

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA NO  
PERÍODO PÓS-2012: O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS  
DISCENTES DAS IFES E DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA**

**AUGUSTO FLÁVIO ESTEVES LACERDA**

**UBERLÂNDIA-MG**

**Março de 2021**

**AUGUSTO FLÁVIO ESTEVES LACERDA**

**A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA NO  
PERÍODO PÓS-2012: O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS  
DISCENTES DAS IFES E DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA**

**Dissertação apresentada como requisito para  
obtenção de título de Mestre no Programa de Pós-  
Graduação em Ciências Sociais da Universidade  
Federal de Uberlândia.**

**Área de concentração: Sociologia e Antropologia**

**Linha de Pesquisa: Política, Cultura, Trabalho e  
Movimentos Sociais**

**Orientador: Prof. Dr. Aldo Duran Gil**

**UBERLÂNDIA-MG**

**2021**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU com  
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

L131	Lacerda, Augusto Flávio Esteves, 1986-
2021	A democratização do acesso a universidade pública: o perfil socioeconômico dos discentes das IFES e da Universidade Federal de Uberlândia [recurso eletrônico] / Augusto Flávio Esteves Lacerda. - 2021.
<p>Orientador: Aldo Duran Gil. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Ciências Sociais. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.318">http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.318</a> Inclui bibliografia.</p>	
<p>1. Sociologia. I. Gil, Aldo Duran,1964-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Ciências Sociais. III. Título.</p>	
CDU: 316	

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2: Gizele Cristine Nunes do Couto -

CRB6/2091



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais  
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco H, Sala 37 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
Telefone: (34) 3230-9435 - [www.ppgcs.incis.ufu.br](http://www.ppgcs.incis.ufu.br) - [ppgcs@incis.ufu.br](mailto:ppgcs@incis.ufu.br)



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ciências Sociais			
Defesa de:	Dissertação de Mestrado nº 42 do PPGCS-UFU			
Data:	23 de Março de 2021	Hora de início:	14:30hs	Hora de encerramento:
Matrícula do Discente:	11812CSC003			
Nome do Discente:	Augusto Flávio Esteves Lacerda			
Título do Trabalho:	A Democratização do Acesso á Universidade Pública no período pós-2012: O perfil Sócioeconômico dos Discentes das Ifes e da Universidade Federal de Uberlândia			
Área de concentração:	Sociologia e Antropologia			
Linha de pesquisa:	Política, Cultura, Trabalho e Movimentos Sociais			
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"As Desigualdades Sociais no Sistema de Ensino: A Origem Familiar e as Escolhas dos Cursos Superiores."			

Reuniu-se na Sala Via: Google Meet , Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, assim composta: Professores Doutores: [Diego Soares da Silveira \( Incis/Ufu \)](#), [Danilo Enrico Martuscelli, \(Examinador\)](#), [\(UFFS\)](#), [Via: Remoto, Google Meet](#) e [Aldo Duran Gil](#), orientador do candidato.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr. Aldo Duran Gil, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

APROVADO.

Banca Examinadora

Aldo Duran Gil, (Orientador do Candidato) , (Incis/Ufu)

Danilo Enrico Martuscelli (Examinador), via: Google Meet, da UFFS, (Remoto)

Diego Soares da Silveira, (Incis/Ufu)

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Diego Soares da Silveira, Membro de Comissão**, em 23/03/2021, às 18:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Aldo Duran Gil, Presidente**, em 23/03/2021, às 18:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Danilo Enrico Martuscelli, Usuário Externo**, em 30/03/2021, às 23:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2637381** e o código CRC **060A59FE**.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1: AS DESIGUALDES SOCIAIS PERANTE A ESCOLA E O VÍNCULO IDEOLÓGICO DE CLASSE DO APARELHO ESCOLAR .....</b>	<b>23</b>
1.1 - Modo de produção capitalista e as desigualdades frente ao sistema de ensino.....	23
1.2 - O aparelho ideológico escolar do Estado: a reprodução da força de trabalho e das relações sociais de produção.....	25
1.3 - Vínculo ideológico entre a estrutura escolar e o modo de produção capitalista como obstáculo político a democratização do ensino .....	27
1.3.1 - O capital econômico e cultural, o conceito de <i>habitus</i> e o grupo familiar.....	29
1.4 - O fracasso escolar, a ideologia docente e as desigualdades sociais de classe como desafio à democratização do ensino.....	30
1.4.1 - A ideologia docente e as desigualdades sociais de classe.....	32
<b>CAPÍTULO 2: ESTADO, CAPITALISMO E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO.....</b>	<b>36</b>
2.1 - A política, as classes sociais e a democratização do ensino.....	40
2.2 - O Poder de Estado, o Aparelho de Estado, os Centros de poder e a democratização do ensino.....	43
2.3 - Tipo de Estado Capitalista e a democratização do ensino.....	44
2.4 - O Estado burguês e as relações de produção capitalistas: os limites e possibilidades a democratização do ensino.....	46
2.5 - A superestrutura jurídico-política nas relações de produção capitalistas e a democratização do ensino.....	49
2.6 - Cidadania, capitalismo e a democratização do acesso à escola.....	53
2.7 - A democracia participativa, a democracia representativa e a democratização do ensino.....	59
2.8 - Estado, capitalismo e democracia no Brasil: as repercuções na democratização do acesso ao ensino.....	62
2.9 - Perspectivas da democracia e da democratização do ensino no capitalismo brasileiro pós-1988.....	68
2.10 - O Direito à Educação nas constituições e a democratização do acesso ao ensino.....	70
2.11 - A função política do processo constituinte e a democratização do acesso ao ensino... <td>72</td>	72
2.12 - O exame do texto constitucional e a democratização do acesso ao ensino.....	77

2.13 - A posição das diferentes classes sociais com relação ao direito à educação e as repercuções à democratização do ensino.....	81
2.14 - Obstáculos políticos à concretização do direito à educação no Brasil e à democratização do ensino.....	87
2.15 - Uma Análise histórica dos obstáculos políticos à concretização do direito à educação no Brasil.....	91
2.16- Os Obstáculos Políticos à “plena” democratização do ensino.....	94
<b>CAPÍTULO 3: A ESCOLA PÚBLICA E A DEMOCRACIA NO BRASIL: UMA VISÃO HISTÓRICA DA PRIMEIRA REPÚBLICA ATÉ A NOVA REPÚBLICA DE 1986.....</b>	<b>97</b>
3.1- Neoliberalismo e educação: a democratização do ensino a partir da CF de 1988.....	114
<b>CAPÍTULO 4: ANÁLISE DA V PESQUISA DO PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO E DE DADOS DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DE DISCENTES DA UFU.....</b>	<b>118</b>
4.1 - Relatório da V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural Dos Estudantes de Graduação Das IFES.....	118
4.2- Dados de discentes da Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2018.....	124
4.3 - Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes a democratização da escola.....	134
4.4 - Relatório Brasil no PISA 2018 (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) .....	135
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>149</b>

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a minha família, que sempre me apoiou e incentivou para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

Ao professor Dr. Aldo Duran Gil, pela orientação eficiente, tranquila e segura durante todo o período de pesquisa e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais que me deram boas sugestões para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

Agradeço a Universidade Federal de Uberlândia, pelo apoio satisfatório que me ofereceu.

Aos meus colegas e amigos que me ajudaram a desenvolver a pesquisa, que, pela boa convivência e sugestões, contribuíram para que fosse concluída.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa: Estado e Capitalismo na América Latina, pela participação em atividades acadêmicas e extensionistas. Também agradeço ao Núcleo de Estudos Marxistas sobre a América Latina (NEMARX-AL) criado em 2017, por também me oferecer à oportunidade de participar de atividades acadêmicas e extensionistas.

## RESUMO

LACERDA, Augusto Flávio Esteves. **A democratização do acesso à universidade pública: o perfil socioeconômico dos discentes das IFES e da Universidade Federal de Uberlândia.** 2021. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Uberlândia – MG – 2021.

Este trabalho de pesquisa teve como objeto de estudo a democratização do acesso à universidade pública no período posterior a lei de cotas 12.711/2012. A análise do objeto teve como referência o relatório da *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018* e o perfil socioeconômico dos estudantes da Universidade Federal de Uberlândia em 2018. Teve como objetivo contribuir para o debate sobre os limites e as possibilidades da democratização do acesso à universidade pública na sociedade brasileira. Para atingir o objetivo foi desenvolvida uma discussão teórica sobre como se processa a articulação entre o Estado, o desenvolvimento da luta de classes e a democratização do ensino, principalmente na sociedade brasileira. Nos últimos anos, diversas políticas educacionais foram implementadas com o objetivo de democratizar o acesso à universidade. Sendo assim, é fundamental uma maior compreensão sobre as possibilidades e os limites de se atingir este objetivo. A pesquisa se justifica por contribuir para uma melhor compreensão sobre o papel da Universidade na reprodução da estrutura social de classes. Além disso, questiona a ideologia da meritocracia, predominante na concepção do senso comum, que legitima a hierarquia social de classes com base na justificativa do mérito pessoal. Este trabalho de pesquisa foi realizado através de uma revisão bibliográfica sobre o tema e de dados empíricos que retratam parcialmente as desigualdades socioeconômicas e educacionais da sociedade brasileira.

