nas análises educacionais. Porém, cabe, respeitadas as limitações da pesquisa e do próprio pesquisador, apontar algumas questões para reflexão tendo em vista o já apresentado neste capítulo e nos anteriores.

Para esta pesquisa, como já afirmado anteriormente, 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 que se entende que está posta no seio da luta de classes. Não pode ser considerada uma contradição essencial pois não é causa única ou exclusiva do antagonismo entre classes.

Como já apresentamos anteriormente 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) por exemplo, 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 diversa 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 através de financiamento de instituições privadas. A diferença qualitativa é que a partir de 1500 até por volta de 1940[123] a lógica do investimento era privilegiar as camadas mais abastadas da sociedade 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, tendo em vista o apresentado fundamentalmente no segundo capítulo, a dependência e subserviência da classe dominante local aos interesses imperialistas cria, de forma permanente, uma contradição destas 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 adota nesta pesquisa.

Neste momento se torna necessário para avançar nas análises, retomar algumas questões centrais analisadas até o presente momento. Justifica-se este

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

momento 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 por sua importância na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora (passagem de classe em si em classe para si) alinhado aos objetivos da pesquisa.

Duas são as regularidades que elege-se 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 a relações estabelecidas e que se produzem a partir desta regularidade. Nos próximos subcapítulos, em especial o intitulado *Ensino Médio e Pedagogia Histórico-Crítica* nos deteremos em analisar as relações dispostas, o desafio da resistência ativa e o objeto desta pesquisa.

Já a segunda regularidade remete 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 reproduzido por todos os Aparelhos de Estado (AE) e Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), seguindo o pensamento de Althusser (1980), compreende-se que, visando atender os interesses da classe trabalhadora, é necessário enfrentar, resistir e superar tal questão. Entende-se também, da mesma forma que não é algo que 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 destas 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 ao leitor como as mesmas 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 de forma separada que agora necessita ser reunida e análise 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 destes trabalhadores é exigido uma série de atividades burocráticas que poderiam ser substituídas por saídas tecnológicas ou até mesmo uma revisão das funções destas burocracias para o processo pedagógico dentro e fora da escola.

A **ausência ou omissão de políticas estatais (públicas)** se tornam 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 as alterações da lógica eleitoral

brasileira. Sabe-se que a fragmentação do poder auxilia na desresponsabilização dos executivos, legislativos e judiciários quando o debate sobre certas ações estatais se estabelece. Assim sendo, uma dúvida permanente e recorrente sobre *a quem cabe o financiamento e execução desta política(?)* se estabelece.

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 neste momento é justificada pela aderência da análise ao objeto da pesquisa. 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 pesquisador o **etapismo**, seja nas políticas estatais (públicas) seja na particularmente na educação tem muita similaridade ao método de adestramento executado em animais. Um tipo de *caixa de Skinner*[124] macrossocial devidamente justificada, segundo Nelson Rodrigues, pelo *complexo de vira-latas*[125]*.* A alegoria utilizada serve mais a reflexão sobre o tema do que como análise do mesmo. 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 nos 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

[124] 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.

[125] 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.

conhecimento técnico e sensibilidade social, ultrapassar tais barreiras que hoje pode ser considerada 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 as mesmas.

A quinta e última regularidade trata da identificação que a cada crise estrutural do capitalismo ou ameaça local aos privilégios da classe dominante se utiliza a quebra da ordem institucional seguida de ataque aos direitos da classe trabalhadora para uma reorganização ou repactuação da burguesia local.

Retomadas as regularidades (prioritárias e secundárias) encaminha-se para a etapa final da pesquisa. Para que possamos realizar esta análise com dados da realidade concreta avançaremos nos próximos subcapítulo na complementação de dados buscando as determinações fundamentais para o alcance dos objetivos desta pesquisa saindo da representação caótica de um todo para uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas (SAVIANI, 2015).

4.2.1. 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 uma 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 2018 o total de 181.939 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 privada[126].

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 de o Estado fazer, por exemplo, a Educação Infantil.

Uma peculiaridade, que foi tratada com maior profundidade no Capítulo II desta tese, 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, na minha opinião, 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, submissa aos interesses imperialistas dominantes no globo.

A totalidade dos dados da estrutura educacional brasileira no ano de 2018 permite uma análise crítica do que temos neste momento, questionando e apresentando como isso se constituiu algo longo da história e quais são as modalidades desse movimento de criação e expansão desse todo, evidenciando tendências e regularidades dentro de uma pesquisa com teoria materialista dialética.

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

Nossa totalidade, segundo o quadro a seguir, 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 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.

[126] Tratou-se de tais questões com maior profundidade em pesquisa anterior materializada em dissertação (CARVALHO, 2017).

Quadro 33 - Número de Estabelecimentos da Educação Básica, por Etapa de Ensino- 2018

Etapa	Total
Educação Infantil	115.195
Ensino Fundamental	128.371
Ensino Médio	28.673
Ensino Médio Propedêutico	27.332
Normal / Magistério	1.073
Curso Técnico Integrado	1.982
Educação Profissional Técnica	6.532
Associada ao Ensino Médio	3.022
Curso Técnico concomitante	2.616
Curso Técnico subsequente	4.258
Educação Profissional – Formação Inicial Continuada (FIC)	523
FIC Concomitante	317
FIC Integrado na EJA	213
Educação de Jovens e Adultos - EJA	31.184
Ensino Fundamental	25.856
Ensino Médio	9.767

Fonte: Sinopse Estatística Educação Básica 2018 – INEP.

É necessário lembrar que a pesquisa 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 (115.195) e Ensino Médio (28.673). Uma análise rasa (baseada no aparente) pode tendenciar a uma estrutura mais desenvolvida ou, no mínimo, quantitativamente superior. Porém, quando adicionados os quantitativos de alunos matriculados na Educação Infantil (8,7 milhões, IBGE, 2017) e no Ensino Médio (7,7 milhões, INEP, 2018), temos uma média de 75 alunos por unidade de Educação Infantil e 268 por unidade de Ensino Médio.

O Ensino Fundamental (128.371 escolas) possuía, em 2018 (INEP, 2018), cerca de 27 milhões de alunos com média de 210 alunos por unidade escolar.

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 nesse 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 social[127], 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 São Paulo, conforme podemos ver na obra de Sposito (1984). Conforme as necessidades do capitalismo industrial vão crescendo no território, maior a necessidade de formação de força de trabalho apta às essas novas necessidades. A priorização do Ensino Fundamental provocou, pela lógica da contenção de recursos, a retenção de outras demandas, como Educação Infantil e Ensino Médio.

Entende-se, dessa forma, que a Educação Infantil e o Ensino Médio diferenciam-se do Ensino Fundamental quanto ao *sentido*[128] da sua implementação para a classe dominante em confronto aos interesses da classe trabalhadora na luta de classe dentro do Brasil.

Retomando a história da Educação Infantil no Brasil, 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.

[127] Que posteriormente foi repassada a área da educação.
[128] Usando como referência a reflexão *o sentido da colonização* de Caio Prado Junior.

O Ensino Médio já 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 relembrar que a Educação Superior estatal (pública) no Brasil 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 regra[129].

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*[130], como se esta fosse a palavra de ordem (título, chamada principal) dos opressores contra os oprimidos no Brasil.

Já apresentamos anteriormente as características do Ensino Médio[131] extraídas da pesquisa 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 o autor retoma a "resistência ativa" (p. 13), que também é encontrada no livro *A nova lei da educação* (SAVIANI, 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 pobres, formação de força de trabalho precarizada...), sendo muito reproduzido ainda por movimentos e agrupamentos políticos considerados progressistas e, por outro lado, descreve 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

[129] 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.
[130] 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.
[131] 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.

complexos discursos que variam entre narrativas de autoajuda, romance, ficção e idealismo (formar para a vida[132], educação para o amor, formar lideranças, protagonismo juvenil, empreendedorismo ...).

A resistência ativa proposta por Saviani (SAVIANI, 2018, p. 303) tende a representar, na reflexão deste pesquisador, uma convocação para o aprofundamento dos estudos sobre a educação e a formação social-econômica nacional entendendo que, conforme já citado anteriormente, “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 a opção de expansão estatal (pública) lenta e gradual, organizada para que não se atrapalhe a hegemonia da exploração imperialista as riquezas bem como não firam os interesses econômicos da classe dominante local.

Como **tendência**, evidenciado o já tratado nos capítulos e subcapítulos e anteriores poderemos ter uma expansão da atenção a educação infantil, fruto das reivindicações da classe trabalhadora, mas prioritariamente associado a 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.

[132] Sem citar a exploração capitalista.

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.

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).

A tendência de crescimento associado da educação infantil se torna uma tendência por não divergir ou confrontar a regularidade de expansão controlado das vagas estatais em parceria com Organizações da Sociedade Civil – OSCs ou mesmo empresas privadas. Como está área possui uma estrutura razoável na maioria das metrópoles e grandes cidades 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 aumento da qualidade de atendimento de forma 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 a 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 das mesmas.

Como etapa estável pelas condições materiais e tendencialmente equilibrada nacionalmente fruto da diminuição crescente dos índices de natalidade, o Ensino Fundamental, através 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. Sabe-se que esta integração nos dias de hoje significa um sacrifício razoável pois 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 1834 e que a estrutura educacional se materializou nos estados e municípios com legislações que se inviabilizavam 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 nem bem organiza 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) 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 do segundo capítulo, 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 uma legislação mais avançada.

Como exercício filosófico e reflexivo o questionamento pode até render um bom debate em sala de aula visando revisar as bases que sustentam o afirmado até o momento.

Porém, para este pesquisador, 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 que para os pesquisadores materialistas compreenda-se o que é essência e aparência e não única e exclusivamente a pesquisa se limite a aparência ou um ideal desta.

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 abre mão da 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 a luta da classe trabalhadora.

Como síntese, é preciso resgatar alguns elementos analisados no segundo capítulo desta tese.

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

Porém, nas pesquisas educacionais, reduzir a análise a somente o aspecto legal é limitar a compreensão das contradições da estrutura educacional brasileiras. Sabe-se que é importante que os materialistas não podem criar 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, e 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 pesquisador a legislação educacional brasileira, em especial a Lei n. 9.394/1996 (LDB) não dá conta de sequer dar coerência a 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)[133].

Porém, como é possível a execução do 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 cenoura[134] 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 é 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) nos permitem compreender que já em 1996 a versão da lei aprovada é inferior em muitos aspectos centrais a 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 a 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.

---

[133] 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 e SAVIANI, 2009) nos levaram aos questionamentos sobre a coerência da legislação “nacional” em uma estrutura fragmentada.

[134] Já utilizamos esta alegoria no subcapítulo *Escola: a unidade mais geral ou universal da Educação* (3.2.) quando tratamos sobre o tema educação integral.

Assim concluímos que não existe processo de retroalimentação[135] 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"[136] como orientador das de processos e práticas das políticas públicas.

Mas é importante compreender que é necessário para uma resistência ativa (SAVIANI, 2018, p. 303) na área da educação que se denuncie as contradições da estrutura educacional, as ilusões impostas aos trabalhadores pelo capitalismo, mas também é necessário apontar caminhos para superação dos limites dessa situação.

Sabe-se que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental não foram alvo de estudos aprofundados nesta pesquisa, sendo assim é necessário avançar com mais alguns dados e verificar se outras determinações da realidade reafirmam as tendências acima manifestas.

No próximo subcapítulo são analisados alguns dados complementares do contexto geral para após retomar as questões específicas do objeto de estudo desta tese.

4.2.2. A população como referência: combater o isolamento da educação

A preocupação inicial da 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, mas sim as principais, aquelas que entendemos serem como 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

[135] 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).
[136] Ambiente de adoração e sacralização do legal (legislação, judiciário e similares).

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 de pesquisa 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 8.515.767,049[137] km^2. Segundo o próprio instituto, o Brasil é o quinto maior país do planeta em extensão territorial[138], sendo os maiores a Rússia (17.075.400 Km^2), o Canadá (9.976.139 Km^2), a China (9.596.961 Km^2) e os Estados Unidos (9.363.520 Km^2) respectivamente.

Quando realizamos uma análise sobre as unidades administrativas estatais (públicas) brasileiras (subcapítulo 4.2.) confirmamos que poucos países possuem característica continentais e investem (de forma planejada ou não) em cisão territorial através 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.

Quadro 34 – População total Brasil – 2010 – Divisão por gênero e por grupo etário

Especificação	Quantitativo	Porcentagem
População Total	190.755.799	100%
Sexo - Mulheres	97.348.809	51,03%
Sexo – Homens	93.406.990	48,97%
Grupos de Idade		
0 a 4 anos	13.806.733	7,24%
5 a 9 anos	14.967.767	7,85%
10 a 14 anos	17.167.135	8,99%
15 a 19 anos	16.986.788	8,91%
20 a 24 anos	17.240.864	9,04%

[137] 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.

[138] 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.

25 a 29 anos	17.102.917	8,96%
30 a 39 anos	29.632.807	15,53%
40 a 49 anos	24.843.143	13,02%
50 a 59 anos	18.418.755	9,65%
60 a 69 anos	11.356.075	5,95%
70 anos ou mais	9.232.815	4,84%

Fonte: Anuário Estatístico IBGE, 2018.

Sabendo que nosso país possui características singulares é necessário compreender que, em primeiro lugar, não é possível comparar nosso desenvolvimento como sociedade com países com história e características diferentes. Da mesma forma é necessário verificar como essa singularidade 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 nesta pesquisa essenciais para caracterizar e analisar o Ensino Médio e, por consequência (dentro das limitações de dados e da própria pesquisa), a educação brasileira.

Os dados do quadro anterior representam o mais próximo do *agora* desta pesquisa[139] e podemos constatar neles, em comparação com outros países ou períodos históricos diferentes, algumas tendências.

A primeira questão referente o quadro é que o Brasil perdeu a oportunidade de explorar melhor o período do chamado *bônus demográfico*, que consiste em um 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.

[139] A pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2018 até 2021.

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 entende-se que é preciso fazer a denúncia e colocar o debate no eixo dos interesses da classe trabalhadora.

O quadro acima demonstra que temos no Brasil cerca de 30% da população em idade escolar (0 a 17 anos[140]). 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 a classe trabalhadora. Esta é a segunda questão referente o 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" (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

[140] 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".

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 educação[141] já demonstraram que a perspectiva ideológica destas instituições serve aos interesses da burguesia e são antagônicos aos interesses da classe trabalhadora.

Amanda de Oliveira Pereira (2020, p. 75-76) no livro "Classe Dominante e Educação em tempos de pandemia" (LAMOSA, 2020) no capítulo "A atuação da Fundação Itaú Social no campo educacional em meio a pandemia da COVID-19" faz uma importante síntese sobre a pratica de tal fundação, e define:

> A Fundação Itaú Social atua como um dos principais Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) da fração financeira da classe burguesa, sendo uma das fundações do conglomerado Itaú Unibanco. Criada no ano de 2002, é hoje a principal frente de atuação do grupo Itaú Unibanco na área educacional, fundada com o intuito de reunir os principais programas e projetos do grupo, a Fundação opera como um grande "guarda-chuva" dos demais. A Fundação Itaú Social, apresenta-se como um "polo de desenvolvimento educacional" (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2020, s.p.) e seu site funciona como uma plataforma para os demais projetos desenvolvidos pelo grupo para a educação pública brasileira.
> O site da Fundação separa seus programas em dois grandes pilares: Formação de profissionais de educação e Fortalecimento da sociedade civil. No primeiro pilar encontram-se oito programas, sendo quatro deles direcionados a aprendizagem de linguagens, escrita e leitura, e outros três programas destinados exclusivamente a professores e gestores educacionais. Estes contam o que a fundação chama de "ambientes virtuais de aprendizagem", sendo mais voltado para gestores educacionais, a formação destes perante o que a instituição

[141] 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_IaelDe_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.

> acredita ser uma gestão pedagógica mais “eficiente”. Há ainda um programa voltado para “avaliação e monitoramento”, que realiza avaliações internas e externas em todos os projetos que são apoiados pelo Itaú Social. No segundo pilar da instituição, encontram-se também oito programas, destes, quatro deles disponibilizam recursos financeiros a Organizações da Sociedade Civil (OSC) e escolas públicas além de “formação e instrumentos de monitoramento e avaliação.”

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 abre mão de seus lucros para promover o desenvolvimento “nacional” e por óbvio o mesmo banco não assumirá a responsabilidade por suas interferências na política nacional através do seu lobby no Congresso Nacional para aprovar leis do seu interesse ou mesmo sabotar o progresso de qualquer legislação que contrarie estes interesses.

Outra importante síntese encontrada no livro citado anteriormente foi produzida por Pedro Henrique Dias Siqueira (2020, p. 97-98) sobre a Fundação Lemann - FL, o mesmo destaca:

> O presente trabalho resulta de pesquisa sobre a Fundação Lemann (FL) que se apresenta como uma organização familiar e sem fins lucrativos que colabora com iniciativas para a educação pública em todo o Brasil e apoia pessoas comprometidas em resolver grandes desafios sociais do país. A FL é pontual em afirmar, logo após sua auto apresentação, que não vende nenhum produto educacional. Além disso, não está associada a nenhuma organização privada e não apoia nenhum partido político, coligação ou campanha eleitoral.
>
> A FL integra o movimento Todos pela Educação (TPE) que, nas palavras de Lamosa (2017), pode ser compreendido enquanto exemplo exitoso de atuação empresarial na educação. Segala (2018) vai em direção similar descrevendo o movimento como uma junção de empresários brasileiros que buscam atuar na Educação Básica brasileira, oferecendo soluções “eficazes” baseadas em referenciais e modelos de gestão das empresas privadas. O movimento busca uma educação que atenda aos anseios do capital e difunda uma sociabilidade fundamentada no mercado.
>
> A FL afirma não estar associada a nenhuma organização privada e nem vender produtos educacionais. Entretanto, ações e empreendimentos de Jorge Paulo Lemann, fundador e presidente da FL, sugerem justamente o contrário. A filiação da FL ao movimento TPE revela níveis notáveis de contradição entre as reais ações da fundação e o slogan altruísta usado para se apresentar. É possível perceber essa contradição ao identificar diversos interesses econômicos e ideológicos produzidos pelas organizações da classe dominante que penetram a educação básica brasileira e estão por trás da aura “cidadã” apresentada para a opinião pública. Visando vender produtos e soluções oferecidas por empresas do ramo educacional e administrativo que pertencem a mesma fração da classe dominante

> que integram o TPE, essas empresas movimentam-se, na educação pública e privada, por meio da venda de serviços dos seus "parceiros" para as secretarias de educação estaduais e municipais, drenando cada vez mais recursos públicos da área educacional.

A Fundação Lemann atua diretamente em experiências educacionais como em Sobral (Ceará), seja no patrocínio de ações de infraestrutura[142] ou mesmo na formação de professores[143] pois a Fundação está replicando o exemplo da educação de Sobral em diversos outros municípios através de programas[144] em nove estados e em dezenas de municípios.