Palavras-chave: democratização do ensino; lei de cotas; Estado; luta de classes; ideologia; meritocracia; desigualdade socioeconômica

## **ABSTRACT**

LACERDA, Augusto Flávio Esteves. **The democratization of access to public universities: the socioeconomic profile of undergraduate students at IFES and the Federal University of Uberlândia.** 2021. Dissertation (Master in Social Sciences) – Federal University of Uberlândia – MG – 2021.

This research work had as object of study the democratization of the access to the public university in the period after the quota law 12.711/2012. The analysis of the object was based on the report of the V National Survey of Socioeconomic and Cultural Profile of undergraduate students of IFES - 2018 and the socioeconomic profile of students of the Federal University of Uberlândia in 2018. It aimed to contribute to the debate on the limits and possibilities of democratization of access to public university in Brazilian society. To achieve the objective, a theoretical discussion was developed on how the articulation between the State, the development of the class struggle and the democratization of teaching is carried out, especially in Brazilian society. In recent years, several educational policies have been implemented with the aim of democratizing access to the university. Therefore, a greater understanding of the possibilities and limits of achieving this goal is fundamental. The research is justified by contributing to a better understanding of the role of the University in the reproduction of the social structure of classes. Moreover, it questions the ideology of meritocracy, predominant in the conception of common sense, which legitimizes the social hierarchy of classes based on the justification of personal merit. This research work was carried out through a literature review on the subject and empirical data that partially portray the socioeconomic and educational inequalities of Brazilian society.

Keywords: democratization of teaching; quota law; State; class struggle; ideology; meritocracy; socioeconomic inequality.

## INTRODUÇÃO

Discutir a democratização do acesso à Universidade Pública a partir da Lei de cotas 12.711/2012<sup>1</sup> torna-se relevante num contexto em que pesquisas sobre o tema indicam um maior acesso das classes sociais mais desfavorecidas a essa instituição pública. Porém, de acordo com as pesquisas, a democratização do ensino ainda não se completou e revelam que essa democratização não ocorreu na mesma intensidade em todos os cursos superiores e instituições federais de ensino. Nos cursos mais concorridos por exemplo, entre eles Medicina, Direito e Engenharia, a democratização está mais distante de ser realizada.

Este trabalho tem como objeto de estudo a democratização do acesso à universidade pública no Brasil no período pós-2012. Mais especificamente, o trabalho desenvolve uma análise do caso da democratização do acesso à universidade pública com base no perfil socioeconômico dos discentes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) a partir de 2018. Para tanto, a análise aqui desenvolvida toma em conta o relatório da *V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos graduandos (as) das IFES* e os dados dos discentes da UFU no ano letivo de 2018, disponibilizados pela Diretoria de Controle Acadêmico (DIRAC) da UFU. Os dados, que são referentes à etnia/raça dos discentes e ao tipo de instituição escolar frequentada por estes no ensino médio, revelaram que a democratização do acesso à UFU se intensificou nos últimos anos.

Desde o início do século XX acredita-se que por meio da universalização do sistema de ensino público todas as pessoas teriam as mesmas oportunidades de ascensão social por meio dos estudos. Havia a suposição de que através de critérios racionais e do mérito pessoal, indivíduos das classes populares poderiam ascender socialmente. (DUBET, 2004)

A partir da segunda metade do século XX, o tema das relações entre as desigualdades sociais e o sistema de ensino tem ganhado grande relevância teórica na Sociologia. Tem se mostrado a partir de então, como que as origens sociais dos indivíduos possuem ligações estreitas com as suas trajetórias de vida no sistema de ensino. (MACHADO et al., 2003).

São várias as subdivisões do tema. As análises das desigualdades sociais perante as instituições de ensino têm mostrado as relações entre a classe, o sexo e etnia com os processos de escolarização e de mobilidade social dos indivíduos, demonstrando significativas relações entre estas categorias sociais e as suas trajetórias escolares. A posição social dos indivíduos

---

<sup>1</sup> <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>

possui ligações com o nível de acesso à escola, grau de escolarização, diploma, etc. (MACHADO et al., 2003).

A dimensão educacional/escolar tem sido uma das principais dimensões a serem analisadas nas sociedades atuais, tendo impactos crescentes na reconfiguração das desigualdades sociais, das trajetórias de vida individuais e na recomposição da estrutura de classes. A dimensão educacional está no centro das transformações econômicas, políticas e culturais da atualidade, tendo um papel fundamental para a mobilidade social e na configuração das relações de classes, bem como para a formação de estilos de vida e ao processo de exclusão social. (MACHADO et. al., 2003)

Desde o início do século XX, portanto, a escola pública oficial e laica se tornou alvo de debates sobre as possibilidades de democratização do seu acesso. Enquanto aparelho ideológico do Estado, a escola pública oficial surgiu na Europa no século XIX, para atender as necessidades da divisão social capitalista do trabalho e de construção de uma ideologia nacional unificada. As formas tradicionais de ensino não correspondiam mais às necessidades da economia moderna, que exigia uma força de trabalho dotada dos conhecimentos necessários para as novas formas de trabalho que estavam surgindo. (GHIRALDELLI, 2001; RIBEIRO, 1979; SAES, 2006a)

A burguesia industrial, ao demandar uma parcela da força de trabalho com graus elevados de qualificação, não poderia arcar com os custos necessários à formação de sua mão-de-obra. Deste modo, incentivou politicamente o Estado para se criar escolas. Estas serviriam não apenas para dotar os trabalhadores dos conhecimentos necessários para as atividades na indústria, como também para veicular por meio dela a ideologia burguesa. (GHIRALDELLI, 2001; RIBEIRO, 1979; SAES, 2006a)

O desenvolvimento da divisão do trabalho fez surgir uma nova classe social de trabalhadores não-manejais. Isso significa que em diversos setores da economia se tornou necessária uma força de trabalho com conhecimentos técnicos especializados. Estes só poderiam ser adquiridos por meio de instituições educacionais específicas voltadas para transmissão destes conhecimentos. (GHIRALDELLI, 2001; RIBEIRO, 1979; SAES, 2006a, 2008; BRANDELLI, 2019; BRANDELLI; DURAN GIL, 2020)

Sendo assim, a classe média teve uma fundamental participação em sua gênese e no seu desenvolvimento, devido ao interesse desta classe em conservar ou melhorar as suas condições de existência. Neste contexto, tinha interesse na democratização do acesso à escola, pois assim, poderia se legitimar enquanto classe ao conjunto da sociedade. (GHIRALDELLI, 2001; SAES, 2006a, 2008; BRANDELLI, 2019; BRANDELLI; DURAN GIL, 2020)

Este interesse possuía duas razões: uma delas é legitimar, através da ideologia meritocrática e da valorização do trabalho intelectual, a sua posição de classe; a outra, é ter uma alternativa às instituições privadas de ensino nos momentos de crise econômica. (SAES, 2006a, 2006b, 2008; BRANDELLI, 2019; BRANDELLI; DURAN GIL, 2020)

Um outro aspecto sobre a escola, é que esta foi criada com o intuito de se engendrar uma ideologia nacional unificada e aceita por todos os cidadãos. Desta forma, a escola surgiu para transmitir um sistema de valores coerente com a estrutura política e econômica cindida em classes. A escola pública, neste aspecto, visava sobretudo os interesses da classe média, mas, se ajustava funcionalmente aos interesses fundamentais das frações politicamente dominantes do Estado burguês. (SAES, 2006a, 2008)

Na sociedade brasileira o surgimento e desenvolvimento da escola pública oficial aconteceu, sob vários aspectos, de maneira semelhante ao que ocorreu nos países europeus. Mas a particularidade histórica do desenvolvimento do capitalismo aqui no Brasil não favoreceu o desenvolvimento da burguesia industrial como no continente europeu. A economia brasileira, baseada desde o século XVII no latifúndio escravocrata, se sustentava principalmente, na produção agroexportadora. (FERNANDES, 1987; GHIRALDELLI, 2001; RIBEIRO, 1979; SAES, 2006)

A estrutura econômica e política do período colonial não permitiu, portanto, que houvesse no Brasil um desenvolvimento similar ao que ocorreu na Europa. Aqui, a revolução burguesa no final do século XIX não foi suficiente para tirar a hegemonia política da classe comercial-agroexportadora. O latifúndio escravista persistiu no período pós-revolucionário e o setor comercial-exportador de café adquire a hegemonia política incontestável até a “revolução” de 1930. A partir desta década, e sobretudo a partir de 1950, se iniciou um processo de industrialização retardatário e acelerado com o objetivo de atender a demanda interna de substituição de importações. No entanto, a estrutura econômica do Brasil continuou baseada na exportação de produtos primários (*commodities*) (FERNANDES, 1978, 1987; GHIRALDELLI JR., 2001; RIBEIRO, 1979). A exportação de produtos industrializados permaneceu, de modo relativo, em escala reduzida até os dias atuais.

A transição para o capitalismo e o processo de industrialização no Brasil teve como características a manutenção de muitas características de uma economia marcada pela escravidão e exclusão social dos ex-escravos e indígenas. A abolição da escravatura no Brasil manteve a exclusão social, econômica e política dos antigos escravos e indígenas, aos quais lhes eram negadas oportunidades de emprego e oportunidades de acesso aos bens educacionais e sociais. Além do mais, após a lei áurea (1888), eram frequentes as situações em que as antigas

relações de propriedade entre senhor e escravo permaneciam praticamente intactas. Grande parte da força de trabalho livre a ser utilizada nas grandes lavouras e nas indústrias era formada por imigrantes europeus. Em suma, a revolução burguesa e o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, foram incapazes de integrar os antigos escravos e indígenas na nova estrutura de classes (FERNANDES, 1978, 1987)

O fato da revolução política burguesa no Brasil não ter significado o início da hegemonia política da burguesia industrial no Estado, de ter mantido a estrutura produtiva monocultora e escravista da grande propriedade rural e de não ter integrado os negros e indígenas na nova estrutura social de classes teve impactos duradouros que persistem nos dias atuais. Estes impactos foram muito negativos a democratização do ensino, pois se converteram em obstáculos políticos, econômicos e sociais difíceis de serem superados para a concretização da igualdade das condições sociais de acesso ao ensino.

Em razão dos fatos sociais, econômicos e políticos supramencionados e do atraso em que estes ocorreram no país em comparação aos países capitalistas mais avançados, o debate sobre a democratização do acesso ao ensino público no Brasil só veio a ocorrer a partir da década de 1920, na primeira república. A partir de então, movimentos sociais representativos dos interesses da classe média, mobilizaram a sociedade e pressionaram o Estado no sentido de se democratizar o acesso à escola. A industrialização iniciada no final do século XIX e a expansão da classe média foram fatores sociais fundamentais para que se iniciasse uma democratização do ensino público. (GHIRALDELLI JR., 2001)

A democratização do acesso ao ensino público se inicia a partir da primeira república, mas foi interrompida na ditadura Varguista com a constituição federal de 1937. Na segunda república (1946-1964), a democratização volta a ocorrer. A democratização da sociedade política possibilitou a democratização do acesso ao ensino público, que obteve avanços até novamente ser interrompida com o golpe militar de 1964. (GHIRALDELLI JR., 2001; RIBEIRO, 1979)

Os sucessivos avanços e recuos percebidos no processo histórico de democratização do acesso ao ensino público desde a primeira república são inseparáveis do modo de articulação entre as diversas estruturas da sociedade. A democratização do ensino público e a democratização do poder político são processos interligados. A democratização do Estado e do ensino é condicionada pelo desenvolvimento conflituoso das relações sociais de produção.

A democratização do acesso ao ensino público voltou a se intensificar a partir da Constituição Federal de 1988, ao acompanhar a democratização do Estado iniciada a partir da década de 1980. Desde então, apesar de não ser um processo contínuo, a democratização do

acesso ao ensino público atingiu a patamares bem mais elevados dos até então alcançados em qualquer outra conjuntura histórica.

A democratização do Estado a partir da Constituição Federal de 1988, possibilitou um maior campo de atuação para os movimentos sociais progressistas, principalmente aos partidos políticos de esquerda que não podiam ocupar cargos políticos no Estado. Neste contexto, se obteve avanços de grande significado social na democratização do acesso ao ensino, sendo que, um deles, foi a universalização do direito de entrada no sistema público de ensino.

Aliado ao contexto político favorável à atuação dos partidos políticos e movimentos sociais a partir da década de 1990, a conjuntura política e econômica mundial de mercado a partir da década de 2000 possibilitou a expansão, com viés democratizante, das instituições federais de ensino superior. As políticas educacionais de democratização do ensino superior foram promovidas em vários estados nacionais – com destaque aos BRICS<sup>2</sup> - como resposta às pressões políticas internas das classes sociais mais desfavorecidas. Além deste fator político e econômico interno, a globalização da economia e o desenvolvimento tecnológico traz uma demanda crescente de mão de obra mais escolarizada. (CARNOY et. al., 2015)

Recentemente, principalmente a partir de 2012, tem se observado profundas modificações no perfil socioeconômico dos graduandos das Universidades Públicas Federais. Estas mudanças estão relacionadas com uma maior democratização do acesso à universidade pública, causadas, em larga medida, pelas políticas educacionais<sup>3</sup> implementadas pelo Estado.

A *V Pesquisa Nacional de Perfil dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior*<sup>4</sup> divulgada pela Associação Nacional dos Dirigentes dos Institutos, demonstra que, a partir da lei de cotas 12.711/2012, houve uma maior democratização do acesso ao ensino superior. Se observa um aumento expressivo na representação das classes sociais mais desfavorecidas nas instituições federais de ensino. Um dado que comprova esta afirmação é o aumento expressivo da representatividade nestes institutos das minorias étnicas e raciais que estudaram em escolas públicas e daqueles estudantes que auferem até um salário-mínimo e meio de renda.

---

<sup>2</sup> Conjunto de países formado pelo Brasil, a Rússia, a Índia, a China e a África do Sul.

<sup>3</sup> Nesta pesquisa será considerada como referência a lei de cotas 12.711/2012. Outras políticas educacionais também foram importantes a democratização da universidade, como por exemplo o SISU, o PRONAE, o REUNI, o PROUNI etc.

<sup>4</sup> [www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioeconômico-dos-Estudantes-de-Graduação-das-Universidades-Federais-1.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioeconômico-dos-Estudantes-de-Graduação-das-Universidades-Federais-1.pdf).

Segundo a pesquisa, realizada entre fevereiro e junho de 2018, 64,7% dos universitários estudaram o ensino médio em escolas públicas e 70,2% dos universitários brasileiros possuem uma renda per capita de até um salário-mínimo e meio. Em relação a renda per capita, em 1996, apenas 44,3% dos universitários possuíam renda inferior a um (1) salário e meio. Em 2014 houve um salto qualitativo para 66,2% e no ano de 2018 este percentual aumentou para 70,2% dos universitários.

Para dar só um exemplo, o perfil dos graduandos da Universidade Federal de Uberlândia está consoante com a média nacional das outras universidades. Do total de universitários, 63,2% destes estudaram o ensino médio em escolas públicas e 64,4% deles possuem renda per capita até um (1) salário-mínimo e meio.

Ao considerar estes dados, não é possível afirmar que a democratização plena do acesso à universidade pública foi concretizada, ou que está em vias de se concretizar, pois, segundo o relatório da pesquisa mencionada, os setores mais pobres e miseráveis da população não conseguem, muitas vezes, concluir o ensino médio (ANDIFES, 2018). Segundo o relatório da pesquisa, é no nível da educação básica que os setores sociais mais desfavorecidos são excluídos do sistema público de ensino. As enormes desigualdades sociais na sociedade brasileira são os principais obstáculos a democratização do acesso à universidade, que não podem ser corrigidas apenas mediante as políticas educacionais do Estado (SAES, 2006b). Estas, são necessárias para diminuir as desigualdades sociais. Entretanto, cumprir o objetivo de uma democratização completa do acesso ao sistema público de ensino nos limites circunscritos pelo modelo vigente de sociedade é particularmente difícil.

Segundo os dados empíricos apresentados, a democratização do acesso a Universidade num sentido estrito, ou seja, de representação das classes sociais mais desfavorecidas, se concretizou ou está em vias de se concretizar. Entretanto, não é possível a mesma afirmação se considerarmos a democratização do acesso a Universidade no sentido amplo, de igualdade de acesso entre as classes sociais. Neste sentido, a “plena” democratização do acesso a Universidade apenas se concretizaria numa situação de igualdade de condições de acesso à escola entre as distintas classes sociais.

Nos últimos anos têm se observado avanços na democratização do acesso à universidade através das políticas sociais implementadas pelo governo federal. Porém os avanços obtidos apresentam limites, pois a democratização do acesso à universidade pública é difícil de se completar dentro da moldura geral determinada pela estrutura econômica e política. Além das causas estruturais, os fatores históricos relacionados ao modo particular de desenvolvimento do

capitalismo no Brasil fornecem obstáculos concretos à democratização do ensino. (SAES, 2006b)

Cabe acrescentar, que, os avanços obtidos a democratização do acesso à Universidade Pública não ocorreram na mesma intensidade em todos os cursos superiores. Nos cursos mais concorridos esses avanços foram menores, principalmente no curso de Medicina, como demonstra os dados do INEP (2016) retirados do ENADE (2016)<sup>5</sup>.