Torna-se importante trazer a pesquisa, ainda no mesmo livro a síntese feita por Livia Herdade (2020, p. 47-48) sobre o Movimento Todos pela Educação – TPE:

> Movimento Todos pela Educação (TPE) é na atualidade a organização que sistematiza e difunde no país a contrarreforma mundial da educação. O TPE se organiza e atua como um partido ampliado da classe dominante (LAMOSA, 2019). O movimento que foi lançado no congresso intitulado "Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina", em 2006. Realizado no Museu do Ipiranga em São Paulo, é composto por 32 organizações divididas entre mantenedores e parceiros. São 14 sócios mantenedores: Fundação Educar DPaschoal, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Unibanco, Banco Itaú BBA, Banco Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, Fundação Vale, Instituto Natura e Instituto Samuel Klein. Entre os parceiros do Todos pela Educação estão: Grupo ABC, Rede Globo, Editora Moderna, Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Friends Audio, Fundação Victor Civita, McKinsey Brazil, Microsoft, Instituto Paulo Montenegro, Banco HSBC, Canal Futura, Editora Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo Patri – Políticas Públicas –, Luzio e Itaú Cultural (MARTINS 2009, 2013).
> No período da pandemia o TPE tem realizado junto aos organismos internacionais e a organizações brasileiras, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), uma articulação nos termos da Coalização Mundial Pela Educação, movimento desencadeado internacionalmente. Essa articulação produziu dois seminários no mês de abril de 2020, semanas após o fechamento das escolas ter ocorrido em todo país. Nesses seminários que contaram também com a participação do Conselho Nacional de Educação definiram-se as diretrizes que posteriormente serviram de base para as políticas educacionais para o período da pandemia.

[142] 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.

[143] Jornal britânico destaca os avanços da educação de Sobral. Fonte: Sítio eletrônico da Prefeitura de Sobral. Disponível em https://www.sobral.ce.gov.br/informes/principais/internacional-jornal-britanico-destaca-os-avancos-da-educacao-de-sobral . Acesso em 26 de set. 2021.

[144] 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 de set. 2021.

> O TPE sistematiza e difunde aqui no Brasil as diretrizes que foram produzidas mundialmente pela coalizão. A política foi definida a partir do diagnóstico de que o fechamento das escolas teria como desdobramento a perda de aprendizagem e um retrocesso para o processo de universalização da Educação Básica, requisito exigido pelos mesmos organismos internacionais, desde a "década da educação para todos" nos anos 1990. A recomendação da coalizão foi a instituição de um "Ensino Remoto Emergencial" (ERE) para o período de fechamento das escolas e uma espécie de "Ensino Híbrido" formado por educação presencial num turno e ERE como expediente de apoio.

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 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 torna-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. Por óbvio o elemento segurança pode ser pensado como algo central nesta 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 estes dados numa investida da burguesia contra a classe trabalhadora.

É possível indagar como este *procedimento operacional padrão*[145] 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 (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

[145] Usando a expressão procedimento operacional padrão sob a perspectiva de organização ou administração de tarefas.

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 a crítica a 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 a mesma 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". Por óbvio 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 diversa instituições um afunilamento de recursos para uma área específica e o abandono de diversas outras áreas. Esta prática, pensada para excluir ou feita involuntariamente, acaba por se transformar em um etapismo de políticas sociais onde por décadas vai se priorizando 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 digladie pelas migalhas de recursos destinados a 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, 39,08% do orçamento federal executado em 2020[146] ou, em cifras, R$ 1,381 trilhão.

Pode-se indicar como tendência que, 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

[146] Fonte: Sítio Auditoria Cidadã. Disponível em https://auditoriacidada.org.br/conteudo/gastos-com-a-divida-publica-cresceram-33-em-2020/. Acesso em 24 de ago. 2021.

necessidades básicas (pelo menos a maioria) em curto espaço de tempo. Desta 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 forma 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, sabe-se que é algo a ser superado.

A formação de novos trabalhadores precisa se voltar ao concreto real, com crítica fundamentada as ilusões como, 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.

Avança-se no próximo subcapítulo para a análise do analfabetismo como regularidade histórica.

4.2.3. O analfabetismo no Brasil como regularidade histórica

Os dados fornecidos pelo IBGE (1946 e 1979) indicam que no ano de 1872 o Brasil apresentava um percentual de 84% de analfabetos, em 1900 cerca de 80%, 1940 cerca de 74% e por fim em 1970 o Brasil apresentava o percentual de 32,4% de analfabetos.

A existência de um número expressivo de analfabetos em 2017 pode ser considerada pelos liberais e idealistas algo pontual e dentro dos quantitativos numérico aceitáveis eleitos por eles mesmos como aceitáveis.

Para uma pesquisa materialista, tendo em vista a tecnologia à disposição, a análise da organização da estrutura governamental nas esferas municipal, estadual e federal e tendo em vista os programas já executados ao longo de décadas que, no caso do analfabetismo, o esforço para uma ação de benefício à população está intimamente ligada à consciência social coletiva e às disputas da classe dominante em dosar os avanços sociais de forma homeopática em etapas longas e completamente incoerentes.

Quadro 35 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo os grupos de idade e o sexo - 2º trimestre de 2017

Grupos de idade	Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade (%) Brasil
Total	6,5
Homens	6,6
Mulheres	6,3
10 a 14 anos	1,4
Homens	1,9
Mulheres	0,9
15 anos ou mais	6,9
Homens	7,1
Mulheres	6,8
15 a 17 anos	0,6
Homens	0,8

Mulheres	0,3
15 a 24 anos	0,8
Homens	1,2
Mulheres	0,5
18 anos ou mais	7,4
Homens	7,6
Mulheres	7,2
25 anos ou mais	8,5
Homens	8,7
Mulheres	8,2

Fonte: Anuário Estatístico IBGE, 2018.

Avançando para a análise das taxas de analfabetismo, o quadro acima demonstra que, em 2017, o Brasil possuía em média 6,5% da população nessa condição. Mesmo reconhecendo que desde 1930 existem diversas ações de âmbito nacional, das quais podemos citar a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, em 1942, Movimento Brasileiro de Alfabetização, de 1967, e recentemente o Brasil Alfabetizado, de 2003.

Ao estudar o tema analfabetismo e a educação de jovens e adultos, Maria Antônia de Souza (2012, p. 57) assim analisa o cenário brasileiro a partir dos dados de 1996 do IBGE:

> O analfabetismo está concentrado entre a população que tem acima de 40 anos. Também é significativo o número de 10% de analfabetos que possuem entre 10 e 14 anos de idade. Quanto as que concluíram o Ensino Médio, há predomínio da faixa etária entre 30 e 39 anos. Se imaginarmos que, aos 22 anos, um sujeito que tenha seguido regularmente as séries escolares terá condições de concluir 15 anos de estudo, fica evidente que ainda há muito a fazer na educação pública para que a população atinja a escolaridade idealizada e necessitada. Essa é uma face da desigualdade no contexto escolar. Ou seja, disparidade idade-série; expressivo número de analfabetos com mais de 40 anos de idade; menos de 10% da população brasileira nem possui o ensino médio concluído.

É possível verificar que em 20 anos, após a análise dos dados de Souza, a regularidade é a não alteração do cenário, ficando evidenciado que as desigualdades sociais somadas à concentração de renda no Brasil produzem concretamente um ambiente de privilégio para poucos e exclusão para muitos, ao ponto de, mesmo com as exigências do capitalismo, coexistirmos em um cenário de milhares de brasileiros analfabetos.

De projeto central de investimento em diversos momentos da história “nacional” – com exceção dos anos de 2003 e 2004, quando o orçamento do

Ministério da Educação revela um intenso investimento –, a alfabetização nas últimas décadas ficou colocada em segundo plano, pois a compreensão da classe dominante é da economicidade e não da inclusão social dos indivíduos.

Os índices de analfabetismo no Brasil tendem a diminuir progressivamente, não pela ação direta do Estado (poder estatal/público) na inclusão social, mas por consequência dos óbitos dessas pessoas pelas mais diversas razões, em especial por problemas relativos à idade avançada.

O momento de industrialização brasileira (a partir de 1930) exigiu que fosse formada uma nova geração de trabalhadores aptos a servir às indústrias e, consequentemente, ao setor comercial e de serviços, que também foram alavancados pelo desenvolvimento produtivo, devendo para isso possuir as capacidades mínimas de ler e de somar.

É importante cruzar os dados de analfabetismo com rendimento, pois os brasileiros com 10 anos ou mais, sem instrução, ou mesmo com um ano de estudo, perfaziam em 2000 (IBGE, 2000) um total à época de 10,95% da população, sendo que destes cerca de 79,7% não possuíam rendimento (37,5%) ou tinham apenas até um salário mínimo (42,2%) de rendimento mensal.

Podemos verificar que não é somente a renda que está vinculada ao nível de instrução e/ou educacional de uma dada sociedade ou agrupamento. No atual estágio competitivo do capitalismo de consumo e de destruição ambiental, o desenvolvimento tecnológico está também conectado à educação do povo, pois é necessário formar exércitos de pessoas capazes de produzir soluções para os problemas sociais, em especial para os problemas advindos do capitalismo (fome, miséria, trabalho precário, lesão por esforço repetitivo entre outros).

Nesse ponto, é possível perceber uma contradição entre o discurso neoliberal, ou pseudoliberal, que frequentemente é identificado nas disputas legislativas ou mesmo eleitorais numa posição política de defesa do desenvolvimento em detrimento dos investimentos sociais e que, por vezes, reclama de uma destinação de recursos na área da educação, como se isso não incentivasse o desenvolvimento.

Se vistas de forma pontual e descontextualizadas, as críticas podem até fazer certo sentido, pois a realidade foi ocultada do debate. Para o debate sobre educação e desenvolvimento no Brasil, é necessário contabilizar contexto e

escala a fim de pensar de modo nacional e assim identificar o que é aparência e o que é essência nessas questões sociais.

Para avançar no debate sobre desenvolvimento no Brasil, é necessário renunciar ao pragmatismo e ao imediatismo do sistema de produção capitalista e pensar em escala, compreendendo as múltiplas determinações da realidade e superando os desafios do momento atual, alterando a realidade de forma crítica e processual, entendendo que toda essa realidade está em movimento e que cada região, mesmo fazendo parte de um todo nacional, possui características históricas que precisam ser compreendidas.

Tendo em vista o já apresentado nos capítulos anteriores e nos subcapítulos deste capítulo podemos identificar que a **estrutura educacional brasileira não foi constituída historicamente para incluir** aqueles que fazem parte da sociedade como adultos ou idosos, mas foi idealisticamente construída para "formar" uma nova geração. Mesmo que existam neste país continental diversos exemplos de ações, projetos e programas que incluem outros públicos, trabalham com os pais de forma diferenciada (não burocrática e meramente formal) porém, por grandeza territorial, pela nossa estrutura burocrática administrativa fragmentada e pela regularidade histórica de concentração de riquezas exclusivamente para os exploradores estrangeiros e a classe dominante local, é possível verificar que não existem condições políticas e estruturais para que se promova, em território nacional, uma campanha de inclusão daqueles que por um diversidade de razões foram excluídos da escola (analfabetos ou não).

Sendo assim, torna-se tendência o "esquecimento" dos analfabetos e de todos aqueles que tiveram sua vida acadêmica na Educação Básica foi abortada. O capitalismo se beneficia destes de diversa formas. Não cabe nesta tese aprofundar tais questões, mas é necessário verificar que o sistema de exploração de um ser humano por outro ser humano se torna necessário que parcela da população esteja em condição tão precária que se submeta a qualquer atividade para garantir o que dever ser direito humano (segurança alimentar, habitação, saúde, educação ...).

O funil de seleção e exclusão não está presente somente no Ensino Médio, mas em toda a estrutura educacional estatal quando se impõe um pacto

de permanência somente para aqueles que conseguem superar os obstáculos impostos pela estrutura.

Passa-se no próximo subcapítulo para uma crítica ao índice de anos de estudo da população.

4.2.4. Crítica ao índice de anos de estudo da população

A análise da média de anos estudados pelos brasileiros nos ajudará a compreender como, mesmo com toda a luta popular dos sindicatos e movimentos progressistas no Brasil, concretiza-se um projeto de capitalismo. Nesse projeto, ao mesmo tempo em que o trabalho diário é mascarado para que os trabalhadores não tenham acesso à educação, justifica-se e comemora-se cada migalha concedida, ou conquistada pelos trabalhadores, para a educação como se fosse o máximo que se poderia avançar naquele momento.

Quadro 36 - Número médio de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo o sexo e os grupos de idade - 2º trimestre de 2017

Grupos de idade	Número médio de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade		
	Brasil	Homens	Mulheres
Total	9,1	8,9	9,3
10 a 14 anos	5,6	5,5	5,7
15 anos ou mais	9,4	9,2	9,6
15 a 17 anos	9,1	8,8	9,4
18 anos ou mais	9,4	9,2	9,6
18 ou 19 anos	10,7	10,4	11
20 anos ou mais	9,4	9,2	9,6
20 a 24 anos	11,4	11	11,7
25 ou mais	9,1	8,9	9,3
25 a 29 anos	11,5	11,2	11,9
30 a 39 anos	10,9	10,5	11,3
40 a 49 anos	9,4	9	9,8
50 a 59 anos	8,5	8,2	8,7
60 anos ou mais	6,3	6,4	6,2

Fonte: Anuário Estatístico IBGE, 2018.

Em 2018, nossa média nacional de anos de estudos foi 9,1, sendo concentrados os mais baixos índices para pessoas com mais de 18 anos nos

grupos etários acima dos 40 anos. É importante fazer uma ressalva aos grupos etários com idade inferior a 18 anos, pois estes ainda se encontram em processo de formação e, por esse motivo, não devem constituir o centro da análise, mas também não devem ser descartados.

É necessário salientar, entretanto, que não podemos incorrer no erro de trabalhar com esses números como se estivéssemos tratando de uma educação unitária. Porém, a situação brasileira no momento é de uma educação dualista em que a burguesia se organiza de forma a oferecer o melhor para sua classe, enquanto para a classe trabalhadora resta tudo aquilo que não venha a interferir nos lucros e privilégios da burguesia.

Em 1979, o Centro de Pesquisas e Avaliações Educacionais (CEPAED) – Curitiba apresentou uma avaliação, publicada na Revista Quadrimestral Educação & Sociedade do Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, que até o momento não parece ter sido alterada substancialmente. Segundo o CEDES (1979, p. 16-17):

> Em nossa sociedade, a absoluta maioria das crianças vive e se desenvolve em condições de extrema precariedade. Desde cedo são obrigadas a trabalhar, de maneira a contribuir para o seu sustento e o da família. Convivem com a fome e tem o desenvolvimento de suas capacidades físicas e orgânicas gerais comprometido. A escola de valores, as atitudes, o conceito de si mesma, as aspirações que estão presentes nas relações familiares são decisivos na formação do caráter da criança e interferem no seu desenvolvimento global. Quando se exige da criança o respeito à autoridade, respeito ao poder, se está apenas exercendo sobre ela a dominação física e ideológica e limitando as possibilidades de seu desenvolvimento. Isto está presente na formação das crianças das classes trabalhadoras. Sua instabilidade, desequilíbrio afetivo, introjeção do medo, percepção da violência em suas relações, ambiguidade nessas relações, vão-se refletir profundamente na formação de seu caráter e nas suas atitudes.

Mesmo que nas últimas décadas tenhamos aumentado o número de instituições de ensino, é possível afirmar que para a classe trabalhadora não são dadas todas as condições materiais a ponto de podermos afirmar que temos uma escola unitária. Pelo contrário, são diversos os fatores que corroboram para a compreensão de que existe uma diferença entre a educação dada para a burguesia e para a classe trabalhadora. Ao longo deste trabalho vamos identificar elementos centrais que distinguem e identificam essa dualidade.

Em 2019, por meio do Decreto n. 10.004, o Governo Federal institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares e acaba transformando a dualidade em uma possível trialidade[147] tendo em vista que agora uma parte das escolas estatais (públicas) terá estrutura e financiamento diferenciados do que as demais escolas.

Existe no Brasil um pacto não escrito de educação para aqueles que têm condições de se manter nela. A ausência de políticas estatais (públicas) de garantia de acesso e permanência na escola é evidente, mesmo se contabilizarmos programas como da merenda escolar e Bolsa Família sabemos que eles são pontuais frente ao tamanho das desigualdades no nosso país.

Por fim sabe-se que não temos nenhum programa de valorização da educação para adultos no nível básico. Modalidades como a Educação de Jovens e Adultos – EJA não são um programa de valorização da educação, mas sim de aceleração de estudos de forma geral (plano federal) e em cada estado tem uma característica de acordo com o governo local no caso do Ensino Médio, sendo a fragmentação uma realidade do EJA nos estados.

Mesmo que a crítica que está sendo realizada neste momento ao índice de anos de estudos da população brasileira seja pontual e resumida é necessário afirma-la como coerência na análise das regularidades e tendências na área da educação brasileira.

Se torna importante neste momento resgatar o conceito de etapismo de direitos ou educacional, quando da análise restrita. Já abordamos que a burguesia não utiliza o Estado somente como escritório para defesa dos seus interesses, mas também como banco para financiamento destes interesses.

Assim, justifica-se esse subcapítulo como fundamentação da denúncia, da contradição que se torna mais evidente quando supera-se a imposição da leitura de dados educacionais restritos aqueles que já estão vinculados a estrutura.

Retoma-se no próximo subcapítulo alguns elementos complementares da história da educação e do Ensino Médio brasileiro visando incorporar nesta análise as sínteses extraídas dos subcapítulos e capítulos anteriores.

[147] Saímos da dualidade escola estatal (pública) precarizada para a classe trabalhadora e escola privada devidamente estruturada para os filhos da classe dominante para inserir um terceiro elemento (trialidade) onde existirá uma escola estatal (pública) que receberá mais recursos financeiros e humanos pois representa a ideologia de uma parte dos atuais mandatários.

4.2.5. 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 tem a função de introduzir e complementar a futura análise sobre o Ensino Médio no Brasil pois representam a etapa anterior a esta e posteriormente o próximo nível educacional para aqueles que concluíram a última etapa da Educação Básica. A necessidade de apresentação dos dados visa apresentar ao leitor de forma coerente 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.

Duas questões exploradas por Saviani (2014, p. 17) em *O legado educacional do "longo século XX" brasileiro* podem auxiliar na contextualização da educação brasileira, em especial da estatal (pública), segundo o autor:

> Após a Proclamação da Independência em 1822, uma escola pública nacional poderia ter decorrido da aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, mas isso acabou não acontecendo. O Ato Adicional de 1834 colocou escolas primárias e secundárias sob a responsabilidade das províncias, renunciando, assim, a um projeto de escola pública nacional. Ao longo do século XIX, o poder público foi normatizando, pela via legal, os mecanismos de criação, organização e funcionamento de escolas que, por esse aspecto, adquiram o caráter de instrução pública. Mas, de fato, essas escolas continuavam em espaços privados, a saber, as próprias casas dos professores.

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 a citação enunciar que as escolas estavam situadas na casa dos professores 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 abrir mão de recursos públicos que estas consideravam (e ainda consideram) 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 profissionais[148] pode auxiliar em uma contextualização para verificar as especificidades brasileiras, visando uma análise sobre esse impasse de investimentos na educação:

Quadro 37 – 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 Agronômico	-	-	04	33
Ensino Náutico	-	-	03	02
Ensino Comercial	-	-	14	38
Total	-	-	**156**	**299**

Fonte: IBGE, 1927

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

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 avançar 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 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 é necessário, concretamente, para avançar em uma estrutura educacional nacional a totalidade das instituições precisam estar 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 a entender o contexto e corrobora com o afirmado por Saviani é o quantitativo de bibliotecas brasileiras registradas pelo IBGE em 1912. Segundo o instituto o Brasil a época 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 diário[149] Quando separadas por especialidades temos 328 consideradas gerais e 42 pedagógicas. No total foram registradas 1.108.237 no total 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 Luiz Antônio Cunha (2007) na obra *A universidade temporã – o ensino superior da colônia à era Vargas* analisa e descreve detalhadamente as relações históricas de organização da estrutura de Educação Superior no Brasil. Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (2006, p.20) faz uma síntese sobre estas origens, segundo a autora:

> A história da criação de universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (MOACYR[150], 1937, p. 580-581). Desde logo, negou-a a Coroa portuguesa aos jesuítas que, ainda no século XVI, tentaram criá-la na Colônia. Em decorrência, os alunos graduados nos colégios jesuítas iam para a Universidade de Coimbra ou para outras universidades europeias, a fim de completar seus estudos. Entre as tentativas de criação de universidade no Brasil, ao longo dos anos, registra-se, no nível das intenções, a que constava da agenda da Inconfidência Mineira. Tentativas, sem êxito, continuam por mais de um século. Uma delas coincide com a transferência da sede da Monarquia para o Brasil. Portanto, não seria exagero inferir que Portugal exerceu, até o final do Primeiro Reinado, grande influência na formação de nossas elites. Todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia (FÁVERO[151], 2000, p. 18-19). Importa lembrar ainda que, mesmo como sede da Monarquia, o Brasil consegue apenas o funcionamento de algumas escolas superiores de caráter profissionalizante. Ou seja, "o novo ensino superior nasceu sob o signo do Estado Nacional" (CUNHA[152], 1980, p. 62). A partir de 1808, são criados cursos e academias destinados a

[149] Segundo a organização do IBGE, 177 destas funcionavam inclusive domingos, 06 de segunda a sábado, 06 nos dias úteis e santificados e 194 somente nos dias úteis.

[150] . A Instrução e o Império. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, v. 2.

[151] Universidade e Poder. Análise Crítica/Fundamentos Históricos (1930-45). 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

[152] A Universidade Temporã. O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

> formar, sobretudo, profissionais para o Estado, assim como especialistas na produção de bens simbólicos, e num plano, talvez, secundário, profissionais de nível médio.

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

Quadro 38 – Discriminação da despesa com o ensino público e o ensino particular – Distrito Federal – 1907-1912

Anos	Despesa realizada[153]				
	Despesa pública	Em dólares US$[154]	Despesa particular	Em dólares US$	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.

Cury (1996, p. 85) ao analisar a educação na revisão constitucional de 1926 assinala as seguintes características:

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

[154] 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 de out. 2020.

> A política educacional republicana oscila entre a vertente liberal, federativa com descentralização administrativa e unidade política centralizada; a vertente positivista ultra-federalista com descentralização administrativa e política; e a vertente autoritária onde o papel intervencionista do Estado acopla centralização política com pouca descentralização administrativa.

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 revezavam como mandatários na Presidência da República. De acordo com o contido no segundo capítulo desta tese, 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 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 também a afirmação que uma das características da educação brasileira é protelação (SAVIANI, 2014a). Entre a Independência e a Revolução de 1930 temos mais de um século entre estes dois momentos. O próprio autor cita que é a partir de 1930 que a educação "*começa e ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional"* (SAVIANI, 2014, p. 19, grifo meu) o que auxilia na demonstração que por um lado a protelação é sempre quando o tema é educação estatal (pública) e por outro auxilia a demonstrar que a dualidade no tratamento dado a educação estatal (pública) e privada é uma regularidade da nossa educação brasileira.

Uma questão que é 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 39 – 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. Então temos um início de educação para a classe trabalhadora após mais de quatro séculos[155] de estruturação de uma sociedade que passou por mais de três séculos[156] sendo explorada pelo colonialismo, nossa independência foi marcada por uma monarquia e seis décadas[157] 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

[155] 430 anos mais precisamente
[156] 322 anos mais precisamente
[157] 67 anos mais precisamente

improvisação são características que condensam ou se expressam como atributo das políticas educacionais brasileiras.

Se adicionamos a esse contexto de luta de classes que o Estado como instituição secular foi pensado e estruturado para atender os interesses da classe dominante e, sabendo que, desde o início, esta 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 desta 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 nosso atual contexto educacional e para pensar a superação deste 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) afirma-se 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 aos retrocessos e disputas locais ou regionais e a todos os intemperes da protelação, improviso, sobreposição, interrupção, reorganização (retrabalho) que a classe dominante impõe a educação 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 a exposição de dados sobre Ensino Fundamental e Educação Superior antes de adentrar ao tema Ensino Médio.

4.2.5.1. Ensino fundamental

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) criando um ambiente onde existe uma (falsa) aparência de estruturas organizadas e questões pedagógicas bem-resolvidas.

Ao tratar do tema ensino primário 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 termos 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 a 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 pelo autor na citação acima junta a desintegração cultural ao dualismo elite *versus* massa. A análise histórica do

Ensino Médio no Brasil já nos 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 abaixo apresentará uma evolução do número de instituições de ensino do neste momento denominado Ensino Fundamental visando uma sinteticamente apresentação e análise dos dados.

Quadro 40 - Ensino Primário/Primeiro Grau/Ensino Fundamental – 1932 - 2018

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[158]	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

Fonte: Formatado pelo autor com dados do IBGE (1939, 1941, 1951, 1961, 1971, 1982, 2000) e INEP (2009, 2019).

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,

[158] O Anuário Estatístico IBGE 1971 registra este número como sendo de “salas de aula”.

2009) e a 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 nesta 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 e fruto das negociatas parlamentares e abortos administrativos, a gestão da política fica refém das 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 intervém na gestão educacional e alteram 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 em 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.

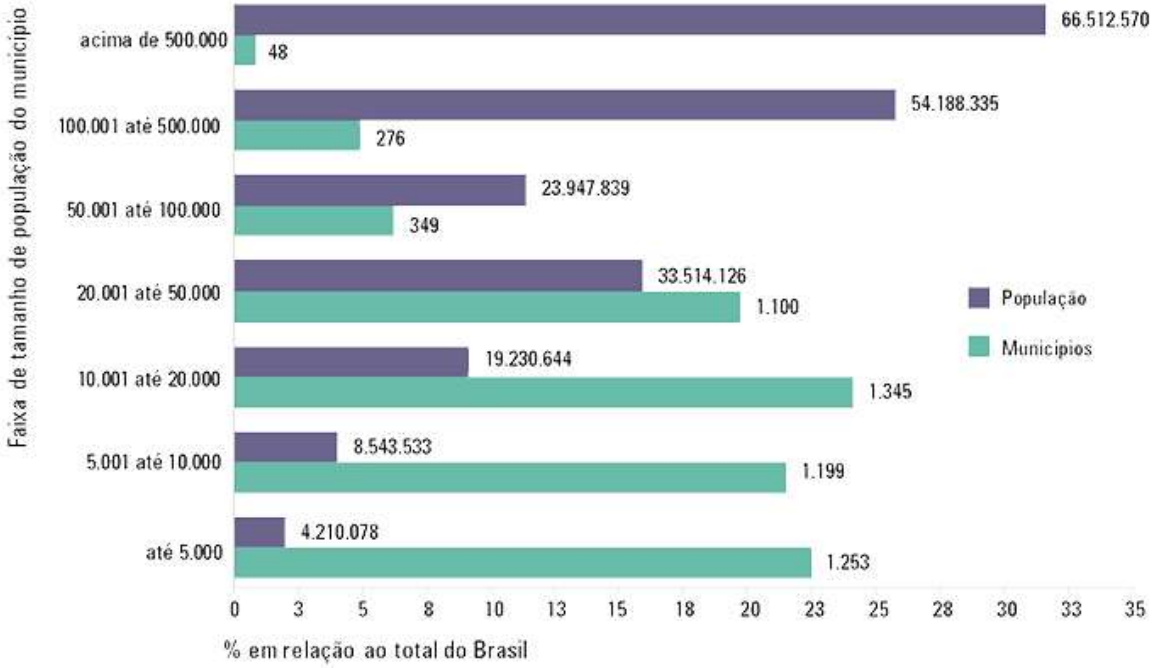
Uma reflexão importante sobre a administração das políticas educacionais no âmbito municipal brasileiro é quando comparamos as possibilidades reais de execução das políticas estatais (públicas) para educação em um contexto das atuais regras eleitorais. Como vimos no primeiro capítulo, o Brasil em 2020 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 IBGE[159] e com uma concentração populacional de 57,4% da população (120.700.905 habitantes) em 324 municípios conforme demonstra o quadro abaixo.

Uma das características dos pequenos municípios é não possuir uma gestão de dados atualizada o que impede o planejamento e longo prazo. Os

[159] 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.

municípios com grandes concentrações populacionais possuem um número maior de dados, porém a complexidade das grandes aglomerações torna um contexto suscetível a alterações de cenário em um tempo muito curto. Ambas as características prejudicam o planejamento sabendo que uma das questões essenciais para um bom planejamento é o diagnóstico.

Gráfico 3 – Distribuição da população brasileira e dos municípios, segundo grupos de tamanho de municípios – 2019



Fonte: IBGE, 2019

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 a concentração de esforços de parte significativa do mundo partidário por no mínimo 45 dias (período de campanha oficial segundo o TSE[160]). Contabilizemos então somente os meses de organização e impedimento legal (6+6) teremos doze 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 quatros 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, por exemplo, não resulta efetivamente na continuidade delas pois 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 (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

[160] 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.

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), como 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 julgada.

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 em um dos 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 da mesma em mais de cinco mil municípios será executada dentro do argumento racional de diminuição das matrículas associada a idealização burguesa de “bons investimentos” ou de “utilizar bem o

recurso público” isolando os recursos da educação as 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 a 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 trabalho acadêmico.

Passa-se agora para uma análise da Educação Superior no Brasil.

4.2.5.2. Educação Superior: tardia, seletiva, excludente e atualmente hegemonicamente privada

A apresentação e análise dos dados referentes ao Educação Superior também tem como meta identificar tendências e regularidades dentro quando 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 criou um campo comercial de expansão mercantil de instituições que podem ser vistas no quadro abaixo a partir dos números da década de 1990.

Quadro 41 - Ensino Superior – 1909 - 2018

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	1.046[161]	18.637	87.603
1969	2.089[162]	39.188	346.824
1979	887	168.821	1.311.799
1990	918[163]	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

Fonte: Formatado pelo autor com dados do IBGE (1939, 1941, 1951, 1961, 1971, 1982, 2000) e INEP (2009 e 2018).

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 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 2018 o Censo Educação apresentou 2.537 instituições sendo 299 estatais (públicas) (110 federais, 128 estaduais e 61 municipais) e 2.238 instituições privadas com 8.450.755 matrículas (2.077.481 estatais /públicas e 6.373.274 privadas).

[161] O Anuário Estatístico IBGE 1959 registra o número de "cursos" e não de instituições

[162] O documento cita 980 estabelecimentos de Ensino Superior.

[163] http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf

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 quando[164] consegue uma vaga estatal (pública) enfrenta múltiplas dificuldades de manutenção desta 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 ainda objetivamente a oferta da política estatal (pública) beneficia, neste momento, diretamente somente aqueles que cumprem todos os critérios para acessá-la, e a quantidades 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 e 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 o esforço de década de milhares de brasileiros em criar as condições materiais objetivas para que todos os

[164] Utiliza-se *quando* pois não existe até o momento dados que comprovem universalização de alguma etapa da Educação Básica.

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 a 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, mas 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 estas 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. Exemplo como a abolição e da escravidão no Brasil e a Proclamação da Independência não se pode considerar 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.

Neste 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 brasileiro 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 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, facilidade de transporte humano e comercial intercontinental facilitado e comunicação facilitadas por novas tecnologias. Essa nova estrutura cumprindo este papel retira da universidade estatal (pública), que anteriormente cumpria centralmente este papel, a centralidade de investimentos defendida nos momentos anteriores por esta mesma classe, que agora defende que estas universidades são um peso desnecessário mesmo que parte desta mesma classe ainda represente parte 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 privado 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 através 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.

Ao realizar uma pesquisa sobre a chamada reforma empresarial da educação no Brasil, Tatiani Maria Garcia de Almeida (2020, p. 295-296) faz uma importante síntese que auxilia a materializar com as relações entre a classe dominante local, os interesses imperialistas estrangeiros se concretizam:

> Nesta nova etapa do imperialismo há uma translação da lógica do capital para todos os processos da vida; incorpora-se as características próprias da mercadoria: sua obsolescência programada, sua fungibilidade e sua imediaticidade reificante. Há um ardor no consumo indiscriminado e uma equalização entre bens materiais e ideais. A própria distinção entre a realidade e as representações, entre a máscara e o rosto, entre luz e sombra é esfumada. A sociedade, como um todo, planetariamente é mercantilizada; e a distinção epistemológica clássica entre aparência e essência é desqualificada. A realidade é apreendida no efêmero, atomizada, descontínua e fragmentária. Ademais, as corporações imperialistas, o grande capital, implementam a erosão das regulações estatais visando claramente à liquidação de direitos sociais, assalto ao patrimônio e ao fundo público, com a "desregulamentação" sendo apresentada como "modernização" que valoriza a "sociedade civil", liberando-a da tutela do "Estado protetor". Da mesma forma, a educação pública também é "assaltada" pelos interesses do capital. Por intermédio das concepções e práticas advindas da necessidade de reprodução ilimitada do capitalismo, as políticas imperialistas são prescritas, sobretudo, mas não exclusivamente, por intermédio do Banco Mundial, ao Brasil.

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 seja 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 hoje através dos Aparelhos Ideológicos de Estado - AIE) e também 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.

Avança-se agora, para finalizar os elementos complementares do contexto educacional brasileiro, para o subcapítulo que tratará dos processos de premiação, seleção e exclusão educacional.

4.2.5.3. Premiação, seleção e exclusão

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 neste campo que limitam nosso entendimento da realidade. A primeira ilusão que precisa ser

deposta e combatida é a ilusão 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 a classe trabalhadora.

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.

O INEP em 2019 apresentou dados que afirmar que cerca de 2 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos não frequentavam a escola no ano de 2017. Deste 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 outras tantas em virtude de a atual estrutura tê-los de alguma forma os excluído.

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 estratégicas 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. Após os enfrentamentos que denunciavam a violência física e psicológica transmutado na educação através de práticas autoritárias. Como as questões relativas à violência e 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 a 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 conte, 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 a 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 por óbvio este

Ensino Médio não é uma ponte para a graduação, diferente do simbolismo desta etapa da Educação Básica 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 torna-se uma justificativa concreta para que não se cumpra o rito tradicional da última etapa da educação básica. Esta realidade concreta 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 acima 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.

Iniciamos este subcapítulo (5.2.5. Retomando a totalidade da educação no Brasil: Educação em números gerais) e seus subcapítulos (5.2.5.1. Ensino fundamental, 5.2.5.2. Educação Superior: tardia, seletiva, excludente e atualmente hegemonicamente privada e 5.2.5.3. Premiação, seleção e exclusão) com a intenção de demonstrar ao leitor que temos diferenças substanciais quando analisamos outras etapas ou níveis da educação brasileira pois cada um destes possui um significado e uma função social, seja para a classe dominante ou para a classe trabalhadora. Quando materializado através das instituições, dos recursos materiais e humanos nota-se que o *sentido*[165] da educação estatal (pública) brasileira, ou seja, o seu significado dentro dos antagonismos de classe no Brasil.

Retomamos com Saviani (2014) o fato de o Ato Adicional (ou Institucional) de 1834 ter colocado as escolas primárias e secundárias sob a responsabilidade das províncias e que, mesmo com as ações do então Ministro Gustavo Capanema (indivíduo que mais dias esteve à frente do Ministério da Educação na história do Brasil), parece ainda ser a mesma lógica de organização da estrutura estatal (pública) até o presente momento.

Após retomamos Cunha (2007) e sua pesquisa sobre a estruturação tardia da Educação Superior brasileira.

Demonstrou-se também, através de dados apresentados pelo IBGE (1927) que a execução da despesa estatal (pública) sempre reservou recursos para despesas em instituições privadas, confirmando como **regularidade histórica o investimento de recursos públicos em instituições estatais e privadas ao longo da história até o presente momento**[166].

Quando ingressamos na análise do Ensino Fundamental reiterou-se que o mesmo é uma necessidade do atual estágio de modo de produção capitalista. Sendo assim tornou-se uma estrutura estatal (pública) mais consolidada que mantém a reprodução das desigualdades e ambiguidades da sociedade brasileira, mesmo com diversas vitórias e avanços conquistados pela classe trabalhadora.

[165] Usando como referência a reflexão o sentido da colonização de Caio Prado Junior.

[166] As parcerias na educação infantil ou a compra de vagas na Educação Superior também devem ser consideradas como práticas de investimentos públicos em instituições privadas.

Observou-se que ao analisarmos os dados sobre matrículas no Ensino Fundamental de 1932 até 2018 a partir do período que comporta o final da década de 1990 e início de 2000 temos o alcance do pico de matrículas e após um decréscimo substantivo que representou cerca de nove milhões de matrículas a menos em um período de quase duas décadas. Como tendência sabemos que a diminuição de matrículas vai corresponder a uma reordenação da estrutura, que por estar fragmentada nos municípios poderá ficar invisibilizada e somente notada quando de uma avaliação nacional ou até regional que reúna série histórica.

Acresceu-se a avaliação o fato de o Brasil já ter passado pelo chamado bônus demográfico e agora sua tendência é de envelhecimento da população em relação a comparação com outros grupos etários.

Apresentou-se formas de intervenção, coerção e cooptação dos atores da lógica eleitoral brasileira na gestão estatal (pública) e como a repactuação e acomodação de poderes interfere na administração, especialmente impedindo que a mesma tenha estabilidade e continuidade de ações planejadas, monitoradas que sigam regras científicas visando superar o improviso e voluntarismo.

Pontuou-se como regularidade histórica nesta análise a “liberdade” de organização da educação privada. Por outro lado, temos a escola estatal (pública) sendo diariamente caluniada, difamada e sob intensa fiscalização externa de órgãos estatais (públicos) e privados.

Quando tratou-se da Educação Superior após a apresentação e análise dos dados quantitativos de instituições, docentes e matrículas de 1909 a 2018 verificamos que este nível educacional teve um crescimento das matrículas em instituições privadas que tornaram neste atual momento as vagas, numa lógica nacional, majoritariamente privadas o que nos remete a tendência de que a classe dominante local tenha reservado aos seus interesses e de seus superiores estrangeiros este “mercado” educacional.

Evidenciou-se que historicamente a classe dominante local apropriou-se das vagas da educação superior estatal (pública) brasileira para formar seus herdeiros e os filhos dos cuidadores dos seus negócios em um primeiro momento. Em um segundo momento, que caracterizou-se como de conciliação de classes se ampliam as vagas estatais (públicas) e privadas no Brasil, mas

não em uma perspectiva de desenvolvimento nacional, mas de atenção ao mercado. Neste momento a classe dominante local já havia transferido seus herdeiros para escolas e universidades transnacionais, não se importando mais com a manutenção e investimento das vagas estatais (públicas). Reforça-se assim a análise na perspectiva das relações imperialistas e submissas da classe dominante local aos interesses estrangeiros.