De acordo com estes dados, os setores sociais mais desfavorecidos estão sub-representados entre os estudantes de Medicina das instituições federais de ensino superior. Do total, 86% dos estudantes do curso de Medicina estão na faixa de renda familiar acima de 3 salários mínimos. Em relação ao grau de escolarização, 85,9 % dos pais e 91,8% das mães dos graduandos concluíram o ensino médio

Em suma, este trabalho tem como objeto de estudo a democratização do acesso à universidade pública no Brasil no período pós-2012, tomando como base de análise o relatório da *V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos graduandos (as) das IFES* e os dados dos discentes da UFU no ano letivo de 2018. A partir da identificação de alguns aspectos da origem social destes estudantes, busca-se as principais causas sociológicas que possam contribuir para a análise das possibilidades e dos limites a democratização do acesso as IFES. Para atingir tal objetivo, buscou-se compreender o vínculo existente entre o modo de produção capitalista no Brasil e o sistema público de ensino.

Os dados dos discentes da UFU analisados são referentes ao tipo de instituições de ensino – público ou privada – que estes estudantes frequentaram no ensino médio e a etnia/raça declarada por estes. A análise dos dados constatou avanços a democratização do acesso ao ensino e limitações à sua plena concretização. Este estudo buscou, a partir desses dados, investigar as causas estruturais e históricas que possibilitam ou dificultam a concretização da igualdade de acesso entre as diversas classes sociais a instituições federais de ensino.

Esta pesquisa baseada no perfil socioeconômico de estudantes das IFES e da UFU se justifica por contribuir em atender a demanda de pesquisas com abordagens nacionais e generalizantes, fundamentadas numa revisão bibliográfica consistente (COSTA, 2011; IMPERATORI, 2017; SANCHES, 2013 apud ANDIFES, 2018). De acordo com o relatório da pesquisa sobre o perfil socioeconômico dos discentes das IFES (2018, p. 3), os estudos sobre o tema numa perspectiva generalizante são pouco numerosos, apesar de fundamentais para o debate sobre as estratégias referentes à concretização do direito de acesso à educação através

---

<sup>5</sup> [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2016/medicina.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2016/medicina.pdf)

de políticas educacionais de assistência estudantil. Contribui para demonstrar que as explicações psicológicas e individualizantes do mérito escolar não têm correspondência empírica na prática social. Nesse sentido, buscou-se responder as seguintes questões: quais são as causas sociais que obstaculizam a concretização da igualdade de acesso ao sistema público de ensino? A “plena” democratização do acesso à escola pode ser realizada dentro dos limites do modo de produção capitalista? No contexto brasileiro, como o desenvolvimento do capitalismo dificulta a “plena” democratização do acesso ao ensino? Quais são as possibilidades e as limitações para a democratização do acesso ao ensino?

O estudo sociológico do objeto também se justifica por colocar em evidência a importância das políticas educacionais do Estado na redução das desigualdades sociais e contribui para o debate sobre os limites e as possibilidades dessas políticas. Quando não estão atreladas a políticas sociais que objetivam uma radical redistribuição equitativa dos bens sociais e econômicos produzidos por toda a coletividade social as políticas educacionais tem sérias dificuldades para atingir o objetivo da “plena” democratização do acesso ao ensino. Além deste fator econômico e social, o vínculo ideológico da escola com a classe dominante deve ser rompido para que se atinja este objetivo. (SAES, 2016)

A pesquisa também contribui para questionar os valores hegemônicos da autonomia individual no capitalismo. A livre-escolha na estrutura econômica e política no capitalismo é uma ideia problemática, pois a reprodução das condições de vida da classe média e dos trabalhadores manuais está relacionada com as trajetórias escolares dos estudantes.

Por último, a pesquisa, ao abordar o tema, contribui para uma melhor compreensão sobre o papel da Universidade Pública na reprodução da estrutura social de classes. A universidade é fundamental para a formação de uma mão-de-obra qualificada necessária as demandas da divisão social do trabalho na sociedade capitalista. Além desta função a universidade contribui para reproduzir as desigualdades sociais de classes ao não recrutar, de um modo igualitário, os membros das diversas camadas sociais. O recrutamento preferencial da universidade dos membros da classe média é justificado perante a sociedade pela ideologia da meritocracia. De acordo com esta ideologia, essa justificação dos privilégios sociais de classe deve estar baseada no mérito individual. (BAUDELOT & ESTABLET, 1984; SAES, 2006a, 2006b, 2008, 2016)

Os privilégios sociais são justificados perante as classes sociais mais desfavorecidas pela ideia de que as desigualdades sociais são fundadas na capacidade e no esforço pessoal. Através desta ideologia, a universidade contribui para legitimar a reprodução das condições de vida da classe média. (BAUDELOT & ESTABLET, 1984; BRANDELLI, 2019; BRANDELLI; DURAN GIL, 2020; SAES, 2006a, 2006b, 2008, 2016)

A ideologia da meritocracia, que está implícita no funcionamento da estrutura universitária, contribui, portanto, para esconder um fato social fundamental. O da quase inexistência, para grande parcela do proletariado, das condições que possam viabilizar o seu acesso ao ensino superior público. (SAES, 2006a, 2006b, 2008)

## Objetivos

O objetivo geral do trabalho é analisar o processo de democratização do acesso à universidade pública, principalmente no período posterior à lei de cotas 12.711/2012 até o ano de 2018, na Universidade Federal de Uberlândia. Busca contribuir para o debate sobre as possibilidades e os limites a democratização do acesso à Universidade Pública.

Para concretizar os objetivos gerais é fundamental, portanto, uma análise da estrutura do sistema de ensino e da instituição escolar, que, juntas, tem um importante papel na reprodução da estrutura social de classes. (SAES, 2012)

Os dados do INEP (2016), retirados do ENADE (2016), apontam para uma maior democratização do acesso às instituições federais de ensino superior. Mas esta democratização não é homogênea, pois ela não ocorre na mesma intensidade em todos os cursos superiores. No curso de Medicina, por exemplo, a sub-representação das classes sociais mais desfavorecidas é maior, como já foi exposto acima. A conclusão que se chega a partir do relatório do INEP é que a escola e a universidade têm um importante papel na reprodução das desigualdades sociais. Apesar das mudanças no sistema de ensino no sentido de uma maior democratização no seu acesso (principalmente nos últimos anos), os dados empíricos confirmam, que, as condições sociais de acesso não são igualitárias.

A partir da identificação do perfil socioeconômico dos discentes, buscou-se investigar as principais causas sociais que permitam analisar as possibilidades e os limites a democratização do acesso às IFES. Os dados empíricos demonstram que a democratização do acesso a UFU e a outras IFES é um processo que está consolidado, mas também revelam que existem desafios a serem superados para que a democratização do acesso à universidade continue avançando nos limites impostos pela estrutura social capitalista.

A análise sociológica do perfil socioeconômico de graduandos da UFU demonstra que a democratização do acesso à universidade é particularmente difícil nos limites determinados pelo modo de produção capitalista, apesar dos grandes avanços que ocorreram a democratização do acesso à universidade nos últimos tempos. As causas sociais que explicam a exclusão das classes sociais mais desfavorecidas do acesso à universidade não são apenas estruturais, mas

também históricas. O desenvolvimento singular do modo de produção capitalista no Brasil dificulta a democratização do ensino.

O modo de produção capitalista no Brasil é, portanto, a principal causa social que explica as contradições no processo de democratização do acesso a UFU e nas demais universidades públicas. A partir desta constatação, este estudo buscou compreender a interação complexa entre a estrutura econômica, política e ideológica na sociedade brasileira para entendermos a situação atual (principalmente a partir do período pós-2012, ano da lei de cotas). De forma mais específica, a relação entre os processos políticos no Estado com as diversas classes sociais e o papel econômico, político e ideológico desempenhado pelo sistema escolar.

O trabalho tem como objetivos específicos dar respostas às seguintes indagações: quais são as principais causas sociológicas que possibilitam a democratização do acesso à universidade pública? Apesar dos avanços na democratização do acesso ao ensino, por que os dados ainda revelam a persistência de desigualdades nas condições sociais de acesso ao ensino? Quais são as causas sociológicas que dificultam a concretização da igualdade de condições sociais de acesso ao ensino público e particular?

### **Referencial teórico-metodológico**

A pesquisa utilizou, principalmente, os referenciais teóricos e metodológicos de Karl Marx e de outros autores marxistas. Os cientistas sociais abordados, serão fundamentalmente, os da corrente teórica do marxismo estruturalista, encabeçada por Louis Althusser (1989). Além destes autores, serão abordadas as análises teóricas de Nicos Poulantzas (1977) e, principalmente, as de Décio Saes (2001, 2003, 2005, 2014, 2016, entre outros), que estão relacionadas ao tema da democratização do ensino.

Estes autores analisam as diversas estruturas da sociedade e como se processa a relação entre estas. Por meio de suas análises teóricas é possível desvendar o modo de articulação entre as diversas instâncias estruturais da sociedade. O Estado, os seus aparelhos ideológicos (incluído aparelho escolar) e a esfera econômica, são estruturas que funcionam de modo articulado, com relativa margem de autonomia entre elas.

Para Althusser e o grupo althusseriano, a estrutura política e a ideológica podem exercer o papel dominante a depender do contexto socioeconômico, mas é a estrutura econômica que exerce o papel determinante em última instância. Porém, os mesmos autores trabalham, simultaneamente, com outra hipótese sobre o caráter da totalidade social de uma sociedade específica: a implicação recíproca entre as instâncias e estruturas, o que foi detectado por Saes

nas suas análises críticas sobre esses autores (SAES, 1994, 1998a, 2019). Por meio de um estudo de como se processa a articulação entre as diversas estruturas da sociedade, é possível compreender, na perspectiva do materialismo histórico, os avanços e os recuos na democratização do ensino, bem como as suas possibilidades e limites.

Já com o objetivo de compreender o problema da democratização do ensino e da universidade em seu viés histórico, serão utilizados autores marxistas como Paulo Giraldelli Jr. (2001), Luiz Antonio Cunha (1991), Décio Saes (2006a, 2008, 2016, entre outros) e Maria Luisa Santos Ribeiro (1979). Através destes autores, busca-se demonstrar o modo particular de desenvolvimento do capitalismo e da luta de classes no Brasil, o que teria produzido efeitos ainda mais debilitantes para a democratização do ensino. Esta afirmação é verdadeira ao se comparar com os países capitalistas mais avançados e com outros países do capitalismo periférico.

Diferente de outros países capitalistas, o desenvolvimento histórico da sociedade brasileira ficou mais distante de superar a estrutura tradicional de produção. Deste modo, os interesses econômicos e políticos das oligarquias agroexportadoras desde o início da República e das classes dominantes atuais se fizeram sempre atuantes na área da educação pública no sentido de obstaculizar a democratização do ensino. (GHIRALDELLI JR., 2001; SAES, 2006b)

A burguesia, de modo geral, não teve interesse na democratização do ensino público devido aos riscos políticos que poderia acarretar à sua dominação político-econômica. Esta classe temia os possíveis efeitos politizadores na hipótese de a escola transmitir conhecimentos além dos estritamente necessários à reprodução do capital. (GHIRALDELLI JR., 2001; SAES, 2006b, 2008)

A igreja católica, enquanto aparelho ideológico ligado aos interesses da classe dominante, de modo geral, sempre atuou no sentido de impedir a democratização do ensino, pois sempre persistiu o temor de uma possível secularização da sociedade. (GHIRALDELLI JR., 2001; SAES, 2008)

Os trabalhadores urbanos não tinham interesse na escola pública devido aos custos econômicos indiretos da escolarização dos seus filhos. Além deste motivo principal, os que se organizavam para reivindicar seus direitos de cidadania eram poucos (as grandes massas de trabalhadores viviam no meio rural), numericamente, e não pensavam, no início do século XX, ser a escola pública um instrumento importante de emancipação social. A escola, para muitos destes trabalhadores, era mais um instrumento da classe dominante para oprimir com mais eficácia o proletariado. (GHIRALDELLI JR., 2001; SAES, 2006a, 2008)

Para o grupo dos trabalhadores rurais não existiam condições materiais de vida que possibilitessem sua libertação do controle político exercido pelos latifundiários e das formas arcaicas de pensamento religioso, principalmente o catolicismo. Deste modo, este grupo teve uma participação insignificante na luta pela democratização do ensino. (GHIRALDELLI JR., 2001; SAES, 2006a, 2008)

Partimos da hipótese segundo a qual o grupo social que foi protagonista para a democratização da escola pública teria sido, portanto, a classe média. Historicamente, apenas esta classe tinha um interesse concreto na expansão e concretização do sistema público de ensino. Por meio da escola, é possível aos membros deste grupo permanecerem em suas posições de classe, ou, então, se ascenderem socialmente. (GHIRALDELLI JR., 2001; SAES, 2006a, 2006b, 2008)

No desenvolvimento histórico da educação no Brasil é possível identificar padrões importantes nas relações existentes entre o desenvolvimento da escola, as formas de Estado e o modo de produção capitalista no Brasil. O fenômeno da democratização do ensino somente pode ser devidamente compreendido na sua relação com o contexto socioeconômico da luta de classes e o poder político (Estado burguês). A democratização da escola (e da universidade) está ligada a uma maior democratização do poder político, bem como ao contexto da luta de classes no capitalismo brasileiro. (GHIRALDELLI JR., 2001; SAES, 2006a, 2006b, 2008)

De modo complementar aos autores mencionados foram utilizados estudos importantes de outros cientistas sociais, como por exemplo, as pesquisas de Pierre Bourdieu e Passeron na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1992). Apesar destes autores não dar a devida ênfase aos aspectos estruturais econômicos e políticos de nossa sociedade, oferecem uma indispensável análise do vínculo ideológico existente entre a Escola e aqueles estratos sociais (a classe média) que são favorecidos por ela.

## **Hipóteses de pesquisa**

A democratização do acesso às IFES e à Universidade Federal de Uberlândia é um processo que tem sido desencadeado pelo desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Porém, de modo contraditório, este desenvolvimento tem imposto limites estruturais e históricos à democratização do acesso ao ensino. A igualdade de condições sociais de acesso à universidade é uma meta que tem sido difícil de ser atingida no modo de produção capitalista no Brasil. A tese de Saes (2006b) segundo a qual a democratização “plena” da universidade pública nos

limites determinados pelo capitalismo é de difícil concretização, deve ser confirmada no caso específico estudado.

A democratização do ensino, fundamental para a construção de uma sociedade democrática, é um processo condicionado pelo modo de produção capitalista. A democratização do ensino, entretanto, projeta embates com a ordem social vigente, que coloca obstáculos a sua plena realização. (COUTINHO, 2002)

A ideia da possibilidade de uma efetiva democratização do ensino é um mito e uma meta irrealizável dentro dos limites estruturais do modo de produção capitalista. (BRANDÃO, 1987). Como afirma Saes, a democratização “plena” da universidade pública implica, antes, uma reestruturação de uma sociedade cindida em classes para uma outra baseada numa igualdade de condições reais (SAES, 2006b)

A hipótese específica de pesquisa é a de que houve grandes avanços no processo de democratização do acesso a Universidade Pública nos últimos anos. Porém, a continuidade deste processo de democratização tem tido limitações estruturais e históricas difíceis de serem superadas. Os dados demonstram que a democratização do acesso à universidade pública se intensificou a partir do ano de 2012, mas que ainda persiste desigualdades nas condições sociais de acesso a Universidade.

A democratização do acesso à universidade pública, de acordo com o que está previsto na Constituição Federal de 1988<sup>6</sup>, é um processo que tem se mostrado difícil de concretizar nos limites determinados pelo modo de produção capitalista. A história peculiar do capitalismo, do desenvolvimento do Estado e da educação no Brasil nos tem oferecidos ainda mais obstáculos para que a “plena” democratização do ensino seja concretizada.

No caso específico dos cursos superiores mais concorridos da UFU, as barreiras à democratização do seu acesso pelo proletariado tem sido ainda maiores, ao se comparar com os outros cursos oferecidos pela instituição<sup>7</sup>. Os cursos mais concorridos exigem uma maior

---

<sup>6</sup> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (...). Acesse o link: [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_18.02.2016/art\\_206.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_206.asp)

<sup>7</sup> Acesse os links: <http://www.comunica.ufu.br/noticia/2019/04/ufu-registra-26-370-inscritos-no-vestibular-2019>; <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/410-noticias/sisu-535874847/77021-numero-de-candidatos-sobe-25-9-e-o-de-inscricoes-cresce-24-3-em-relacao-a-2018?Itemid=164>

quantidade de conhecimentos escolares dos estudantes e coincidem, de modo geral, de serem os mais valorizados no mercado de trabalho<sup>8</sup> e dotados de maior prestígio social<sup>9</sup>.

## **Metodologia**

Com o objetivo de investigar alguns aspectos do perfil socioeconômico e da origem social de classe dos estudantes das IFES e da UFU, foram analisados dados da *V Pesquisa Nacional dos graduandos (as) das IFES* e de discentes matriculados no ano de 2018 na UFU, disponibilizados pela DIRAC. O objetivo foi analisar as desigualdades sociais referentes à condição socioeconômica dos estudantes das IFES e da UFU. A etnia/raça dos discentes e o tipo de instituição de ensino frequentada por eles no ensino médio, se eram instituições públicas ou privadas, foram analisados através dos dados fornecidos pelo DIRAC/UFU.