Por fim, apresentou-se questões referentes a premiação, seleção e exclusão visando combater ilusões sobre democratização do acesso à educação estatal (pública) brasileira ou de (pretensa) universalização dentro dos antagonismos entre classes em nosso país.

Nossos próximos itens retomam de forma complementar o objeto desta pesquisa compreendendo que este é o caminho de retorno da exposição, ou seja, onde a análise está imersa na rica totalidade de determinações e relações numerosas.

4.3. Alimentando as ratazanas: o Ensino Médio estatal fragmentado, desregulamentado e precarizado

O objetivo deste subcapítulo é retomar o objeto central desta pesquisa 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.

A referência do título a ratazanas se justifica ao compreendermos que o imperialismo retira as principais riquezas do Brasil e submete o conjunto da classe trabalhadora a exploração massiva. A classe dominante local é vassala dos interesses imperialista e não lucra o mesmo que seus senhores. Resta a esta classe dominante local sobreviver como representante, gerente ou operador dos interesses imperialistas. Com o crescimento populacional e a necessidade de dar lucro também aos vassalos nacionais, nos parece que o imperialismo atua no momento também interferindo na educação estatal (pública) para que se crie um “mercado” para seus representantes, gerentes e operadores locais.

Serão cinco subcapítulos que tratarão de legislação, não atendimento integral a demanda, análise série histórica de matrículas e por fim particularidades das regiões.

Passaremos agora a análise da legislação visando dar coerência para a análise da estrutura educacional e da formação econômico-social iniciada nos capítulos anteriores.

4.3.1. LDB de 1961 e as Leis n.º 5.692/1971, n.º 7.044/1982 e o Ensino Médio

Considera-se Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB aqueles que no conjunto do seu texto verse sobre a totalidade da educação melhor representada neste momento pela Educação Básica e Educação Superior, desta forma, a Lei n.º 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.º 5.540/1968 fragmentando a legislação em reformas parciais isoladas não contemplando a reflexão da totalidade da educação, assim consideramos tais leis (Lei n.º 5.540/1968 5.692/1971) concretamente representam reformas a pontuais.

Não cabe a esta pesquisa comparar legislação ou julgar as mesmas pois estas são produto da correlação de forças políticas do seu próprio momento e cabe aqui apresentar e analisar características de cada legislação.

A primeira LDB foi publicada como Lei nº 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.

A época entendia-se o Ensino Médio organizado em dois ciclos (ginasial e colegial) sendo que o mesmo 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 definir 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 corresponsabilização concreta do governo federal com esta etapa da educação.

A existência de dos denominados *exames de admissão* na legislação 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 parcela da população, porém é necessário verificar com maior profundidade esta questão através da análise de documentos oficiais do parlamento ou mesmo depoimentos dos envolvidos que foi devidamente registrada.

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.º 5.692/1971, construída e aprovada durante a ditadura militar iniciada em 1964 vem para regulamentar a Constituição de 1967 escrita e aprovada pelos militares. A Lei possui 03 (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 auto-realização, 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 **esvazia de sua função crítica, científica, artística e filosófica** reduzindo a etapa as necessidades da ditadura militar de formação de mão-de-obra, de prestação de contas ao imperialismo do Estados Unidos que os militares optaram por ser subservientes. Segundo Manoelito Damasceno e Mabel de Moura Menezes (1986, p.51) ao realizar estudo sobre a legislação citada aqui e a profissionalização no ensino de segundo grau definem:

> A necessidade de se adaptar o sistema educacional no sentido da preparação de recursos humanos surgiu com o processo de substituição de importações, o que implicou num conjunto de funções novas, não previstas no sistema de ensino até então vigente. Muito embora haja quem afirme que a proposta de assumir a função de profissionalizar é puramente ideológica e serve para manter o modo de produção capitalista, como também a estrutura de classe.

Segundo Roberto Hermeto Corrêa da Costa[167] no livro *Projeto Educação* (1979) que é o produto escrito de uma iniciativa de debates educacionais na

[167] Foi Diretor Geral do Centro Brasileiro de Construções e equipamentos escolares – CEBRACE em 1975.

Comissão de Educação e Cultura no Senado Federal realizados em 1978 pode-se compreender da seguinte forma as contradições do segundo grau a época:

> A medida que maiores parcelas da população venham a concluir o 1º grau, é óbvio que aumentará a pressão sobre o ensino de 2º grau e a Universidade. Urge, pois, a adoção de algumas diretrizes capazes de fazerem face à demanda nesses níveis de ensino.
> Daí a necessidade de se dar ao egresso do 2º grau uma habilitação profissional que facilite seu ingresso no mercado de trabalho, caso não queira, não possa, ou não consiga prosseguir estudos em nível superior. É conveniente que essa habilitação se inicie na escola, mas deve-se admitir que se estenda às empresas, de modo a assegurar aos egressos do 2º grau mais amplas possibilidades de completar sua formação profissional. Nesse caso, é importante que o reconhecimento da complementação profissional venha a ser expresso na concessão de certificado ou diploma, que constituam um incentivo aos que adotarem esse caminho. A concessão de diploma ou certificado não deve, porém, ser confundida com regulamentação da profissão, o que somente é aconselhável em caso de interesse público. Caberá ao portador de certificado ou diploma valorizá-lo pelo correto exercício da profissão. Deve-se assegurar, naturalmente, aos profissionais recém-formados salários satisfatórios que os incentivem.
> Esse sistema contribuiria, provavelmente, para reduzir a pressão social sobre a Universidade ou, pelo menos, para absorver aqueles que, tendo tentado o ingresso na Universidade, não tenham logrado êxito (sic). É de notar que o problema da Universidade é muito mais do aperfeiçoamento de seus cursos do que do aumento de matrículas, que esta altura já apresenta, no caso da maioria dos cursos, excesso em relação aos empregos e oportunidades que se oferecem aos egressos. Admitindo-se como inevitável esse crescimento, deverá ele ser conduzido com a necessária cautela e moderação (SENADO, 1979, p. 272).

Como esta atividade que foi transcrita e publicada em forma de livro torna-se importante verificar que o representante daquele governo, dirigente estratégico do MEC, defende que a formação profissional seja também uma forma de realocar aqueles que não consigam ingressar em uma universidade no período (imensa maioria dos filhos da classe trabalhadora) possam ser, de certa forma, *encaixados* nas demandas privadas da sociedade. Nota-se que o argumento é coroado com uma ressalva a expansão das matrículas das universidades. Da mesma forma a qualificação profissional não pode ser considerada profissão e também não é possibilidade de ingresso da maioria na universidade.

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 3.º 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.

Sabe-se 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.º 7.044 de 18 de outubro altera artigos Lei nº 5.692/1971 sendo a substituição do artigo 22 e revogação do artigo 23. O quadro abaixo compara as alterações no capítulo sobre Segundo Grau (Ensino Médio).

Quadro 42 – Alteração legislação educacional – 1971-1982

Texto original Lei nº 5.692/1971	Nova redação Lei n.º 7.044/1982
Art. 22. O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação,	Art. 22 - O ensino de 2º grau terá a duração mínima de 2.200 (duas mil e duzentas) horas de trabalho escolar

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.	efetivo e será desenvolvido em pela 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 a autorização de habilitação para o Conselho Federal de Educação e transformou o que era 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 emprêsas (sic)” (BRASIL, 1972) 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 Estado Unidos.

O parágrafo único do supracitado artigo ainda determina que “o estágio não acarretará para as emprêsas (sic) nenhum vínculo de emprêgo (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 nº 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 que 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 a 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 enfretamento. 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) 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 e 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 o impunham a formação de para emancipação humana era de certa forma, ato de compromisso social, humano e profissional, mas também representava uma resistência que também ajudou, de certa forma, nos enfrentamentos a ditadura. ´

Mas cabe salientar que mesmo para aqueles saudosos da profissionalização da época militar é preciso compreende-la 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 e organizada através da Lei nº 5.692/1971 com alterações feitas pela Lei n.º 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 Educação Superior converge aos interesses das corporações internacionais e de um setor da burguesia local iludida com a ideia 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 já 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 nº 5.692/1971 com alterações feitas pela Lei n.º 7.044/1982 desregulamentam o Ensino Médio e o parecer n.º 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 capitalista necessitar exaurir o conjunto dos recursos dos países justificando através da narrativa de austeridade para desqualificar 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 a espoliação dos banqueiros sob a classe trabalhadora. Como terceiro motivo o 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, como já citamos anteriormente, conforme define Saviani (2014) pela filantropia, protelação, fragmentação e improvisação. Retoma-se também a tese de Saviani (2012) de ausência de sistema educacional no Brasil sendo a trajetória histórica do Ensino Médio sendo organizada e financiada pelos estados seria necessário antes de aprovar um sistema idealizado de profissionalização, criar as condições objetivas para sua existência.

Compreende-se 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 a 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 em negar o materialismo e por consequência adotar formas idealistas de leitura da realidade como vimos anteriormente em uma citação de um militar do período.

Uma segunda questão não aparece no conjunto das análises, mas é importante ser coloca em questão trata-se da industrialização tardia brasileira. Como a classe dominante brasileira construiu um caminho de continuidade da dependência econômica e tecnológica mesmo após a Proclamação da República e ao mesmo tempo atuou para manter uma estrutura quase colonial até ser superada pela necessidade dos países capitalistas centrais continuarem usufruindo das riquezas naturais do país e transforma-lo em agroexportador de produtos baratos e, pelo quantitativo populacional, em um futuro consumidor dos produtos industrializados e tecnologia de segunda mão descartada pelo países centrais 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 o mesmo é trazido de outros países como descarte.

O processo de assimilação de tecnologia estrangeira e criação de tecnologia nacional se acelera a partir de 1930[168] 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 em 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 sua história do nosso país, a crise atinge o Brasil 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 no Ensino Médio compulsória, sem a devida preparação da estrutura, com uma estrutura de escola fragmentada sob a coordenação dos estados, sem 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 apresenta-se o quarto motivo do fracasso da profissionalização durante a ditadura militar no Brasil (1964-1985), segundo Germano (1993, p. 187):

> d) A *demanda* 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 Freitag[169] (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 *demanda* 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 tendemos a concordar com tal indicação. Porém é importante considerar que não há evidências para afirmar que a época se tinha uma massificação do acesso da

[168] 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.

[169] Bárbara Freitag. Política educacional e indústria cultural. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987, 86 pp.

classe trabalhadora ao ensino médio pois já vimos no segundo capítulo que isso não se concretiza nem no ano de 2018. A década 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 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, segundo Germano (1993, p. 187):

> 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 Nº 75/76, assinado por Terezinha T. Saraiva), que previam uma formação profissional genérica a ser completada nas empresas. Finalmente em 1982, pela Lei nº 7.044 foi *revogada* a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau.

Para o materialismo estas são as questões principais pois são a análise do concreto. Não haviam 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, consensuam sobre obrigações e deveres dos partícipes de um acordo.

Mas não estamos tratando de um acordo entre iguais. É necessário retomar umas das características da nossa formação econômico-social, a dependência e 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 pelos Estado Unidos é um processo que vem se consolidando a 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 também 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 indivíduo inferior, é a posse e 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 linha de pesquisa, sabe-se, 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 este ser humano adapta a natureza a si, transformando-a e por consequência transformando-se também este processo chamamos de 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”. Sabe-se 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 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).

Sabe-se que a categoria luta de classes nos demonstra o antagonismo entre os interesses burgueses e proletários de forma mais abrangente, mesmo compreendendo que existem frações de classes (POULANTZAS, 1975 e 1977) e que as mesmas 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 óbvio, 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”.

Quando analisamos 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, p.96) apresenta o quantitativo de templos desta igreja no país 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, p.55) ainda ilustra que tal igreja está presente em 113 (cento e treze) países em todos os continentes.

Os dados apresentados acima 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 já apresentado no subcapítulo *A contradição regular entre laicidade e religiosidade.*

Como os cristãos (católicos apostólicos romanos) possuem uma história no Brasil marcada pelo apoio ideológico aos colonizadores e após as 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. O Portal Metrópoles[170] publicou em 2020 que de 501 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 os mesmos possuem uma representação maior de deputados

[170] Fonte: Portal Metrópoles. 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 Metrópoles nos últimos quatro meses, 501 responderam à pergunta da reportagem. Com base nessas informações, foram realizados diversos cruzamentos para verificar a 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.

federais percentualmente quando comparados os seus percentuais na sociedade brasileira pois o censo 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, p. 68) 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 dossiês[171] 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"[172] 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.

Sabe-se 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. Isto em virtude de no Brasil ser registrado no ano de 2019 que 92,3%

[171] Fonte: Observatório da Laicidade na Educação. Disponível em http://ole.uff.br/dossies-tematicos-sobre-laicidade/. Acesso em 28 de ago. 2021.

[172] 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.

dos domicílios possuem aparelho de televisão e 82% destes domicílios havia algum tipo de utilização de internet, segundo o IBGE[173].

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 que transmite conteúdo produzido por empresas privadas que visam lucros controladas ou com parceria com grandes conglomerados internacionais de comunicação.

Estes dois aparelhos ideológicos citados acima (religioso e informação) foram apresentados pois os mesmos 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 vida[174] (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.

Sabe-se que a comparação acima é feita sem decompor os dados, utilizando somente lógica e não analisando o processo histórico brasileiro com a profundidade que permita verificar uma tendência ou regularidade ficando a

[173] 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 de ago. 2021.

[174] 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%AAncia%20de%20Not%C3%ADcias%20%7C%20IBGE . Acesso em 28 de ago. 2021.

mesma 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, espera-se 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.

Uma outra questão que, neste momento da análise, necessita ser pontuada é a crítica a 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 presenciamos um processo eleitoral sendo organizado e aprovado não só em nosso país, a 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 desta pesquisa 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 a eleição de 2020 foram registrados nos cartórios eleitorais prestações de contas no montante de

no mínimo R$ 2,8 bilhões[175]. Estes são os números contabilizados oficiais, não sendo possível dimensionar o quanto foi movimentado no que é chamado de recursos não contabilizados. O Núcleo de Inteligência da Justiça Eleitoral[176] informou em dezembro de 2020 que identificou irregularidades próxima 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 milhões[177] de pessoas filiadas a 33 (trinta e três) partidos políticos[178] quando o tema é brasileiros sindicalizados o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE anunciou que em 2019 o número de sindicalizados no Brasil era de 10,6 milhões de pessoas[179] em 15.961 sindicatos[180].

Se levarmos em consideração o quantitativo já apresentados 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.

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.

---

[175] 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 de ago. 2021.

[176] 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 de ago. 2021.

[177] 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 de ago. 2021.

[178] Registrados até 2020.

[179] 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 de ago. 2021.

[180] Fonte: Site IBGE. Disponível em: https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=7&op=0&vcodigo=FDT001&t=sindicatos-existentes Acesso em: 26 jun. 2020.

Já quando tratamos das estruturas dos demais 5.246 municípios sabe-se 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 este 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 no Brasil 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).

A atual pesquisa, expressa em forma de tese, tem proximidade com a pesquisa anterior no tema Ensino Médio e pretende aprofundar temas especificamente sobre a perspectiva dos interesses da classe trabalhadora analisando a luta de classes como categoria estruturante na análise da nossa formação econômico-social.

Como diferenças entre pesquisas é preciso identificar que a dissertação analisou criticamente a função social do Ensino Médio no Brasil a luz da teoria materialista histórica trazendo como elementos para análise o trabalho como conceito ontológico e a juventude como categoria social. Esta atual pesquisa

assimila integralmente e se diferencia pois avança na análise de números dados oficiais atualizados que serão iluminados pelo produto da investigação historiográfica realizada identificando nos autores materialistas selecionados o instrumental para o aprofundamento teórico necessário. A utilização de documentação pública de instituições que fazem eco as práticas da classe dominante servirá como fonte para realização da análise dentro do método escolhido.

A segunda diferença entre pesquisas trata da abrangência da pesquisa historiográfica e da adoção do conceito de fragmentação, oriundo das pesquisas realizadas, como possibilidade de característica não só do Ensino Médio ou da educação brasileira, mas da nossa formação econômico-social.

Assim as seções posteriores analisarão os dados oficiais que coadunam com os interesses desta pesquisa buscando verificar a composição no período pesquisado desta etapa da educação realizando uma análise crítica tendo como parâmetro os interesses da classe trabalhadora.

4.3.2. O não atendimento integral a demanda existente: Ensino Médio marginalizado com oferta insuficiente

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) no item “I” do artigo 4º. Define que a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”), desta forma temos cerca de 49 milhões de indivíduos de 5 a 19 anos sendo que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2010) informa que neste mesmo ano 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 as 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 excluída do Ensino Médio nos últimos 30 anos somado supera os números totais de matrículas existentes.

Em resumo, do ponto de vista macro, o nosso atual cenário é a existência de um número igual ou superior de possíveis alunos da escola estatal (pública) e um número inferior de matrículas nesta 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”.

Compreende-se 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 os 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 socais 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.

Em itens posteriores trataremos de analfabetismo e como um conjunto de ações que beneficiam diretamente a classe trabalhadora são constantemente sabotadas, postergadas, desqualificadas (quase sempre dentro da lógica de austeridade) e questionadas no âmbito político, técnico e jurídico (entendendo que o judiciário é um aparelho ideológico controlado pela classe dominante sem qualquer isenção).

Quando tratamos do quantitativo médio de anos de estudo da população é necessário levar em consideração que a prioridade governamental ao longo de séculos foi dar prioridade à educação da classe dominante, primeiramente criando instituições estatais (públicas) para atender estas demandas, depois financiando instituições estatais (públicas) para atender as suas demandas e mesmo quando se expandem as oportunidades de acesso da classe trabalhadora à educação de uma forma geral, o Estado, escritório dos interesses da classe dominante, continua a financiar, isentar e promover políticas estatais (públicas) para o benefício da educação da classe dominante, principalmente quando sabota ou usurpa os direitos da classe trabalhadora.

No interior da luta de classe no Brasil quando tratamos de território e dos povos do campo fica mais claro que o Estado se move de acordo com os interesses de classe e como o modo de produção determina as relações sociais. Quando havia a necessidade de manter a classe trabalhadora no campo existiam políticas estatais (públicas) para garantir não o direito da classe trabalhadora essencialmente, mas a necessidade do meio de produção. Quando se alteram estas condições as políticas, mesmo que de certa forma compreendidas por alguns como *consolidadas* por sua existência material, recursos humanos e financiamento realizado por alguns anos. Porém, é necessário verificar que a realidade concreta demonstrou que a expectativa avaliada pela lente da vivência pessoal ou da experiência foi superada pelos interesses da classe dominante,

nesse sentido, podemos citar como exemplo o fechamento de 80 mil escolas em entre 1997 e 2018 denunciado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)[181].

Na análise referente às contradições no interior da luta de classes relativas às questões de gênero a premissa idealista de tratar os diferentes (dentro da perspectiva materialista e social) como iguais somente atende aos interesses daqueles que querem manter o *status quo*. Não se defende aqui tratamento diferente entre gêneros, mas se apropriar das desigualdades sociais do ponto de partida desigual formatando para que o ponto de chegada seja de igualdade, pelo menos da consciência da realidade concreta. Da mesma forma quando o assunto é igualdade racial a apropriação da realidade concreta e não da ideologia dominante que camufla e desqualifica esta realidade auxilia na superação deste momento, pois sem compreensão do real não temos em que investir energia para alterar e, por vezes, acaba-se reproduzindo desigualdades.