Foram analisados os dados de estudantes dos cursos de Medicina, Direito, Ciências da Computação, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Administração, Direito, Pedagogia (noturno), Filosofia (matutino) e Letras e Linguística (Português-matutino) no ano de 2018, que são avaliados de modo comparativo para que se possa analisar com maior amplitude as possibilidades e limitações a democratização do acesso ao ensino.

Os cursos superiores menos concorridos, que, de modo geral, formam profissionais menos valorizados no mercado de trabalho, tendem a ter em seus quadros de alunos uma maior representatividade dos setores sociais mais desfavorecidos. Nos mais concorridos, de modo geral, ocorre o inverso. Nestes, as classes sociais mais desfavorecidas são mais sub-representadas.

Esta comparação tem o intuito de auxiliar na análise dos estudantes da UFU, ao permitir observar se a democratização do acesso à universidade nos cursos mais concorridos ocorreu na mesma proporção de outros cursos menos concorridos.

Para saber até em que medida a democratização do acesso à UFU ocorreu nos cursos superiores mencionados, também foi feita uma análise comparativa do nível de

<sup>8</sup> <https://www.guiadacarreira.com.br/carreira/emprego/5-profissões-mais-valorizadas/>

<sup>9</sup> O prestígio social está relacionado a aspectos simbólicos de cada profissão, que, obviamente, também está relacionado com a valorização no mercado de trabalho. O livro “A Economia das Trocas Simbólicas” de Pierre Bourdieu (2011) esclarece a questão. Um fato relevante é que o curso de Medicina está entre os três cursos chamados de “imperiais” de acordo com Coelho (1999), juntamente com os cursos de Direito e Engenharia, por terem sido criados desde antes da instauração da primeira república.

representatividade democrática demonstrado nesses dados com o nível de representatividade democrática comprovado em dados estatísticos de outros momentos históricos.

Ao se verificar os avanços na democratização do acesso aos cursos superiores da UFU, o próximo passo será apontar as possibilidades e os limites a este processo através de referências a dados empíricos que retratam as desigualdades sociais no Brasil e de uma revisão bibliográfica consistente.

As causas estruturais e históricas que tornam possíveis, mas que por outro lado dificultam a democratização do acesso à universidade, serão compreendidas por uma revisão bibliográfica e dados empíricos.

A revisão bibliográfica teve, primeiramente, como objetivo, a compreensão da estrutura social global da sociedade capitalista e da estrutura escolar, bem como da conexão existente entre as duas estruturas.

A estrutura social global da sociedade capitalista é constituída pela articulação de três estruturas que estão imbricadas: a estrutura econômica, a estrutura política e a estrutura ideológica. A pesquisa buscou, portanto, analisar separadamente e de modo articulado o papel do poder político, das relações de produção capitalistas e da ideologia para a reprodução da estrutura global da sociedade capitalista.

A escola e a universidade para Althusser (1989) são um aparelho ideológico do Estado que possui uma função específica no interior da estrutura global da sociedade capitalista de contribuir para a reprodução desta estrutura. Apesar de possuir uma pequena margem de autonomia em relação a estrutura socioeconômica, ela é determinada em larga medida por esta estrutura em seu modo de funcionamento.

Como metodologia de pesquisa em educação é necessário proceder, segundo Saes (2012), a um estudo que ultrapasse o entendimento da instituição escolar. Deste modo, deve-se buscar compreender aquilo que realmente move as práticas sociais no interior da escola, ou seja, a sua estrutura.

A compreensão da instituição escolar, portanto, apenas se faz necessária em estudos sobre a educação, na medida em que possibilita ao pesquisador o entendimento das causas sociais mais profundas – ou seja, de sua estrutura - que explicam o funcionamento do aparelho escolar.

A escola e a universidade integram uma estrutura que está conectada a estrutura global da sociedade capitalista. Para compreender o funcionamento da estrutura escolar e universitária é necessário, portanto, a compreensão desta estrutura global na qual está inserida. A estrutura

global da sociedade capitalista faz exigências a estrutura escolar das quais esta não pode deixar de atender.

A revisão bibliográfica também buscou demonstrar, por meio de um estudo da história da democratização do acesso ao ensino no Brasil a partir da primeira república, os processos políticos, econômicos e ideológicos determinantes aos avanços e recuos ao processo de democratização.

Ao levar em consideração as exigências metodológicas de pesquisa, a organização do texto de pesquisa deverá seguir a seguinte ordem:

No primeiro capítulo é discutido a relação da Escola enquanto aparelho ideológico do Estado, com as estruturas políticas, econômicas e ideológicas. Nesta parte do texto também serão apresentados alguns dados empíricos do perfil socioeconômico da sociedade brasileira que possam apontar para os problemas estruturais desta.

No segundo capítulo, será apresentado, de uma forma abrangente, a relação entre os processos políticos no Estado burguês, as relações de produção capitalistas e os conflitos sociais de classe, bem como as implicações dessa relação para a democratização do poder político e da escola.

No terceiro capítulo é feita uma exposição resumida sobre a história da relação entre os processos políticos no Estado, o desenvolvimento das forças produtivas e da luta de classes e a democratização do acesso ao ensino no Brasil. O estudo histórico compreende o período a partir da Primeira República até a Constituição Federal de 1988. Nesta parte do trabalho será analisado como se processa a relação entre a democratização do acesso à Universidade com os processos políticos e econômicos a partir da Constituição Federal de 1988.

No último capítulo são apresentados os dados empíricos referentes ao perfil socioeconômico dos estudantes das IFES e da UFU em 2018. Também serão apresentados alguns dados empíricos do perfil socioeconômico e educacional da sociedade brasileira que possam apontar para os problemas estruturais desta. Por fim, será feita uma análise teórica conclusiva destes dados com base na revisão bibliográfica realizada.

## CAPÍTULO UM

# AS DESIGUALDES SOCIAIS PERANTE A ESCOLA E O VÍNCULO IDEOLÓGICO DE CLASSE DO APARELHO ESCOLAR

### **1.1 - Modo de produção capitalista e as desigualdades frente ao sistema de ensino**

O primeiro grande obstáculo a democratização do ensino no Brasil são as enormes desigualdades socioeconômicas produzidas pelo modo de produção capitalista. Essas desigualdades não possibilita a grande parte da classe trabalhadora as mesmas condições de acesso ao ensino. A democratização “plena” do ensino exige a disponibilidade de uma série de recursos sociais, culturais e econômicos a toda a classe trabalhadora, o que é difícil ocorrer sem uma reforma radical na distribuição dos bens sociais e econômicos produzidos pela sociedade.

Segundo dados do IBGE de 2017, 10% da população brasileira concentrava a maior parte da renda produzida pela sociedade. Enquanto essa minoria mais abastada concentrava 43,3% da renda total do país, os 10% mais pobres concentravam apenas 0,7% desta renda. Ao considerar a parcela dos 1% mais ricos da população, o que se verificou foi que estes têm uma renda média 36,1 vezes a renda média recebida pela metade mais pobre da população. A renda média recebida pela metade mais pobre da população foi de R\$754,00 por mês, ou seja, menos de um salário mínimo.

Dados do ano de 2019 do mesmo instituto demonstraram que o desemprego atingiu cerca de 13,2 milhões de pessoas no Brasil no trimestre encerrado em abril<sup>10</sup>. Neste mesmo período, cerca de 28,4 milhões de pessoas tem a sua força de trabalho subutilizada e 4,9 milhões de pessoas estão desalentadas<sup>11</sup>. Não se trata de um problema apenas conjuntural, mas estrutural, pois o problema persiste, em níveis variados, em toda a história do capitalismo brasileiro.

Karl Marx (1857) demonstra que o capitalismo reproduz uma reserva de mão-de-obra e exclui do mercado de trabalho potenciais produtores. Sem a reserva de mão-de-obra não há

<sup>10</sup> <https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2019/05/31/desemprego-pnad-continua-ibge.htm>

<sup>11</sup> Pessoas desalentadas: pessoas fora da força de trabalho na semana de referência que estavam disponíveis para assumir um trabalho na semana de referência, mas não tomaram providência para conseguir trabalho no período de referência de 30 dias por não ter conseguido trabalho adequado, não ter experiência profissional ou qualificação, não haver trabalho na localidade em que residia ou não conseguir trabalho por ser considerado muito jovem ou muito idoso. Cf.

[ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilios\\_continua/Trimestral/Novos\\_Indicadores\\_Sobre\\_a\\_Force\\_de\\_Trabalho/pnadc\\_201201\\_201801\\_trimestre\\_novos\\_indicadores.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Trimestral/Novos_Indicadores_Sobre_a_Force_de_Trabalho/pnadc_201201_201801_trimestre_novos_indicadores.pdf)

valorização do capital, que depende de níveis salariais a níveis de subsistência para grande parcela da classe trabalhadora.

Um outro fator de desigualdade social no capitalismo é a alta exploração da força de trabalho. Uma grande parcela da população necessita vender sua força de trabalho, que pode ser explorada pelo capital por uma jornada de até 44 horas semanais<sup>12</sup>. As longas jornadas de trabalho são obstáculos para o acesso universal ao sistema de ensino, pois não possibilita ao trabalhador um período de tempo livre para os estudos.

Numa pesquisa feita pelo IBGE nos anos de 2016/2018, para muitos trabalhadores o motivo principal de não frequentar a sala de aula é o trabalho ou a busca por emprego: 47,7% dos homens indicaram este motivo, enquanto 27,9% das mulheres apontaram a mesma causa<sup>13</sup>.

Outra característica fundamental da exploração do trabalho pelo capital é o fato dele ser alienado. Como Marx (1857) analisou, no capitalismo o trabalhador não possui controle sobre o trabalho, ou seja, pode ser explorado com o máximo de intensidade pelo capital. Ademais, não tem identificação com ele e com os seus produtos. Sendo assim, o capital retira do trabalhador a sua energia física ou psíquica para uma atividade produtiva do seu interesse. Todavia, Marx (1857) demonstra que a pobreza e a miséria são inerentes a este modo de produção. Existe no capitalismo uma tendência crescente de pauperização da classe trabalhadora e de exclusão de grande parte da população do mercado de trabalho. Em 2017, 15,2 milhões de pessoas estavam num estado de extrema pobreza no Brasil<sup>14</sup>.

Ao analisar esta configuração geral das desigualdades sociais produzidas pelo modo de produção capitalista fica evidente que, os obstáculos políticos, econômicos e sociais à “plena” democratização do ensino são difíceis de superar se nos apoiamos no fato social fundamental de que a sociedade é dividida em diversas classes. Os obstáculos são postos, principalmente, aos membros das classes sociais mais desfavorecidas, nas quais muitos são submetidos a regimes de trabalho predatórios ou excluídos do mercado de trabalho. São negadas, portanto, a muitos deles - principalmente aos indígenas e negros pertencentes a estas classes – os recursos sociais e materiais necessários a concretização da “plena” democratização do ensino.

As políticas sociais (entre elas, as políticas de Estado referentes a democratização da escola) do Estado buscam amenizar estes problemas sociais. Maiores investimentos de recursos

<sup>12</sup> <http://direito-trabalhista.info/direitos-do-trabalhador/jornada-de-trabalho.html>

<sup>13</sup> Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2018.

<sup>14</sup>Fonte:<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23298-sintese-de-indicadores-sociais-indicadores-apontam-aumento-da-pobreza-entre-2016-e-2017>

econômicos e políticos do Estado no ensino público e políticas sociais afirmativas de inclusão social de minorias étnicas e sociais objetivam, justamente, reduzir estes problemas e as desigualdades sociais que lhes são inerentes. No entanto, o processo de democratização do ensino ocorrido principalmente a partir dos anos 2000 e, sobretudo, a partir de 2010, possui limitações difíceis de serem superadas pela via das reformas sociais, sejam de pretensões revolucionárias (reformismo revolucionário) ou não.

### **1.2 – O aparelho ideológico escolar do Estado: a reprodução da força de trabalho e das relações sociais de produção**

Se por um lado o modo de produção capitalista é um obstáculo a democratização do ensino devido as grandes desigualdades socioeconômicas geradas, por outro lado, o sistema político-econômico possibilita a democratização do ensino. O desenvolvimento das forças produtivas e da divisão social do trabalho ocasionado pelas relações de produção capitalistas exige uma crescente escolarização da classe trabalhadora. Além deste motivo, a democratização do ensino é um pré-requisito da ordem social democrática e um produto da luta de classes.

As recompensas sociais e econômicas oferecidas por esta escolarização, no entanto, não é a mesma para todos os trabalhadores. O sistema produtivo necessita de níveis diversos de escolarização da classe trabalhadora. Os trajetos escolares mais longos ou então os tipos de escolarização mais valorizados no mercado de trabalho não podem ser acessíveis a todos os trabalhadores sob igualdade de condições sociais. A estrutura de produção capitalista seleciona apenas uma parcela da classe trabalhadora aos postos de trabalho que exigem maiores níveis de escolarização. Ademais, o valor econômico e social desta escolarização até os níveis mais avançados se diferencia de acordo com o tipo de escolarização seguido por cada trabalhador.

Segundo a concepção materialista da história toda formação social para existir precisa reproduzir as suas condições sociais de produção, ou seja, as forças produtivas mais as relações de produção. Qualquer organização social deve, portanto, reproduzir os meios de produção, a força de trabalho e as relações sociais de produção. (MARX, 1857; 1988; 1991)

Para Louis Althusser (1989), no modo de produção capitalista, a reprodução da força de trabalho é assegurada mediante um salário. Além do salário, a reprodução do modo de produção capitalista necessita da reprodução de uma mão de obra “competente”, com qualificações variadas. Esta exigência provém da divisão social e técnica do trabalho, nos seus diferentes tipos de cargos e funções. A escola, segundo o autor, é a principal instituição com o propósito de qualificação da força de trabalho. O autor questiona o que se aprende nas escolas:

É possível chegar-se a um ponto mais ou menos avançado nos estudos, porém de qualquer maneira aprende-se a ler, escrever, e contar, ou seja, algumas técnicas, e outras coisas também, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou ao contrário aprofundados) de “cultura científica” ou “literária” diretamente utilizáveis nos diferentes postos da produção (uma instrução para os operários, uma outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma última para os quadros superiores, etc...). Aprende-se o “know-how”. (ALTHUSSER, 1989, pp. 57-58)

Nesta perspectiva, o aprendizado das técnicas e dos conhecimentos necessários para o exercício de alguma função dentro da divisão social do trabalho não são suficientes para a reprodução das condições de produção. São também igualmente necessárias as “regras do bom comportamento”. O aprendizado das regras morais e de consciência cívica e profissional e a sua submissão a elas são fundamentais para a reprodução de uma força de trabalho que seja útil ao modo de produção estabelecido. (ALTHUSSER, 1989)

Através da escola e dos agentes da exploração e repressão o proletariado é submetido a ideologia dominante. A classe dominante também garante seu predomínio “pela palavra”. (ALTHUSSER, 1989). Segundo Althusser:

A reprodução da força de trabalho evidencia, como condição sine qua non, não somente a reprodução de sua “qualificação”, mas também a reprodução de sua submissão à ideologia dominante, ou da “prática” desta ideologia, devendo ficar claro que não basta dizer: “não somente, mas também”, pois a reprodução da qualificação da força de trabalho se assegura em e sob as formas de submissão ideológica. (1985, p. 59)

A escola para Althusser (1989), é um aparelho ideológico fundamental do Estado. O que o distingue do aparelho jurídico-político do estado é que o Aparelho Ideológico de Estado (AIE) se caracteriza pela imposição ideológica da classe burguesa, enquanto que a natureza do segundo está na possibilidade de uso da violência como forma de repressão a qualquer oposição aos interesses da classe dominante. A obediência à ordem ideológica do Estado perdura pois sempre existe a possibilidade do uso da coação física nos casos de desobediência às leis e aos atos administrativos do Estado. (ALTHUSSER, 1989)

Para que o Estado cumpra a sua função de reproduzir as relações sociais de produção, é fundamental que os valores da classe burguesa sejam assimilados pela sociedade. Para atingir este objetivo, o Estado se apresenta a sociedade como uma instituição imparcial, que representa o interesse da coletividade. É a partir da sua formação que a distinção entre direito público e privado começa a existir, o que garante, dessa forma, a propriedade privada dos meios de produção como sendo do interesse da coletividade. (ALTHUSSER, 1989)

Portanto, “nenhuma classe pode, de forma duradoura, deter o poder do Estado sem exercer ao mesmo tempo sua hegemonia sobre e nos aparelhos ideológicos do Estado” (ALTHUSSER, 1989, pp. 71). Por esta razão, o poder sobre esses aparelhos e também no interior destes, são também motivos de disputas políticas, de luta de classes.

A afirmação de que Althusser (1989) não entendia o aparelho escolar como espaço de transformação social não se sustenta, se considerarmos a afirmação supramencionada. De acordo com o autor, a escola pode contribuir para a transformação social, já que é um espaço de luta de classes, mas possui limitações estruturais extrínsecas a ela. As limitações da estrutura econômica e política impedem que sejam realizadas, apenas através do aparelho escolar, as transformações sociais necessárias para a concretização da “plena” democratização do ensino.

A análise do autor se diferencia, no entanto, da análise de Antonio Gramsci (1980). Este acreditava na superação da hegemonia da classe burguesa na escola sem que antes haja apropriação do poder político pela classe trabalhadora. Ele considera o aparelho escolar como dotado de um grau de autonomia em relação ao Estado que possibilita a conquista da hegemonia no sistema de ensino pela classe trabalhadora. A escola para Gramsci, possibilita a instauração de um movimento social contra-hegemônico da classe trabalhadora que pode superar a hegemonia das classes dominantes em seu espaço. Para Althusser (1989), esse é um objetivo de difícil concretização se partirmos do pressuposto teórico e histórico de que a escola é um aparelho ideológico do Estado submetido aos desígnios ideológicos da classe burguesa.