Ao retomar a ideia da passagem de *classe em si* em *classe para si* se compreende que existe a necessidade da consciência da sua condição de classe ou identidade para ação política para sua própria classe (Marx, 2009).

Desta forma, quando analisadas as questões de renda e de trabalho neste contexto capitalista, ficam mais nítidas as diferenças macro pois elas são centrais em nossa sociedade. Porém, também revelam que, numa formação econômico-social como a brasileira, as questões identitárias devem estar submetidas à categoria luta de classes. Fora da luta de classes as questões identitárias acima da luta de classes tendem a ser compreendidas também como fragmentação.

A falta de instituições ou *vagas* em quantidade suficiente para contemplar a demanda brasileira, respeitadas todas as contradições acima explicitadas, remete-nos à constatação que temos como característica do Ensino Médio uma etapa marginalizada e com oferta insuficiente.

Já no primeiro capítulo desta pesquisa demonstramos que ao longo de décadas um contingente substantivo de brasileiro não teve acesso ou foi excluído do Ensino Médio. Chegamos como país em 2019 ao quantitativo de

[181] Fonte: Sítio eletrônico do MST. Disponível em: https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/#:~:text=No%20ano%20de%202011%2C%20o,campo%2C%20entre%202002%20e%202010. Acesso em: 03 nov. 2020.

69,5 milhões de brasileiros, percentualmente representando 51,2% da população brasileira com 25 anos de idade ou mais não havia concluído o Ensino Médio.

A situação criada a partir 1834 com o Ato Adicional (ou Institucional) que transferiu as províncias e estados a responsabilidade da educação estatal (pública) 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.

Aventamos no primeiro capítulo que a classe dominante na prática acaba elegendo o Ensino Médio historicamente como ponto de estrangulamento da educação estatal (pública). Também podemos denominar como sendo um funil de seleção e exclusão da educação estatal.

Mas é preciso afirmar que em se tratando de Ensino Médio uma das regularidades presentes ao longo de toda a história é que o mesmo possui sentido e função objetiva para a classe dominante e seus associados e quando tratamos de classe trabalhadora em uma análise do que historicamente foi constituído a provisoriedade, a falta de estrutura e a falta de uma identidade clara com os interesses da classe trabalhadora como regularidade histórica.

Assim, quando caracterizado o Ensino Médio brasileiro como marginalizado, levamos em consideração que o mesmo não foi e ainda não é prioridade das políticas educacionais tendo em vista que para o atual sistema econômico o mínimo esperado para a formação da massa de filhos da classe trabalhadora é o Ensino Fundamental.

Quando tratamos de oferta insuficiente seremos questionados pelos defensores das cartilhas neoliberais e conservadoras que se servirão de argumentos como austeridade fiscal, capacidade de execução entre outros argumentos que não justificam o *laissez-faire*[182] *educacional* promovido pela ideologia burguesa que se mantém economicamente ainda dilapidando o erário estatal (público).

[182] Expressão em francês que significa “deixe fazer” e simboliza o liberalismo econômico.

O próximo subcapítulo abordará a retomadas de alguns aspectos históricos do Ensino Médio no Brasil.

4.3.3. 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.

Podemos verificar no recorte de texto das autoras 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 das autoras, 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 avulsa, 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 a 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 secundária e 156 profissional) com quantidade de matrícula

inferior a 100 mil alunos[183], para uma população de 21,7 milhões de habitantes. É necessário salientar que o período histórico é marcado por um 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 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 a 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) 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 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, p. 35).

[183] Romanelli (2010) registra em 1920 o quantitativo de 109.281 de matrículas no Ensino Médio.

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 a ditadura militar iniciada em 1964, 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 (SPBC), 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. Por óbvio, 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, traz-se como sua marca histórica a ampliação do acesso à escola, segundo a obra de 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 continua Sposito (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 estes um marco para a expansão do acesso real da classe trabalhadora à educação estatal (pública). Por óbvio, 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.

Mas 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 industrias 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 abaixo nos auxilia a verificar que a tese dá prioridade para que o que chamamos neste momento de Ensino Fundamental se concretize, porém os percentuais de matrículas no Ensino Médio só aumentam quando as matrículas no Ensino Fundamental descressem, 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 43 – Evolução do crescimento de matrículas no Brasil – Primário e médio – Percentual de matrículas por etapa - 1920 a 2018

Ano	Matrícula no primário	Percentual matrículas primário	Matrícula no médio	Percentual matrículas médio	Total de matrícula
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[184]	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

[184] A mudança de formato de contabilização dos dados educacionais pelo IBGE pode ter duplicado as matrículas reais no Ensino Médio e por este motivo este dados tendem a não corresponder o real.

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

Fonte: Formatado pelo autor com dados de Romanelli (2010), IBGE (1982, 1993) e INEP (2010 e 2018)

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 ser 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 da década 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 no segundo capítulo desta pesquisa, a interrupção da democracia no Brasil não pode ser considerada benéfica a educação Brasil pois não interrompe, mas desacelera substancialmente o processo de democratização da educação e acesso da classe trabalhadora a este direito.

No segundo capítulo veremos 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, entendendo que isto não se limita a educação porém este é o contexto que este pesquisador está inserido.

Sugere-se, a partir das análises acima como década do início de uma **massificação do acesso ao Ensino Médio a classe trabalhadora 1960** deixando claro, 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:

> Constituímos 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.

A **precarização** do Ensino Médio não se dá somente no âmbito dos conteúdos, é necessário verificar que a citação acima se refere, também, a precarização das estruturas, dos recursos humanos, materiais e financeiros desta etapa.

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 pois no período anterior a 1950 e 1960 esta 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 esta 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) a 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, estes interesses ficam centrados no atendimento a 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 da seguinte forma:

> A conclusão suscinta 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. O privado apropria-se do estatal (público) em regra geral 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 expolia os trabalhadores visando garantir seus lucros.

O segundo capítulo deste trabalho tratou da dimensão política, de poder e de controle do Estado com maiores elementos para se compreender como estas determinações agem sobre e educação brasileira.

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 as relações estabelecidas entre trabalho e capital e como isso se impõe a estrutura educacional e ideias pedagógicas se transforma em tarefa permanente para *resistir* e superar estas condições.

Retomando alguns aspectos importantes sabe-se que durante a ditadura militar iniciada em 1964 e a reforma do Ensino Médio no Governo Michel Temer (PMDB) em 2016 ambas as reformas 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 a própria ditadura 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 – MEC como moeda de troca para acordos eleitorais ou legislativos como qualquer outro governo burguês no Brasil. Em vinte e um anos de regime registrou-se treze ministros sendo 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 as 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 sua 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 a 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 forma precária pois o pode 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 mercê[185] dos arranjos eleitorais nos estados o que torna a **provisoriedade** como uma característica da administração macro, entendendo que é necessário verificar na escola se é a mesma regularidade ou não.

[185] Em completa dependência (AULETE, p. 917).

A necessidade de transformar as ações estatais (pública) em produtos eleitorais para serem vendidos nas campanhas publicitárias ou mesmos para que os gestores tornam-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.

Avançando na análise apresentaremos no próximo subcapítulo dados gerais das matrículas do Ensino Médio no Brasil em uma série histórica de 1920 a 2018.

4.3.4. Ensino médio usurpado ao longo da história: análise das matrículas de 1920 a 2018

Este subcapítulo tem por finalidade analisar dados de matrículas de 1920 a 2018 fazendo uma crítica a 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 esta 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%[186]). Neste momento é importante ressaltar que o *recorte* consciente por

[186] TPE, 2019, p. 36.

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 a 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 outros[187] sobre as tendências 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.

Quadro 44 – População – Matrícula – Relação matrícula/população – 1920/2018

[187] IBGE, 2018 e INEP, 2018.

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[188]	7.709.929	3,69

Fonte: Formatado pelo autor com dados de Piletti (1990), IBGE (1992, 1997) e INEP (2000, 2010 e 2018)

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 as avaliações idealistas que descontextualizam os dados ou pesquisas, desumanizando ou absolutizando índices como se eles não fossem produtos das relações humanas.

[188] Fonte: Projeção IBGE; Disponível em https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-detalhe-de-midia.html?view=mediaibge&catid=2103&id=2186 Acesso em 07 de Abr. 2020.

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.

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 intricada, 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 um 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.

Ao tratar do papel da educação para a sociedade brasileira, Saviani (2009, p. 158-159) identifica dois grupos de razões que tratam sobre a existência ou não de uma cultura brasileira, ao identificar o grupo[189] que salienta a fragmentação cultural ele define:

> O segundo grupo nega a cultura brasileira não porque ela ainda não existe, mas porque já existem várias. Daí o "arquipélago cultural". Fala-se, então, em cultural nordestina, caiçara, mestiça, caipira etc. Essa fragmentação, detendo-se nas aparências, desvia-se do fundamental. Cultura é, com efeito, o processo pelo qual o homem transforma a natureza, bem como os resultados dessa transformação. No processo de autoproduzir-se, se o homem produz, simultaneamente e em ação recíproca, a cultura. Isso significa que não existe cultura sem homem, da mesma forma que não existe homem sem cultura. A cultura objetiva-se em instrumentos e ideias mediatizados pela cultura técnica. Esses elementos fundamentais multiplicam-se indefinidamente, assumindo as mais variadas formas, o que geralmente acaba por ofuscar a visão do estudioso que tende a fixar-se na complexidade das manifestações culturais, perdendo de vista e essência das manifestações.

Segundo o autor, a fragmentação é uma característica da política educacional brasileira e pode ser constatada através das análises das diversas medidas "que se sucedem e se justapõem" (SAVIANI, 2014, p. 38) durante a construção histórica da estrutura educacional no Brasil.

Por este motivo é importante não ser levado a um erro de avaliação quando nos é imposta uma perspectiva de análise formal da educação brasileira baseada exclusivamente no critério *acesso* ou acobertando o conjunto dos dados que poderão nos aproximar do contexto geral ou de uma pesquisa que se aproxime de uma totalidade.

[189] Quando Saviani (2009, p. 158-159) aborda desintegração cultural brasileira e sobre a existência de uma cultura brasileira evidencia que quando se trata da existência de uma cultura brasileira a mesma tinha recebido, a época, de modo geral, resposta negativa. Atribuiu esta resposta negativa a dois grupos: 1) aquele que põe a ênfase na falta de autonomia de nossa cultura e 2) aquele que salienta a fragmentação cultural.

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 cursos esta etapa, independente da faixa etária. Reforça-se assim a crítica a 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 a documentação oficial que trabalha com o conceito de matrícula sem inserir o tópico “vaga” nestas. 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.

Marx (1982, p. 65) ao criticar o materialismo mecânico afirma:

> O materialismo do século passado era predominantemente mecânico, porque, de todas as ciências da Natureza daquela altura, apenas a mecânica, e, a bem dizer, também só a dos corpos sólidos — celestes e terrestres —, em suma, a mecânica dos graves, tinha chegado a um certo acabamento. A química existia apenas na sua figura infantil, flogística. A biologia andava ainda de cueiros; o organismo vegetal e animal era investigado apenas grosseiramente e era explicado por causas puramente mecânicas; tal como para Descartes o animal, o homem era para os materialistas do século XVIII uma máquina. Esta aplicação exclusiva do padrão da mecânica a processos que são de natureza química e orgânica — e para os quais as leis mecânicas certamente que também valem, mas são empurradas para um plano recuado por outras leis, superiores — forma a primeira limitação específica, mas inevitável para o seu tempo, do materialismo francês clássico.
>
> A segunda limitação específica deste materialismo consistiu na sua incapacidade de apreender o mundo como um processo, como uma matéria compreendida numa continuada formação [*Fortbildung]* histórica. Isto correspondia ao estado da ciência da Natureza da altura e à maneira metafísica, isto é, antidialética, do filosofar, com aquele conexa. A Natureza, sabia-se, estava compreendida num movimento eterno. Mas esse movimento, segundo a representação da altura, girava eternamente em círculo e, portanto, nunca se mexia do sítio; produzia sempre de novo os mesmos resultados. Esta representação era na altura inevitável.

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 deste 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 destes espaços e recursos para a educação da classe

trabalhadora. Desta forma, não é possível mais considerar o indicador *matrícula* como satisfatório para estes 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 ocultado 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 seria a expansão imediata deste recorte etário para 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 deu-se 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 é a terceirização da responsabilidade inicia-se 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 federação[190] e não uma confederação[191].

Assim, entende-se 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 do mesmo pelos estados é possível compreender que a burguesia brasileira optou, na prática, pela não regulamentação da educação brasileira 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 usurpação[192] 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 as políticas estatais (públicas) ligadas ao Ensino Médio. Porém, é necessário relembrar que as mesmas sempre ligadas também a 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.

[190] União político-econômica soberana entre estados autônomos submetidos a um governo central (AULETE, 2011, p. 647).
[191] União de vários estados independentes que reconhecem um governo comum (AULETE, 2011, p. 347).
[192] Ação de se apossar ilicitamente de coisas (AULETE, 2011, p. 1387).

Mesmo assim, todos os esforços e conquistas que possam ter beneficiado parcela da classe trabalhadora forma 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.

A uma subestimação do poder destrutivo e de desorganização de mandatos executivos alinhados a burguesia sobre as políticas estatais (públicas). Assim, podemos concluir que não devemos somente nos preocupar com a criação de uma proposta de educação estatal (pública), onde o Ensino Médio estará inserido, que priorize os interesses da classe trabalhadora. É necessário compreender que a instabilidade da troca de mandatos, alinhados ainda na lógica eleitoral e não dá 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), 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 a integração nacional sabe-se 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, torna-se 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 + protelação + 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 (publica) se transformou, pela sua desregulamentação, 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 se 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 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 e continua atual quando das análises sobre o Ensino Médio estatal (público) brasileiro. Entende-se 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 dos mesmos, 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.

Ainda se torna necessário justificar, de forma complementar, sobre a ilusão de unidade da estrutura educacional antes de tratarmos, em subcapítulo específico, sobre Ensino Médio, Pedagogia Histórico-Crítica e interesses da classe trabalhadora.

Assim sendo, o próximo subcapítulo trará uma perspectiva das particularidades regionais visando não invisibilizar as contradições regionais e também reafirmar a não unidade nacional da estrutura educacional.

4.3.5. Particularidades das regiões e a ilusão da unidade da estrutura educacional brasileira

Por fim, mesmo entendendo que neste momento estamos contextualizando antes de um necessário aprofundamento nos dados sobre o Ensino Médio, torna-se importante frisar as particularidades das regiões posto que são nestes territórios que se materializa a educação e onde as contradições entre classes se intensificam.

Nos dados apresentados abaixo 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 caraterística marcante, não tendo o Maranhão a mesma característica, o que faz necessário avaliar historicamente como se configurou esta situação maranhense específica.

Quadro 45 - Número de Estabelecimentos de Ensino Médio, por Localização e Dependência Administrativa - 2018

Brasil/Região/Estado	Urbana	Campo/Rural
Brasil	25.698	2.975

Centro-Oeste	1.939	334
Distrito Federal	219	15
Goiás	924	52
Mato Grosso	436	206
Mato Grosso do Sul	360	61
Nordeste	6.215	893
Alagoas	386	24
Bahia	1.400	177
Ceará	874	71
Maranhão	696	355
Paraíba	580	41
Pernambuco	1.000	113
Piauí	587	64
Rio Grande do Norte	428	21
Sergipe	264	27
Norte	1.701	727
Acre	82	145
Amapá	79	62
Amazonas	312	159
Pará	723	119
Rondônia	188	56
Roraima	58	104
Tocantins	259	82
Sudeste	11.792	573
Espírito Santo	377	42
Minas Gerais	2.952	216
Rio de Janeiro	2.185	101
São Paulo	6.278	214
Sul	4.051	448
Paraná	1.752	248
Rio Grande do Sul	1.385	118
Santa Catarina	914	82

Fonte: Sinopse Estatística Educação Básica 2018 - INEP.

Mesmo com uma média nacional de escolas do campo (30%) superior a porcentagem de habitantes da área rural (18,5%) é necessário estabelecer que o *sentido* da escola do campo é diferente da escola urbana pois que são realidades, espacialidades e culturas diferentes.

Porém é necessário afirmar que 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.

Ao tratar de exclusão, Carlos Eduardo Moreno Sampaio (2009, p. 15) define:

> O desencanto dos jovens com a escola e sua exclusão precoce do sistema educacional estão na raiz dos problemas sociais que alguns setores querem solucionar por meio de medidas repressivas e

> punitivas. Se quisermos evitar a barbárie decorrente de um País desigual, o único caminho é devolver aos jovens o direito de sonhar com um futuro. Para isso, o primeiro passo é criar oportunidades educacionais no presente.

O autor acima utiliza a premissa da existência de um sistema brasileiro de educação em contraposição a tese que adotamos neste trabalho sobre a inexistência desta forma de organização da educação.

É importante levar em consideração a necessidade de 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 necessário 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 necessário combater a perspectiva ideológica que atualmente sustenta este 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 analisar a realidade e, por consequência transformá-la, o que nos interessa é o real materializado através 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.

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.

4.4. Ensino Médio, Pedagogia Histórico-crítica e os interesses da classe trabalhadora

O objetivo deste subcapítulo não é apresentar aos leitores os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica ou comparar seus fundamentos aos interesses da classe trabalhadora como uma defesa da mesma como ciência da educação da classe trabalhadora brasileira.

Este subcapítulo tem por objetivo apresentar uma contradição no seio da organização do pensamento educacional brasileiro tendo em vista o apresentado nos subcapítulos e capítulos anteriores.

Este pesquisador ao revisar por diversas vezes a coerência dos subcapítulos e capítulos anteriores visando melhorar a qualidade do texto e visando corrigir possíveis equívocos ou erros que ocorrem na escrita de qualquer texto que é construído durante diversos meses verificou que além do já apresentado seria importante contribuir para uma reflexão sobre a organização da classe trabalhadora.

Tendo como diretriz a frase viver quer dizer tomar partido[193] conforme Gramsci afirmou nos remete a outros desafios que superam a opção por contribuir cientificamente na área da educação através de uma tese sobre Ensino Médio.

Se analisarmos os Aparelhos Ideológicos de Estado dentro da organização societária convencionada como municípios sabemos que é uma regularidade encontrar três destes aparelhos, a saber:

[193] Odeio os indiferentes. Creio, como Federico Hebbel, que “viver quer dizer tomar partido” (GRAMSCI, 2020, p. 29)

a) Aparelho político;

b) Aparelho religioso;

c) Aparelho de informação;

Poderíamos refletir sobre a existência do Aparelho Sindical como uma quarta possibilidade e sabemos que é possível na maioria, porém é necessário verificar se tal aparelho é a representação patronal[194] ou dos trabalhadores.

Fez-se necessária uma separação dos três primeiros aparelhos para que tenhamos coerência com o já apresentado de processo histórico de formação das unidades administrativas locais.

Sabemos que a história de criação dos municípios no Brasil tem ligação com o poder econômico local. O aparelho político foi constituído de uma reprodução do poder estatal da Coroa Portuguesa marcado pelo privilégio e nepotismo. Ao longo dos séculos a estrutura administrativa brasileira foi sendo constituída hegemonicamente pela orientação das relações dominantes.

Retomemos o definido por Althusser (1999, p. 112):

> Com efeito, creio poder apresentar a tese de que *todo* Aparelho de Estado, seja repressor ou ideológico, funciona, *simultaneamente,* por meio da repressão e por meio da ideologia. Mas com uma diferença muito importante que impede a *confusão* entre o aparelho repressor e os aparelhos ideológicos de Estado.
> De fato, por sua conta, o Aparelho repressor de Estado funciona, de maneira *maciça e predominante,* por meio da repressão (no limite, diretamente), embora funcionando *secundariamente* por meio da ideologia.
> Assim, as forças armadas e a polícia: no interior, elas formam seus próprios recrutas, simultaneamente, pela repressão e pela inculcação ideológica; no exterior, agem pela repressão violenta, mas também pela "discussão", pela "persuasão". Estas últimas *palavras de ordem* figuram, com todas as letras, nas circulares dos Comandantes de Polícia de Paris, "discutiu" pessoalmente no decorrer dos confrontos ocorridos na Place Maubert, em Maio de 68, com os "enraivecidos". As Forças Armadas e a Polícia agem também através de sua "irradiação ideológica" própria ("Venha para as Forças Armadas! Você terá uma profissão" – e o prestígio do uniforme; "Venha para as CRS!" e você vigiará as praias, etc.).
> Da mesma forma, pode-se dizer, mas inversamente, que os Aparelhos ideológicos de Estado, por sua conta, funcionam maciçamente, *de maneira predominante, por meio da ideologia,* embora funcionando secundariamente por meio da repressão, nem que fosse, no limite, e somente no limite, muito atenuada e quase simbólica (grifos do autor).

[194] Constituído por patrões (AULETE, 2011, p. 1038).

Nos movimentos da realidade promovidos pelos indivíduos sabe-se que estes aparelhos ideológicos não excluem a ação repressiva, só a faz, majoritariamente em outro formato. Sendo assim adota-se integralmente a definição acima do autor.

Porém, o autor define a tese, na citação acima, sem mergulhar estes aparelhos no processo histórico verificando como surgem e como ao longo de décadas se alteram ou se reorganizam para assimilar as novas determinações da realidade concreta.

Os três primeiros aparelhos têm seu surgimento nas localidades profundamente ligados aos interesses da burguesia pois é a classe dominante que garante sua existência concreta em seu nascedouro. Pensa-se aqui em um processo histórico onde saímos de vilas controladas por famílias que se estruturam com comércio local, templo religioso inicialmente e após o que era considerado simples se transforma em algo um pouco mais complexo e se torna necessário a criação de um ferramental mais eficiente de controle e organização social, passamos para a formalização da administração estatal (pública) onde a repressão e a moral são responsabilidades de certas instituições. O crescimento populacional e o avanço tecnológico viabilizam ferramentas de informação de massa que também são aparelhos ideológicos. A regularidade do exemplo, no caso brasileiro, é o controle econômico e político de uma ou mais famílias que a cada ameaça de perda de sua hegemonia econômica e política se reordenam e repactuam para que a lógica de poucos enriquecerem sobre o trabalho de muitos continue vigorando.

O quarto aparelho (sindical) parece possui diferença em seu nascedouro e desenvolvimento no processo histórico brasileiro pois sua movimentação é baseada no conflito, de maneira geral, em luta de classes. Sendo assim, diferente dos demais aparelhos que recebem apoio ideológico e financeiro da classe dominante local o aparelho sindical, especialmente o ligado a classe trabalhadora é combatido, perseguido e caluniado. Por óbvio não se está aqui se sacralizando as instituições sindicais reais brasileiras pois sabe-se que são constituídas de indivíduos que na prática podem se equivocar ou mesmo errar como qualquer instituição. O que se verifica é que sobre estas instituições recai uma campanha permanente de desconstrução, de aviltamento para que tudo

feito por estas organizações seja considerado errado, corrupto ou, no mínimo, questionável.

A análise dos dados sobre o processo de organização das estruturas de administração estatal (pública) nos municípios em comparação a existência hoje de rádios e jornais na maioria absoluta destas cidades. Sabe-se que sob outras instituições ou aparelhos não recaem as mesmas dúvidas ou os mesmos questionamentos.

Dito isto é preciso refletir que mesmo que usemos entre nossas avaliações conceitos gerais, termos abstratos ou mesmo simplificações textuais para indicar um local, agrupamento ou organização é necessário retomar as primeiras linhas do *Manifesto Comunista* de Marx e Engels (2010, p. 40) o qual determina que "a história de todas as sociedades até hoje existentes[195] é a história da luta de classes" bem como o conceito de trabalho de Marx (2013, p. 255) onde define que "o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este que o homem, por sua própria ação medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza".

Em síntese o que queremos retomar é que todo processo é uma relação de indivíduos (sozinhos ou agrupados) entre seus pares e a natureza.

Desta forma, quando analisamos os aparelhos existe uma diferença na forma geral (abstrata- universal) e específica (concreta-singular) na luta entre classes. Para compreendermos a função ideológica dos aparelhos é também compreender sua estrutura e seu funcionamento. Sendo assim sabe-se que os administradores, operadores e trabalhadores vinculados a estes aparelhos não representam diretamente a classe dominante em si. Podem reproduzir ou até defender a posição política da burguesia, mas isso não altera sua condição de trabalhador pelo fato de não ser detentor ou controlador dos meios de produção. Assim, cabe aqueles que defendem os interesses da classe trabalhadora fazer a disputa política evidenciando os antagonismos entre classes.

---

[195] Isto é, toda história escrita. A Pré-história, organização social anterior à história escrita era desconhecida em 1847. Mais tarde, Haxthausen [August von, 1792-1866] descobriu a propriedade comum da terra na Rússia, Maurer [Georg Ludwig von, 1790-1872] mostrou ter sido essa a base social da qual as tribos teutônicas derivaram historicamente e, pouco a pouco, verificou-se que a comunidade rural era a forma primitiva da sociedade, desde a Índia até a Irlanda. A organização interna dessa sociedade comunista primitiva foi desvendada, em sua forma típica, pela descoberta de Morgan [Lewis Henry, 1818-1881] comunidades primitivas, a sociedade passou a dividir-se em classes distintas. Procurei traçar esse processo de dissolução na obra *Der Ursprung der Familie, des Privatergenthums und des Staats* [*A origem da família, da propriedade privada e do Estado*], 2.ed., Stuttgart, 1866. (Nota de F. Engels à edição inglesa de 1888).

Lenin (1976, p. 57) ao tratar sobre as tarefas dos sociais-democratas russos destacou:

> No momento actual (sic) (fins de 1897), o problema mais premente é, na nossa opinião, o da actividade (sic) *prática* dos sociais-democratas. Sublinhamos *prática* porque, no que diz respeito ao aspecto teórico da social-democracia, esta parece já ter atravessado o período mais crítico, assinalado pela incompreensão obstinada dos seus adversários e pelos esforços encarniçados para esmagar a nova corrente desde o momento do seu aparecimento, por um lado e pela defesa inflamada dos fundamentos da social-democracia, por outro. Hoje, as ideias teóricas dos sociais-democratas surgem suficientemente claras *nos seus traços principais e essenciais*. O mesmo não se pode dizer do lado *prático* da social-democracia, do seu *programa* político, dos seus métodos de trabalho, da sua táctica (sic). Na nossa opinião é neste domínio que reinam os maiores mal-entendidos e a maior incompreensão recíproca, que impedem certos revolucionários de se aproximarem completamente da social-democracia. Trata-se dos revolucionários que, na teoria, renunciaram inteiramente às concepções da antiga "Narodnaïa Volia" ([196]) e que, na prática, ou chegam pela força das circunstâncias, a fazer propaganda e agitação entre os operários no terreno da *luta de classes;* ou que concedem uma importância particular às tarefas *democráticas* e querem fazer delas a base de todo o programa e de toda a actividade (sic) revolucionários (grifos do autor).

A citação de Lenin descreve uma reflexão sobre questões teóricas e práticas. Uma reflexão que também desafia este pesquisador a questionar sobre como nossa teoria e prática na área da educação devem se desenvolver e se concretizar. É importante não limitar a reflexão ao campo da agitação e propaganda, fundamentais na luta política, mas também as questões de organização e agrupamento da classe trabalhadora.

Como já observamos anteriormente o Brasil é um país continental e constatou-se que o nosso processo histórico é marcado pela dependência e subserviência da classe dominante local (hegemônica no controle dos governos centrais) aos interesses estrangeiros e pela fragmentação do poder.

Mas necessitamos estabelecer alguns contrastes para que a visão romantizada não se estabeleça na luta política.

---

[196] *Narodnaia Volia* (Vontade do povo), organização política secreta fundada em agosto de 1879. Sem deixar as posições do populismo (concepção da democracia camponesa pequeno-burguesa da Rússia dos anos 60-70 do século XIX, que idealizava comunidade camponesa como o gérmem de uma futura sociedade socialista), os nardovoltsi empenharam-se na via da luta política. Consideravam como seu principal objetivo (sic) o derrube da autocracia e a conquista da liberdade política. Prosseguindo uma luta heroica contra autocracia czarista, partiam da teoria errónea (sic) sobre as actividaes (sic) dos "heróis" e a passividade da "multidão". Socialistas utópicos, os nardovoltsi contavam assegurar a transformação da sociedade pela via do terrorismo individual, da intimidação e da desorganização do governo. Depois do assassínio do czar Alexandre II (1 de março de 1881) a "Narodnaia Volia" foi destruída pelo governo.

Como exemplo enumeramos alguns aspectos. Iniciaremos pelo Aparelho Ideológico Sindical. Em 2019 o Brasil registra 16.906 sindicatos e a existência de 18 Centrais Sindicais de alcance nacional com um total de sindicalizados na ordem de 10,6 milhões de pessoas. O IBGE (2017) registra que no ano de 2017 tivemos 104 milhões de pessoas registradas como "na força de trabalho".

Agora exemplificaremos utilizando o Aparelho Ideológico Religioso. A pesquisa produzida por Leite (2019) demonstra que em 2010 A Igreja Universal do Reino de Deus possuía 6.815 templos no país (p. 96) tendo a média de fiéis por templo de 259 pessoas (p.97). Somado o total de templos e a média indicada temos um quantitativo 1,7 milhão de pessoas, em média. Já citamos anteriormente que o IBGE (2010) registrou que 42 milhões de brasileiros se declaram evangélicos.

Por fim, apresenta-se um exemplo do Aparelho Ideológico de Comunicação e Edição-Difusão. Quando tratamos de alcance da televisão no Brasil o IBGE (2019) afirma que em 96,3% dos domicílios brasileiros possuem um aparelho de televisão. Como o mesmo instituto estimou uma população de cerca de 210 milhões de pessoas neste ano[197] e se utilizarmos uma percentagem razoável de 30% da população que assiste televisão teremos um número próximo a 63 milhões de espectadores.

Quando tratamos de acesso à internet o percentual é de 82,7% dos domicílios com algum tipo de acesso, sendo o celular utilizado para o acesso por 98,1% dos entrevistados[198]. Segundo a pesquisa Global Digital Overview 2020[199] cerca de 66% dos brasileiros já estão nas redes sociais com uma média diária de 3 horas e 31 minutos de utilização destas. Ou seja, se utilizarmos a estimativa de população brasileira do IBGE 2019 (210 milhões) é possível nos aproximar de um quantitativo de 127 milhões de brasileiros utilizando diariamente as redes sociais por mais de três horas.

---

[197] Fonte: IBGE – Estimativa de população. Disponível em https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao.html?=&t=downloads. Acesso em 02 de set. 2021.

[198] Fonte: Educa IBGE - Uso de Internet, televisão e celular no Brasil. Disponível em https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html. Acesso em 02 de set. 2021.

[199] Fonte: Digital 2020: global digital overview. Disponível em https://datareportal.com/reports/digital-2020-global-digital-overview. Acesso em 02 de set. 2021.

Se nosso critério é quantitativo sabemos que a classe trabalhadora é a maioria da população.

Se alterarmos o critério para periodicidade de contato com os indivíduos ligados a instituição ou espectadores sabemos que pela ordem (de maior a menos periodicidade) temos as redes sociais, a televisão, os templos e por último os sindicatos.

Desta forma podemos compreender que no exemplo da diluição de um componente de uma dada solução (Brasil) a maior proporção do solvente (Aparelhos de Estado – AE e Aparelhos Ideológicos de Estado – AIE) sobre o soluto (classe trabalhadora) é a causa da diluição do mesmo. Se a proporção de soluto for maior não haverá diluição, levando-se em consideração o exemplo extraído da química.

O leitor atento poderá questionar sobre as razões que levam este pesquisador a eleger a comparação entre estes aparelhos e optar pela eleição da área movimentos sociais como item a ser comparado. Este pesquisador considera o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST como uma das principais organizações da classe trabalhadora brasileira. Porém, o contexto do MST e a realidade da maioria da classe trabalhadora possuem diferença no critério territorialidade. Mesmo assim existem diversos movimentos sociais urbanos que poderiam, se reunidos e organizados, serem eleitos para tal comparação feita anteriormente.

Para este pesquisador não há contradição na existência de sindicatos e movimentos sociais no atual estágio do capitalismo no Brasil pois estes são a materialização das contradições do nosso processo histórico. Porém, no plano teórico, político e prático quando identificado que a organização e ação destes sindicatos e/ou movimentos sociais (ou os dois ao mesmo tempo) ignora a luta de classes como questão central da luta política, este pesquisador compreende que esta é uma contradição central ou estruturante na perspectiva dos interesses da classe trabalhadora.

Tendo em vista que o acima disto trata exclusivamente da organização formal da classe trabalhadora, segundo Lenin (2006) uma organização formal e

o mais extensa possível[200], passaremos agora a uma reflexão limitada as questões da área educacional para uma tentativa de contribuição a reflexão sobre a organização dos trabalhadores nesta área.

Se pensarmos na organização nacional dos trabalhadores da Educação estatal (pública) podemos resumir em duas grandes instituições que se dividem pelo recorte de instituições de Educação Superior, organizados no Sindicatos Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES Sindicato Nacional (Filiado à Central Sindical e Popular – CSP CONLUTAS) e para a Educação Básica a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE (Filiada à Central Única dos Trabalhadores – CUT). Sabe-se que estando sob a orientação jurídica da classe dominante é possível que encontremos diversas outras instituições formalmente registradas como organismos nacionais de representação dos trabalhadores. Respeita-se aqui o processo organizativo de cada uma destas instituições, sua história e legados para a defesa da classe trabalhadora, porém, é necessário estabelecer que no atual momento de produção desta tese (2021) o que alguns chamam de diversidade sindical, tendo em vista o já apresentados sobre a formação econômico-social brasileira e os interesses da classe trabalhadora, tal divisão tende mais a cisão da classe trabalhadora do que a organização da mesma.

Sabemos que também existe uma divisão entre representação dos trabalhadores da Educação quando se trata de vínculo com a educação estatal (pública) e privada. Nacionalmente e estados temos possibilidades de subdivisões entre representações de professores ou exclusiva destes trabalhadores e outras instituições que representam técnicos e outras denominações de trabalhadores[201].

Entre as metrópoles e grandes cidades brasileiras podemos também encontrar alguns sindicatos que estão organizados na área estatal (pública)

[200] Lenin define dois tipos de organização ligada aos trabalhadores, a primeira é a organização formal, extensa e pública (no caso da Rússia autocrática). A segunda é a organização dos revolucionários. Sugere-se a leitura das obras de Lenin para maior aprofundamento, em especial *Que fazer? A organização do sujeito político* (LENIN, 2006).

[201] Cita-se como exemplo a Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil – FASUBRA (Filiada a Confederação de Trabalhadores e Trabalhadoras das Universidades das Américas – CONTUA, Confederação de Educadores Americanos – CEA e a Internacional de Serviços Públicos – PSI)

como somente dos trabalhadores da educação ou somente de professores (ou denominação similar)[202].

Os demais sindicatos, no âmbito municipal, possuem variadas formas de organização, sendo um dos mais comuns em pequenos municípios o sindicato do tipo de servidores municipais. Porém, sabe-se que a depender do processo histórico é possível encontrar em pequenos municípios diversos sindicatos ligados ao trabalho estatal (público) representando uma ou várias categorias.

Sabe-se que está é uma configuração que cria um ambiente de diversas estruturas sindicais que representam uma diversidade de correntes ideológicas e por vezes algumas delas tendem a "abominar" a ideologia defendendo uma imparcialidade ideológica e partidária que por vezes trata-se somente de uma narrativa para que estas instituições estejam na prática reproduzindo a ideologia da classe dominante.

Como já tratamos anteriormente, na pesquisa brasileira, o Censo CNPQ de 2016 demonstra o registro de 513 Instituições de Ensino Superior (IES) com o registro de 37.640 grupos de pesquisa numa média de 73 grupos por instituições.

Uma observação se torna necessária neste momento. A aproximação dos números de grupos de pesquisa é ao mesmo tempo uma crítica a sua atuação, seja pelo questionamento do seus quantitativos a produção (ou ausência dela) dos mesmos e também uma provocação para unidade de esforços entre o pensamento acadêmico e a realidade sindical.

Se compararmos o total de sindicalizados no Brasil, segundo o IBGE 2018 (14,7 milhões) e a aproximação feita pela CNTE de seus sindicalizados[203] (aproximadamente 1 milhão) teremos algo próximo a 7% (sete por cento) dos trabalhadores sindicalizados no Brasil ligados a área da Educação[204]. A ideia deste exercício é levantar alguns questionamentos para após avançarmos na reflexão sobre a importância da Pedagogia Histórico-Crítica.

---

[202] Cita-se como exemplo o SIMTED – Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Dourados (MS); ASMEF – Associação dos Trabalhadores em Educação Pública da Fazenda Rio Grande (PR); APMP – Associação dos Professores Municipais de Piraquara (PR), SISMMAR – Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária (PR); SISMMAC – Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (PR) (GOUVEIA, e FERRAZ, 2013, p. 119).

[203] Fonte: Sítio da CNTE. Disponível em https://www.cnte.org.br/index.php/menu/institucional/cnte. Acesso em 04 de set. 2021.

[204] A intenção é somente uma aproximação, por este motivo não serão inseridos dados de outras instituições.

Os números acima citados, mesmo que não sejam tão expressivos quanto o do alcance da televisão e das redes sociais no país, demonstram a existência de uma estrutura de organização razoável, construída ao longo de décadas.

Cabe, neste momento, o seguinte questionamento. Como estas instituições, sejam elas sindicais ou de pesquisa em educação interagem se reforçando e, por consequência, auxiliando na luta dos trabalhadores da educação?

Sabe-se que existem diversas experiências de grupos e indivíduos que atuam junto a sindicatos e grupos de pesquisa promovendo formação permanente para trabalhadores da educação, porém este ato em um país continental com múltiplas alterações e recomposições de poder local tende a não ser uma prática regular, excetuando-se as parcerias institucionalizadas pelas universidades.

Como neste momento não conseguiremos responder sobre a regularidade das relações entre sindicatos e grupos de pesquisa em educação é necessário avançar na reflexão sobre a importância da Pedagogia Histórico-Critica na formação dos trabalhadores da educação, dando ênfase neste momento aqueles que trabalham no Ensino Médio.

A reflexão se inicia com uma crítica a constituição, de forma geral, dos grupos teóricos da educação brasileira e sua atuação concreta.

Esta pesquisa aponta que a fragmentação é uma característica da formação econômico-social que atinge diretamente toda a estrutura social e a educação em especial. Desta forma, considera-se como fora do padrão os grupos que possuem uma continuidade para além das suas lideranças, que produzem efetivamente uma crítica a processo atual, mas ao mesmo tempo fornecem elementos para o enfretamento das mazelas da lógica burguesa e, no entendimento deste pesquisador, auxiliam na construção de um caminho para a superação do capitalismo.

Realizar a crítica ao atual sistema é muito importante, como afirmou Lenin (2005, p. 12): “a velha escola declarava que queria criar homens instruídos em todos os domínios e que ensinava ciências em geral. Sabemos que isso era pura mentira, uma vez que toda a sociedade se baseava e se apoiava na divisão dos homens em classes, em exploradores e oprimidos”. Essa escola ou a

educação está em disputa permanente e hoje, no Brasil, o materialismo é minoria e resistência. O que predomina é o pensamento da classe dominante como orientação geral seguida de um ambiente onde a força econômica dilui a maioria das tentativas de organização da classe trabalhadora na área da educação.

Assim, a crítica ao que se faz hoje sobre a organização individualizada dos espaços de representação, organização e formação da classe trabalhadora na educação é, ao mesmo tempo, um elogio aos que resistem e superam todas as contradições desta realidade onde mesmo com a maioria absoluta da população sendo da classe trabalhadora, muitos destes não tendo o que comer diariamente, as estruturas que os oprimem ainda estão em condições de continuar seu trabalho com apoio interno e estrangeiro.

Pontua-se assim como uma questão a ser refletida na prática dos sindicatos e grupos de pesquisa na área da educação que é necessário que sua organização estabeleça uma ruptura com a lógica da diversidade imposta pelas estruturas burguesas que reforçam o individualismo e a cisão da classe trabalhadora. Uma atuação unificada ou, no mínimo, com práticas unificadoras visando alcançar mais e melhor a classe trabalhadora poderia ser um desafio da atualidade nesta área.

Um segundo questionamento é sobre como a produção crítica se reúne em espaços para conferência dos pares e construção de novos conhecimentos. É necessário observar que temos hoje no Brasil uma série de espaços para apresentação e debate sobre a pesquisa na área da educação. Encontros nacionais como da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd e do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" – HISTEDBR são exemplos de eventos de grande porte e qualidade na área da educação[205] no Brasil.

Destes grandes eventos temos uma mecânica de sair do seu local de base, grupo de pesquisa (ou não), indo para um momento de vivência, escuta e troca de outras perspectivas, temas e subáreas dentro da educação de porte nacional (ou até regional) e por fim retornando ao seu local original. Sob a perspectiva do desenvolvimento da produção acadêmica, das experiências, trocas e da ampliação da concepção de pesquisa educacional estes eventos

[205] O critério de avaliação é a periodicidade, presença de grupos de pesquisa, apresentação de pesquisadores, relevância e abrangência dos temas centrais dos eventos.

cumprem com excelência sua função formativa/educativa. Porém quando tomamos a perspectiva da produção para prática educativa com a regularidade de avaliação entre os pares e organização dos trabalhadores a tendência é que a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria e organização voltada aos interesses da classe trabalhadora tenha vantagem sobre as demais correntes teóricas[206].

Temos um país continental com uma formação econômico-social que cindiu a lógica liberal de nação para estabelecer uma relação de poder econômico e político fragmentado, onde os interesses regionais se organizam no plano nacional para defesa dos seus interesses bem como para garantir a lógica de submissão aos interesses imperialistas dominantes.

Toda a estrutura estatal (pública) e privada ao longo de décadas se submeteu a este formato de poder hegemônico, a educação dita "nacional" se divide no nível de Educação Básica entre uma estrutura executada pelos municípios no plano estatal (público) priorizada pelo atual sistema econômico (capitalismo). Esta etapa denominamos Ensino Fundamental.

Já o Ensino Médio estatal (público) foi terceirizado para a execução pelos estados tendo o governo federal uma participação pontual através dos Institutos Federais.

Como tendência temos um gesto da classe dominante local de apoio aos movimentos de Primeira Infância que reforçarão ao longo das próximas décadas o investimento na Educação Infantil.

A Educação Superior que hoje tem a maioria das vagas privadas é a aposta de crescimento dos grupos nacionais (apoiados pelos parceiros internacionais) na lógica de mercado educacional. As universidades estatais (públicas) tendem a sobreviver pela resistência organizada e pela qualidade do ensino, pesquisa e extensão oferecidos.

Quando tratamos de aparelhos ideológicos como sindical, religioso e de informação sabemos que o alcance da informação da burguesia é superior à dos defensores dos interesses da classe trabalhadora.

Assim, quando tratamos de agrupamentos que produzem na área da educação não conseguem superar a organização fragmentada e o confronto crítico e científico de teorias e pesquisa a tendência é que estes esforços

[206] Não única e exclusivamente, mas como tendência.

intelectuais sejam descontinuados por estarem na lógica fragmentada de estrutura e por consequência temos produções esparsas.

Sabe-se também que a burguesia local incentiva a produção teórica voltada para seus interesses, através de teorias e pedagogias (ou propostas pedagógicas) voltadas para o idealismo, com uma visão mistificada e alienada da realidade concreta.

No campo das propostas que se alinham aos interesses concretos (não idealizados) da classe trabalhadora torna-se necessário estabelecer um campo organizado que do ponto de vista ideológico e científico produza para a compreensão desta realidade, para o enfrentamento aos males da burguesia, para a formação politécnica da classe trabalhadora de forma permanente e continuada (no formato institucional e fora dele).

É necessário frisar que não estamos tratando aqui de processo revolucionário, que teria outras bases e outros princípios segundo os escritos de Lenin, em especial na obra *Que fazer: a organização como sujeito político* (2006).

Trata-se de uma reflexão sobre como a produção acadêmica de interesse da classe trabalhadora pode ficar invisibilizada se não estiver em permanente verificação pelos pares em um local organizado e mantido para a defesa dos interesses da classe trabalhadora.

Reforça-se a tendência da manutenção de grupos regulares de Pedagogia Histórico-Crítica por estes motivos. Mas também se fortalece a importância destes grupos para manutenção do processo de produção de conhecimento para a classe trabalhadora.

Lenin (2006, p. 250-251) ao tratar do processo e organização revolucionária 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).

Salienta-se que o revolucionário russo está refletindo sobre o processo revolucionário 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 divido (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 destas instituições.

Antes da publicação do livro *Que fazer: a organização como sujeito político (2006)* o autor publicou no periódico *Iskra* (maio de 1901) o artigo intitulado *Por onde começar* onde este 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, 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 abrindo mão da 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 a 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 enfretamento 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 grupos[207], instituições[208] e trabalhadores[209] na área não houve condição de que a resistência se materializasse em organização e por consequência enfretamento 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? Sabe-se 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 diversa formas de organização da classe trabalhadora pelo mundo, até memos de movimentos revolucionários que se organizam por

[207] 37.640 grupos, 199.566 pesquisadores, sendo 129.929 doutores (CNPq, 2016).
[208] 179.533 escolas de Educação Básica (INEP, Censo da Educação Básica, 2020) e 2.608 Instituições de Ensino Superior (INEP, Censo Educação Superior, 2019).
[209] 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).

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 células[210] 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 no 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.

Retomando a 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 realiza-las[211], para tudo isso é necessária uma forte organização de

[210] 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 de set. 2021.

[211] 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 apressaríamos em integrá-los sempre e necessariamente ao coração da "ação ilegal"; ao contrário, teríamos um

> 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 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.

Entende-se que o autor apresenta nesta última citação o fundamento da relação orgânica do movimento revolucionário no local e no âmbito nacional. Ao realizar uma crítica a defesa de especialização feita por B-v no periódico *Rabótcheie Dielo (A causa operária)*[212], Lenin demonstra que não se trata de

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).

[212] Revista, órgão da "União dos Sociais Democratas Russos" no estrangeiro.

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 integração e organização dos sindicatos e grupos de pesquisas para uma produção e ação voltada aos interesses da classe trabalhadora compreende-se que as orientações expressas na obra de Lenin de organização centralizada mas com condições de agregar todos aqueles que querem colaborar com nossa luta sem perder-se em milhares de ações fragmentárias ou limitar-se a 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 torna-se 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.

Retoma-se o já tratado no item *Desafios da pesquisa* quando refletimos 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”.

Sabe-se e já citamos anteriormente que na área da educação a ideia hegemônica é a da classe dominante. Assim o materialismo histórico e a Pedagogia Histórico-Críticas sse tornam, no contexto da luta de classes no Brasil, teoria e pedagogia contra hegemônicas.

Com teoria e pedagogia é possível que uma organização possa superar o desafio da atual local sobrecarregada de demandas secundárias para os interesses da classe trabalhadora. Ou mesmo superar do ponto de vista nacional uma ação desconectada do dia-a-dia da classe trabalhadora no campo educacional (que é o recorte adotado aqui para análise).

4.5. Síntese do capítulo

Iniciou-se este capítulo apresentando como regularidade histórica a dependência a interesses estrangeiros como regularidade histórica passando do colonialismo ao imperialismo até o atual momento.

Utilizou-se neste primeiro subcapítulo como autores centrais Lenin, Florestan Fernandes, Virgínia Fontes e Maria Abádia da Silva. Outros autores foram utilizados de forma complementar ou mesmo pontual.

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 de terras e da produção regionalmente pela classe dominante local. A organização da divisão dos lucros e da exploração possui um componente de dependência ao imperialismo para descartar a submissão a coroa portuguesa em um primeiro momento. Compreendendo que a integração ou unidade nacional aos moldes liberais seria um primeiro passo para a extinção deste 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 uma 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 nesta pesquisa 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 inserimos o Banco Mundial como um dos protagonistas das relações com o Ministério da Educação (MEC) 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 as 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 Estado 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.

Findou-se o primeiro subcapítulo com uma análise sobre as repactuações e reordenamento da classe dominante local para manutenção dos seus privilégios e lucros e como a mesma mantém como regularidade histórica a dependência externa.

Ao iniciarmos o segundo subcapítulo 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.

Elegeu-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.

Apresentou-se seis regularidades secundárias (I. cooptação; II. exploração dos trabalhadores da educação dentro do Estado burocrático e formalista; III. ausência ou omissão de políticas estatais (públicas); IV. etapismo educacional; V. supremacia do pensamento gerencial sobre as necessidades sociais; e VI. a cada crise estrutural do capitalismo ou ameaça local aos privilégios da classe dominante se utiliza a quebra da ordem institucional seguida de ataque aos direitos da classe trabalhadora para uma reorganização ou repactuação da burguesia local).

Ao reorientar a análise passou-se para uma análise sobre a Educação Básica cindida como uma questão estrutural brasileira.

A análise complementar de quantitativos da educação brasileira pontou 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 a 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 a 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 submetida aos interesses internacionais economicamente 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 já citamos anteriormente, que a essência do que se chamou de unidade nacional (conceitualmente refletindo), democracia e direitos sociais foi deturpada para servir a classe dominante local, a dependência externa e ao combate a qualquer tipo de organização de cunho popular que pudesse ameaçar tais interesses.

Ao tratarmos das questões relativas à análise populacional e a educação, resgatamos a relevância da totalidade para a pesquisa materialista e como esta se contrapõem, de forma científica, as análises reducionistas defendidas pelas teorias e pedagogias dominantes no Brasil. É importante frisar, neste momento, que já pontuamos que um dos desafios desta pesquisa seria inserir a totalidade como categoria.

Reforçando a necessidade da avaliação a partir da categoria totalidade analisamos o analfabetismo como regularidade histórica como uma manifestação da ausência de prioridade para o conjunto da classe trabalhadora. O funil de seleção e exclusão não é somente no Ensino Médio, mas na estrutura como um todo, criando um ambiente de educação somente para aqueles que conseguem se manter nessa estrutura.

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 lógica da 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 o subcapítulo específico sobre o Ensino Médio estatal (público) fragmentado iniciamos com a análise da legislação pretendo verificar como a burguesia atua para esvaziar a função crítica, cientifica, artística e filosófica do Ensino Médio estatal (público).

Seguimos apresentando as relações internacionais e nacionais que influenciam o Ensino Médio estatal (público) brasileiro e *como* a burguesia atua para garantir sua hegemonia econômica e ideológica no enfrentamento entre classes.

Visando demonstrar cientificamente para o leitor como se dá o não atendimento integral a 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 (primeiro capítulo), histórica (segundo capítulo) com as determinações externas (terceiro capítulo).

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.

Por fim, o subcapítulo Ensino Médio, Pedagogia Histórico-crítica e os interesses da classe trabalhadora, nosso objetivo foi apresentar uma contradição no seio da organização do pensamento educacional brasileiro tendo em vista o apresentado nos subcapítulos e capítulos anteriores.

Não só isso, mas também um esforço para contribuir para uma organização da classe trabalhadora na área da educação.

5. Considerações finais

Finalizamos esta pesquisa com a sensação de débito do que de contribuição a área da educação.

Como apresentamos no item *Desafios desta pesquisa* o pesquisador tem consciência de que diversas opções de pesquisas serão questionadas e poderiam, até para o conforto do próprio pesquisador e do leitor serem limitadas em períodos de tempo ou localizadas a itens específicos. Porém, não seriam expressão das críticas do pesquisador as lutas ideológicas dentro da área da educação. Assim, sabemos que não basta somente apresentar a pesquisa burocraticamente, é preciso submete-la aos pares para verificar suas debilidades, limites ou mesmo os seus méritos.

O objeto da pesquisa é o Ensino Médio como parte da estrutura educacional brasileira, mas o eixo condutor e problematizador de toda a pesquisa foi a fragmentação como expressão da formação econômico-social

brasileira que se materializa e se intensifica na organização do Ensino Médio estatal (público) brasileiro.

Resgatamos os antecedentes de pesquisa para situar o leitor que esta pesquisa é uma continuidade e acreditamos que é necessário o devido registro.

Nosso primeiro capitulo fez um movimento de avaliar o maior número de determinações sucessivas dentro da estrutura educacional entendendo que é a escola a unidade mais geral ou universal da Educação.

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.

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 do tamanho continental do Brasil ainda não possui um sistema nacional de educação.

Em contraposição a impossibilidade de integração nacional fica evidente que a unidade nacional sólida que no Brasil é o da classe dominante local para impedir a organização da classe trabalhadora. Por maiores divergências e disputas internas dos burgueses locais sabemos que estes abrem mão de 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 caracterização do Ensino Médio estatal (público) feita ao longo de toda a pesquisa nos auxilia 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 sim 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 identifica-se que a subserviência ao imperialismo é uma opção da burguesia local para impedir qualquer forma de integração ou autonomia do país frente as corporações internacionais ou outros países.

Como o imperialismo explora a maioria das riquezas inclusive com uma 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 nessa pesquisa a tese que a formação econômico-social brasileira possui uma singularidade que afeta diretamente toda a estrutura educacional, inclusive o Ensino Médio estatal (público). Essa singularidade é a fragmentação.

Por óbvio a pesquisa termina inacabada pois não conseguiu avançar em outros temas e áreas afetas ao dia-a-dia da escola (unidade mais geral ou universal da educação) e nas práticas dos trabalhadores e alunos da estrutura estatal (pública).

Acredita-se que as reflexões e análises apresentadas confirmam a tese defendida.

Contudo, as análises nos 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 definiu em sua pesquisa publicada em formato

de livro *Educação brasileira: estrutura e sistema* (2012), o Ensino Médio estatal (público) tornou-se um ponto 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 a singularidade da formação econômico-social brasileira torna compreensível que não estamos analisando erros de gestão ou falhas na condução de políticas. Tudo isso é produto da luta de classes no contexto brasileiro.

Assim, é justificável o título da presente tese, *Educação fragmentada: o Ensino Médio que nos foi roubado* pois este pesquisador tem convicção que não existe possibilidade de superar as contradições da luta de classes no Brasil sem esclarecer com profundidade o que foi a exploração colonial e o que é a exploração capitalista.

O ato de roubar é justificado pela ação da classe dominante local de apropriar-se da mais-valia produzida pela classe trabalhadora. Este ato de apropriar-se influencia a organização da estrutura educacional brasileira. A ganância dos burgueses locais e sua subserviência aos imperialistas até o presente momento é uma ação de sabotagem permanente para qualquer projeto de educação emancipadora da classe trabalhadora.

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 a 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 sim equilibrar o tempo a 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 a mesma exercite a vivência da passagem de classe em si, em classe para si do exercício prático

ao conhecimento cientifico 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, p. 303) 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

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

ABUTAKKA, Antonio. A formação e ocupação do território mato-grossense. **Secretaria de Estado de Planejamento** – SEPLAN, Governo de Mato Grosso, Cuiabá, 2011. Disponível em: http://www.seplan.mt.gov.br/documents/363424/3935270/A+forma%C3%A7%C3%A3o+e+ocupa%C3%A7%C3%A3o+do+territ%C3%B3rio+mato-grossense.pdf/dd149e42-ce2e-4eb0-8ad7-fffa31ce3d43#:~:text=A%20primeira%20fase%20de%20ocupa%C3%A7%C3%A3o,pelas%20incurs%C3%B5es%20de%20bandeirantes%20paulistas.&text=A%20segunda%20fase%20de%20ocupa%C3%A7%C3%A3o,acontece%20nos%20s%C3%A9culos%20XIX%2DXX . Acesso em: 12 de out. 2021.

ALBURQUERQUE, 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.

ALMEIDA, Tatiani Maria Garcia de. **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.** Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado.** Lisboa, Portugal: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

_____. **Sobre a reprodução.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **Por Marx**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2015.

AULETE, Caldas. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

AZEVEDO, Fernando; PEIXOTO, Afrânio; e outros. **O Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932).** Brasil, 1932. Disponível em https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf . Acesso em: 12 de out. 2021.

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: 12 de out. 2021.

BARBOSA, Rui. **Obras completas de Rui Barbosa.**, Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BATISTA, Ubiratan Augusto Domingues. **Ensino Médio integrado no Brasil: uma análise histórica**. 2012. Disponível em: https://silo.tips/download/ensino-medio-integrado-no-brasil-uma-analise-historica. Acesso em: 12 de out. 2021.

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: 12 de out. 2021.

_____. **Lei nº 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: 12 de out. 2021.

_____. **Lei nº 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: 12 de out. 2021.

_____. **Lei nº 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: 12 de out. 2021.

_____. **Lei nº 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: 12 de out. 2021.

_____. Constituição Federal. Brasília, DF, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 12 de out. 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº. 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: 12 de out. 2021.

_____. **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: 12 de out. 2021.

_____. 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: 12 de out. 2021.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no Século XX.** Rio de Janeiro: LTC, 2015.

BREMAEKER, François E. J. **Perfil dos vereadores eleitos em 2016 –** Brasil e regiões. Observatório de Informações Municiais, 2016. Disponível em: http://www.oim.tmunicipal.org.br/abre_documento.cfm?arquivo=_repositorio/_oim/_documentos/BB2E3632-B616-E0C8-2E7CAAF0662B212208112016064940.pdf&i=3053 . Acesso em: 12 de out. 2021.

CAMARGO, Enjolras José de Castro. **Estudos de problemas brasileiros.** 12. ed. rev. e atual. - - São Paulo: Atlas, 1992.

CAROS AMIGOS. **Coleção Revoltas Populares no Brasil.** São Paulo: Editora Caros Amigos, 2014. 12 Fascículos, 384 páginas.

CARVALHO, Lucas Borges de. **A política da radiodifusão no Brasil e seu marco legal: do autoritarismo ao ultraliberalismo**. RDA – revista de Direito Administrativo, Rio de Janeiro, v. 264, p. 245-277, set/dez. 2013.

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: 25 ago. 2020.

_____. **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: 12 de out. 2021.

CARVALHO, Marcio Bernardes de; MARCELINO, Carla Alves da Silva. **Trabalho e sociabilidade.** Curitiba, PR: Intersaberes, 2019.

CEDES. Centro de Estudos Educação e Sociedade. **Educação & Sociedade**, Ano I, N. 4. São Paulo: Cortez, 1979.

CIAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politecnia 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: 12 de out. 2021.

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.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. **O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V. 94, N.° 236, p. 185-210, jan/abr., 2013.

COSTA, João Cruz. **Contribuição à história das ideias no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

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.

_____. 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.

DAMASCENO, Manoelito; MENEZES, Mabel de Moura S.P.. **Profissionalização no Ensino de 2º Grau.** Revista Sitientibus, Feira de Santana, BA, 1986. Disponível em http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/5/profissionalizacao_no_ensino_de_2_grau.pdf . Acesso em: 12 de out. 2021.

DOCUMENTÁRIO NUNCA ME SONHARAM. 84 min, Maria Farinha Produções, Instituto Unibanco, 2017. Disponível em https://www.videocamp.com/campaigns/quarentena-believe-nms-cc/player . Acesso em: 12 de out. 2021.

DUARTE, Adriano Luiz; FONTES, Paulo. **Um nordeste em São Paulo:** trabalhadores migrantes em São Miguel Paulista, 1945/1966. Rio de Janeiro: FGV, 2008. 436p. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200014&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 12 de out. 2021.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões.** Campinas: Autores Associados, 2008.

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: 12 de out. 2021.

_____. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** Rio de Janeiro: Global Editora, 1982.

_____. **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.

_____. **A república inacabada.** São Paulo, SP: Globo, 2007.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968.** Educar, Curitiba, Paraná, n. 28, p. 17-36, 2006.

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.

_____. **A Revolução Burguesa no Brasil:** ensaio de intepretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FILHO, José Luiz Alcantara; FONTES, Rosa Maria Oliveira. A formação da propriedade e a concentração de terras no Brasil. **Revista de História Econômica & Economia Regional Aplicada**, v. 4, n. 7, jul/dez 2009, p. 63-85.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo.** Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FORACCHI, Marialice Mencarini. **A juventude na sociedade moderna.** - São Paulo, Pioneira (Ed. da Universidade de São Paulo), 1972.

FREYRE, Gilberto. **Interpretação do Brasil.** Rio de Janeiro, RJ: Editora José Olympio, 1947.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Sujeitos e conhecimentos: os sentidos do ensino médio.** In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e

Tecnológica. Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília, MEC, SEMTEC, 2004.

GARCIA, Leila Posenato; FREITAS, Lúcia Rolim Santana de; SILVA, Gabriela Drummond Marques da. **Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil**. Brasília, 2013. Disponível em https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925_sum_estudo_feminicidio_leilagarcia.pdf . Acesso em: 12 de out. 2021.

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: 12 de out. 2021.

GRIN, Eduardo José; ABRUCIO, Fernando Luiz. **Governos locais: uma leitura introdutória.** Brasília, ENAP, 2019.

GORENDER, Jacob. **A burguesia brasileira.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

HERDADE, Livia. Todos pela Educação? Classe dominante e poder frente à pandemia. *In:* LAMOSA, Rodrigo (org). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, p. 47-54, 2020.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** São Paulo, SP: Companhia das letras, 1995.

IANNI, Octavio. **Escravidão e Racismo**. São Paulo: Editora Hucitec, 1978.

_____. **O ciclo da revolução burguesa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

_____. **A ideia de Brasil Moderno.** São Paulo, SP: Brasiliense, 2004.

_____. **A ditadura do grande capital.** São Paulo, SP: Expressão Popular, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Recenseamento do Brazil em 1872**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=225477&view=detalhes. Acesso em: 12 de out. 2021.

_____. **Annuario estatístico do Brazil.** 1º anno (1908-1912), Volume III, Cultos Assistência, repressão e instrução. Rio de Janeiro, 1927.

_____. **Anuário Estatístico do Brasil. Ano VI – 1941/1945**. Rio de Janeiro: IBGE, 1946. Disponível https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1941_1945.pdf. Acesso em 12 de out. 2021.

_____. **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 12 de out. 2021.

_____. **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 12 de out. 2021.

_____. **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 12 de out. 2021.

_____. **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 12 de out. 2021.

_____. **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 12 de out. 2021.

_____. **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 de out. 2021.

_____. **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 12 de out. 2021.

_____. **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 12 de out. 2021.

_____. **Censo Agropecuário 2017.** Rio de Janeiro, 2019 Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3096/agro_2017_resultados_definitivos.pdf. Acesso em 12 de out. 2021.

_____. **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 12 de out. 2021.

_____. **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 12 de out. 2021.

_____. **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 12 de out. 2021.

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 12 de out. 2021.

_____. **Sinopses Estatísticas Educação Básica 2010 - INEP.** 2016. Disponível em: http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica . Acesso em 12 de out. 2021.

_____. **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 12 de out. 2021.

_____. **Sinopses Estatísticas Educação Básica 2010 - INEP.** 2018. Disponível em: http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica . Acesso em 12 de out. 2021.

_____. **Relatório nacional pesquisa internacional sobre ensino e Aprendizagem – TALIS 2018 – Segunda Parte**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2021.

_____. **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 12 de out. 2021.

IPEA. **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

ISLAS, José Antonio Pérez; GONZÁLEZ, Mónica Valdez; ZOZAYA, Maria Herlinda Suárez (Coord.). **Teorías sobre la juventud**: las miradas de los clásicos, Universidad Nacional Autónoma de México, D.F., 2008.

KHUN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Editora 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.

LACOSKI, Marcio Augusto. **A fragmentação pós-moderna e o conceito de pessoa à luz do pensamento de Christian Duquoc**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/5827/1/418644.pdf. Acesso em 12 de out. 2021.

LAMOSA, Rodrigo (org). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020.

LEITE, Luiza Chuva Ferrari. **O plano de poder da Igreja Universal do Reino de Deus: Estratégias territoriais da expansão neopentecostal no Brasil.** Universidade Federal da Bahia – UFBA. Programa de Pós-graduação em Geografia. Salvador, 2019

LENIN, Vladimir Ilicht Ulianov. **O Estado e a Revolução.** Niterói: Diálogo Livraria e Editôra, s/a.

_____. **Sobre a Emancipação da Mulher.** São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1980.

_____. **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 de set. 2020.

_____. **Sobre o Conceito Liberal e Marxista da Luta de Classes.** Edições Avante, Publicado na revista Prosveschénie, n. 5, Maio de 1913.

_____. **O Imperialismo: face superior do capitalismo.** São Paulo: Centauro, 2010.

_____. **Democracia e luta de classes.** Organização: Antonio Carlos Mazzeo. São Paulo: Boitempo, 2019.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

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.

_____. **Algumas questões sobre Educação e Ensino em Marx e Engels**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 347-366, abr. 2011.

_____. 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.

_____. **Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels.** *In:* Marxismo e Educação: debates contemporâneos. 3ª. Edição. p. 01-38, Campinas, SP: Editora 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.

MACHADO, Luiz Toledo. **Formação do Brasil e unidade nacional.** São Paulo, SP: IBRASA, 1980.

MAMIGONIAN, Armen. **O processo de industrialização em São Paulo.** Boletim Paulista de Geografia, Associação dos Geógrafos do Brasil – AGB, São Paulo, 1976. Disponível em: http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1123/984. Acesso em 12 de out. 2021.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MARX, Karl. **Para a crítica da Economia Política.** No livro: 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 de out. 2021.

_____. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973.

_____. **Consequências sociais do avanço tecnológico.** Obras completas, Volume 1. São Paulo: Edições Populares, 1980.

_____. **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.

_____. **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 de out. 2021.

_____. **Miséria da filosofia: resposta a filosofia da miséria do Sr. Prodhon.** São Paulo, Expressão Popular, 2009.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro, RJ: Ed. UFRJ, 2011.

_____. **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.

_____. **Manifesto Comunista.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MDS. Ministério do Desenvolvimento Social. **Censo SUAS 2014 – Análise dos componente sistêmicos da política nacional de assistência social.** Disponível em: https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/publicacao_eletronica/muse/Censo2014/index.html. Acesso em 12 de out. 2021.

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 de 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 de out. 2021.

MELO, Marcus André B. C. de. **Municipalismo, nation-building e a modernização do Estado no Brasil**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, n. 23, v.8, 83-100, 1993. Disponível em: https://www.anpocs.com/index.php/publicacoes-sp-2056165036/rbcs/214-rbcs-23. Acesso em 12 de 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. **Politecnia 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.

NETO, Antonio. **Trabalhadores do Brasil: uma história do movimento sindical.** São Paulo: Ícone, 2007.

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.

OLIVEIRA, Francisco de. **Brasil: uma biografia não autorizada.** São Paulo, SP: Boitempo, 2018.

OXFAM BRASIL. **País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras 2018.** São Paulo, 2018.

PEREIRA, Amanda de Oliveira. A atuação da Fundação Itaú Social no campo educacional em meio a pandemia da COVID-19. *In:* LAMOSA, Rodrigo (org). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, p. 75-84, 2020.

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.

_____. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo, Cortez, 2000.

PINTO, Pâmela Araujo. **Os diferentes elos entre mídia e política no mercado regional brasileiro: vínculos de conglomerados nacionais e grupos do Norte e do Sul**. Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação e Política – Compolítica, FABICO, Porto Alegre, 2017. Disponível em http://www.compolitica.org/home/wp-content/uploads/2017/06/PINTO_DIFERENTESELOSENTREMIDIAEPOLITICANOMERCADOREGIONAL.pdf. Acesso em 12 de out. 2021.

PLATKÓVSKI, V.; TITARENKO, S. Que é Formação Econômico-Social. Problemas - **Revista Mensal de Cultura Política**, n. 58 – jun. 1954. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/tematica/rev_prob/58/formacao.htm. Acesso em 12 de out. 2021.

POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no capitalismo de hoje.** Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1975.

_____. **Poder político e classes sociais**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1977.

PRADO JUNIOR, Caio. **Notas introdutórias a lógica dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1959.

_____. **A revolução brasileira.** São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1977.

_____. **História e desenvolvimento.** São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1978.

_____. **História econômica do Brasil.** São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 2006.

_____. **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.

_____. **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 12 de out. 2021.

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.

RODRIGUES, José Honório. **Conciliação e reforma no Brasil: um desafio histórico-cultural.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1965.

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 bónus 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.

_____. 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.

_____. **Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 1964.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. **Situação educacional dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos.** INEP, Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Situa%C3%A7%C3%A3o+educacional+dos+jovens+brasileiros+na+faixa+et%C3%A1ria+de+15+a+17+anos/8db0145d-0364-41f3-a5de-8bf8ebed74be?version=1.0. Acesso em 12 de out. 2021.

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.

SANTOS, Maria Clara Pereira. **A normatização da fragmentação do conhecimento na LDB: um olhar sobre a negação da inteireza**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduaçao em Educação, Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. UFRN, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, 1987.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações**.** Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 34, jan./abr. 2007, p. 152-180.

_____. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. Revista. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **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 12 de out. 2021.

_____. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas, SP: Autores Associados, 2009b.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **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, 2014, p. 09-54.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014a.

_____. **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.

_____. **Sobre a natureza e especificidade da educação.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n 1, p. 286-293, jun., 2015a.

_____. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

_____. **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 12 de out. 2021.

_____. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.

_____. **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 12 de out. 2021.

SEADE. **Os jovens e o gargalo do ensino médio brasileiro** – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados, 1ª. Análise, n°. 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 12 de out. 2021.

SENADO FEDERAL. **Projeto Educação – TOMO III.** Fundação Universidade de Brasília. Brasília, DF, 1979.

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, Otavio Ladeira de (organizadores). **Dívida Pública**: a experiência brasileira. Brasília: Secretaria do Tesouro Nacional: Banco Mundial, 2009.

SILVA, Anderson Caputo; CARVALHO, Lena Oliveira de; MEDEIROS, Otavio 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 12 de out. 2021.

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 12 de out. 2021.

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.

SIQUEIRA, Pedro Henrique Dias. A Fundação Lemann: uma análise sobre sua atuação na pandemia da COVID-19. *In:* LAMOSA, Rodrigo (org). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, p. 97-106, 2020.

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.

SOUZA, Maria Antônia de; CRUZ, Rosana Aparecida. **Educação do campo e escola pública: Experiência e resistência**. Revista debates insubmissos, Caruaru, PE. Brasil, Ano 1, v.1, nº 3, set/dez., p. 67-90, 2018.

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.

_____. **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 de out. 2021.

VECHIA, Ariclê; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **A escola secundária.** São Paulo: Annablume, 2003.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2011 : os jovens no Brasil**. -- São Paulo: Instituto Sangari ; Brasília, DF : Ministério da Justiça, 2011.

ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. **Dialética negativa e materialismo dialético: da subjetividade decomposta à objetividade pervertida**. Revista Kriterion, Belo Horizonte, nº 132, Dez./2015, p. 451-471.

ZOTTI, Solange Aparecida. **A função social do Ensino Secundário no contexto da formação da sociedade capitalista brasileira.** UNICAMP, Campinas , SP: 2009.

ANEXOS

Anexo I -Lista de partidos políticos registrados no Brasil – 2020

	SIGLA	NOME	DEFERIMENTO	Nº DA LEGENDA
1	MDB	MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO	30.6.1981	15
2	PTB	PARTIDO TRABALHISTA BRASILEIRO	3.11.1981	14
3	PDT	PARTIDO DEMOCRÁTICO TRABALHISTA	10.11.1981	12
4	PT	PARTIDO DOS TRABALHADORES	11.2.1982	13
5	DEM	DEMOCRATAS	11.9.1986	25
6	PCdoB	PARTIDO COMUNISTA DO BRASIL	23.6.1988	65
7	PSB	PARTIDO SOCIALISTA BRASILEIRO	1°.7.1988	40
8	PSDB	PARTIDO DA SOCIAL DEMOCRACIA BRASILEIRA	24.8.1989	45
9	PTC	PARTIDO TRABALHISTA CRISTÃO	22.2.1990	36
10	PSC	PARTIDO SOCIAL CRISTÃO	29.3.1990	20
11	PMN	PARTIDO DA MOBILIZAÇÃO NACIONAL	25.10.1990	33
12	CIDADANIA	CIDADANIA	19.3.1992	23
13	PV	PARTIDO VERDE	30.9.1993	43
14	AVANTE	AVANTE	11.10.1994	70
15	PP	PROGRESSISTAS	16.11.1995	11
16	PSTU	PARTIDO SOCIALISTA DOS TRABALHADORES UNIFICADO	19.12.1995	16
17	PCB	PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO	9.5.1996	21
18	PRTB	PARTIDO RENOVADOR TRABALHISTA BRASILEIRO	18.2.1997	28
19	DC	DEMOCRACIA CRISTÃ	5.8.1997	27
20	PCO	PARTIDO DA CAUSA OPERÁRIA	30.9.1997	29
21	PODE	PODEMOS	2.10.1997	19
22	PSL	PARTIDO SOCIAL LIBERAL	2.6.1998	17
23	REPUBLICANOS	REPUBLICANOS	25.8.2005	10
24	PSOL	PARTIDO SOCIALISMO E LIBERDADE	15.9.2005	50
25	PL	PARTIDO LIBERAL	19.12.2006	22
26	PSD	PARTIDO SOCIAL DEMOCRÁTICO	27.9.2011	55
27	PATRIOTA	PATRIOTA	19.6.2012	51
28	PROS	PARTIDO REPUBLICANO DA ORDEM SOCIAL	24.9.2013	90
29	SOLIDARIEDADE	SOLIDARIEDADE	24.9.2013	77
30	NOVO	PARTIDO NOVO	15.9.2015	30
31	REDE	REDE SUSTENTABILIDADE	22.9.2015	18
32	PMB	PARTIDO DA MULHER BRASILEIRA	29.9.2015	35
33	UP	UNIDADE POPULAR	10.12.2019	80

Fonte: Site do Tribunal Superior Eleitoral - TSE[213]

[213] Disponível em: http://www.tse.jus.br/partidos/partidos-politicos/registrados-no-tse . Acesso em: 26 jun. 2020.

Anexo II - Lista de Associações Nacionais ligadas à educação

	Nome da associação	Site
1	Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência – SBPC	http://portal.sbpcnet.org.br/
2	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED	http://www.anped.org.br/
3	Associação Nacional dos Professores Universitários de História, ANPUH	https://anpuh.org.br/
4	Academia Brasileira de Ciências – ABC	http://www.abc.org.br/
5	Associação Brasileira de Currículo – ABDC	https://www.abdcurriculo.com.br/
6	Associação Brasileira de Editores Científicos – ABEC	https://www.abecbrasil.org.br/novo/
7	Associação Brasileira de Educação – ABE	http://www.abe1924.org.br/
8	Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED	http://www.abed.org.br/site/pt/
9	Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM	http://www.abemeducacaomusical.com.br/
10	Associação Brasileira de Educadores Marxistas – ABEM	http://www.abem.pro.br/
11	Associação Brasileira de Estudos Medievais – ABREM	http://www.abrem.org.br/
12	Associação Brasileira de História das Religiões – ABHR	http://abhr.cjb.net
13	Associação Brasileira de História Oral – ABHO	http://www.cpdoc.fgv.br/abho
14	Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – ABRAPEC	http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/
15	Associação Brasileira de Pesquisadores em História Econômica – ABHE	http://www.abphe.org.br
16	Associação Nacional de Educação Católica do Brasil – ANEC	https://anec.org.br/
17	Associação Nacional De Pesquisa E Pós-Graduação Em Arquitetura E Urbanismo – ANPARQ	https://www.anparq.org.br/index.php
18	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia – ANPEPP	https://www.anpepp.org.br/
19	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA	https://fineduca.org.br/
20	Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas -ANPHLAC	http://www.anphlac.org/
21	Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE	https://anpae.org.br/website/
22	Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Letras e Linguística – ANPOLL	https://anpoll.org.br/

23	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS	http://www.anpocs.com/
24	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia – ANPEGE	http://www.anpege.ggf.br/
25	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional – ANPUR	http://anpur.org.br/
26	Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia – ANPOF	http://anpof.org/portal/index.php/
27	Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação – COMPÓS	https://www.compos.org.br/
28	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação – ANFOPE	http://www.anfope.org.br/
29	Campanha Nacional pelo Direito à Educação	https://campanha.org.br/
30	Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES	https://www.cedes.unicamp.br/
31	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE	http://www.cbce.org.br/
32	Federação Brasileira das Associações Científicas e Acadêmicas da Comunicação – SOCICOM	http://socicom.org.br/
33	Federação de Sociedades de Biologia Experimental – FESBE	http://www2.fesbe.org.br/
34	Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE	http://fnpe.com.br/
35	Instituto de Pesquisas e Administração da Educação – IPAE	http://www.ipae.com.br/ipae/
36	Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos – SBEC	http://www.classica.org.br
37	Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS	http://www.sbsociologia.com.br/2017/home.php
38	Associação Brasileira de Pesquisa em Artes Cênicas – ABRACE	http://portalabrace.org/4/

Fonte: Pesquisa realizada pelo autor, 2021.