Ao se considerar a escola como aparelho ideológico de Estado, o que se verifica é que ela possui uma função essencial no interior do Estado de reproduzir relações sociais entre classes sociais distintas. A dificuldade essencial para que haja democratização “plena” da escola está no fato de que esta dificilmente pode garantir a todos os membros da classe trabalhadora as mesmas condições sociais de acesso. A democratização “plena” da escola seria o fim da conservação de uma ideologia escolar que contribui para a valorização intelectual, social e econômica da classe média e das frações da burguesia.

### **1.3 - Vínculo ideológico entre a estrutura escolar e o modo de produção capitalista como obstáculo político a democratização do ensino**

Pierre Bourdieu (1992) constata que a escola enquanto instituição tem como propósito a conservação dos interesses da classe dominante ao contribuir para a reprodução da estrutura das relações entre as classes sociais. Segundo o autor, a escola seleciona os alunos de origem cultural mais próxima a cultura escolar recompensando-os e elimina àqueles que não possuem

as mesmas condições, para aprender de uma maneira eficaz, os conhecimentos, normas e valores que são ensinados nas escolas. O processo de eliminação ocorre desde o início da entrada dos estudantes na escola mediante sanções punitivas e permanece até o final do processo educacional nos cursos superiores de ensino.

Para o autor (1992), a lógica de funcionamento do sistema de ensino tem como objetivo a formação e desenvolvimento do ser humano, bem como a promoção da igualdade e da justiça social enquanto ideologia, mas na prática promove a rivalidade entre os alunos e a desigualdade social sob a justificativa ideológica do dom e do mérito. O sistema de ensino recompensa os alunos que tiveram mais “esforço” e uma “aptidão inata” para o aprendizado escolar. Sendo assim, a escola legitima através da ideologia do mérito, as desigualdades sociais que são reproduzidas por ela.

A escola, segundo o autor (1992), exerce um poder de violência simbólica, pois impõe significações como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescentando deste modo, sua própria força simbólica a essas relações de força. (BORDIEU, 1992, p. 19)

Deste modo, a ação pedagógica da escola enquanto arbitrário cultural imposto a sociedade, exerce objetivamente uma violência simbólica, pois tem por base as relações de poder existentes na sociedade, sendo expressão destas. A escola, segundo essa afirmação, cumpre um papel importante de inculcação de um arbitrário cultural através de uma comunicação pedagógica. (BOURDIEU, 1992)

Para Bourdieu (1998), o sistema escolar não pode ser considerado um fator importante de mobilidade social, pois, ao contrário do que muitos pensam, funciona como um dos mecanismos mais eficazes de conservação social, “(...) pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”. (BOURDIEU apud NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 41)

As oportunidades de acesso ao ensino superior pelos jovens são, portanto, diferenciadas segundo as suas classes sociais de origem. Para este autor, os mecanismos de eliminação agem durante todo o período escolar dos indivíduos. Segundo Bourdieu:

(...) é legítimo apreender o efeito desses mecanismos nos graus mais elevados da carreira escolar. Ora, vê-se nas oportunidades desiguais de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar numa universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores àquelas de um jovem de classe média. É digno de nota o fato de que as instituições de ensino mais elevadas tenham também o

recrutamento mais aristocrático (...). (BORDIEU apud NOGUEIRA; CATANI, p. 41, 1998)

Para entender as desigualdades sociais perante o sistema de ensino é necessário esclarecer os mecanismos objetivos responsáveis pela seleção e eliminação dos estudantes. Apenas a explicação sociológica pode refutar as diferenças de êxito escolar como sendo resultado das diferenças de mérito. As vantagens culturais são recebidas pelos indivíduos como herança familiar por vias diretas e indiretas desde o início da socialização dos mesmos. O capital cultural transmitido pela família e um sistema de valores implícitos contribui para definir as disposições dos estudantes frente à instituição escolar. Os recursos culturais diferem, portanto, segundo as classes sociais, determinando as diferenças de êxito escolar entre as crianças e jovens desde os seus nascimentos. (BOURDIEU apud NOGUEIRA; CATANI, 1998)

### **1.3.1 - O capital econômico e cultural, o conceito de *habitus* e o grupo familiar**

A posição socioeconômica dos grupos familiares possui uma forte correlação com o nível de sucesso alcançado pelos estudantes em suas carreiras escolares. A condição socioeconômica de um grupo social é determinada, em grande medida, pela quantidade de capital econômico do grupo, que condiciona o modo de vida deste. O capital econômico é a quantidade de bens com valores comerciais possuídos pelo grupo e o número de serviços que esses mesmos bens podem obter. Sendo assim, o volume deste capital determina - em larga medida a chance de sucesso dos indivíduos dentro do sistema de ensino, pois, por meio dele, é possível escolher as melhores escolas, comprar livros, obter melhores condições de transporte, etc. (BOURDIEU apud NOGUEIRA; CATANI, 1998)

Mas em sua visão, a relação entre a posição socioeconômica e a trajetória escolar dos indivíduos, só pode ser satisfatoriamente entendida, se for analisada o conjunto de disposições práticas próprias do grupo social de origem e que são condicionadas pela condição socioeconômica. Ele utiliza o conceito de *habitus*, para designar estas disposições que são adquiridas por meio do processo de socialização. Para ele, os hábitos interiorizados pelos indivíduos dentro de um meio social específico, podem ser mais ou menos conformes as disposições exigidas pelo sistema educacional. Assim, um maior domínio da língua culta, um maior conhecimento científico sem a necessidade da escola ou então uma maior aptidão “natural” para os estudos, são exemplos de diferenças de *habitus* seguidos pelos diferentes indivíduos, que pertencem a posições socioeconômicas distintas.

Deste modo, ele verifica que no sistema de ensino francês, estudantes seguem diferentes trajetórias escolares segundo o conteúdo cultural recebido por sua origem social. Portanto, a condição econômica não pode ser utilizada como o único fator de desigualdade social frente à escola, apesar de ser fundamental para a compreensão das diferentes condições de acesso à escola. Segundo o mesmo autor

A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma de relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança. A parcela de “bons alunos” em uma amostra da quinta série cresce em função da renda de suas famílias. Paul Clerc<sup>1</sup> mostrou que, com diploma igual, a renda não exerce nenhuma influência própria sobre o êxito escolar e que, ao contrário, com renda igual, a proporção de bons alunos varia de maneira significativa segundo o pai não seja diplomado ou seja bachelier\*, o que permite concluir que a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural. Mais que os diplomas obtidos pelo pai, mais mesmo do que o tipo de escolaridade que ele seguiu, é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança. (BOURDIEU apud NOGUEIRA; CATANI, p. 42, 1998)

Sendo assim, para uma compreensão da correlação entre as origens sociais e a trajetórias escolares dos indivíduos deve-se levar em consideração não apenas critérios econômicos, mas também o nível cultural global da família. Isolando o critério da condição econômica, há uma relação estreita entre o nível cultural global da família e o percurso escolar/educacional dos estudantes. Ainda que a condição econômica e o nível cultural do grupo familiar estejam correlacionados, a segunda variável exerce influência considerável no futuro educacional e profissional das crianças e jovens. (BOURDIEU apud NOGUEIRA; CATANI, 1998)

#### **1.4 - O fracasso escolar, a ideologia docente e as desigualdades sociais de classe como desafio à democratização do ensino**

Num dos artigos da coletânea organizada por Brandão (1987), no livro *A Democratização do ensino: Meta ou mito?*, Monique Vidal (1987) sustenta que a escola pública, gratuita e obrigatória é uma das instituições fundamentais que corrobora o caráter democrático da sociedade. Isso porque nela estão presentes as diversas classes sociais, além de oferecer a todos os indivíduos as mesmas oportunidades de educação. Segundo a autora, a objetividade do conhecimento que é transmitido na escola é uma evidência de que as diferenças de classe entre os estudantes desaparecem em seu interior. Sendo assim, a escola é um poderoso instrumento de democracia social e econômica, ao fornecer as mesmas chances a todos os membros da sociedade de adquirir os saberes transmitidos por ela.

Entretanto, a representação ideológica oficial da escola entra em contradição com a função real que ela preenche na sociedade. A escola é um espaço democrático no plano formal, pois na prática, os fracassos escolares desmascaram a sua aparência democrática. A ideologia e a política escolar ao se referir aos “maus alunos” evidencia essa hipótese.

Para a pesquisadora, a ideologia e a política escolar ao se reportarem aos “maus alunos” abordam o fracasso escolar como um caso patológico. Nesta ideologia, os alunos que fracassam na escola são categorizados como “inadaptados escolares”, “desviantes”, “anormais” etc. São, portanto, “álibis para a escola e servem, de fato, conscientemente ou não, de caução e fundamento para uma política escolar de seleção e de segregação” (VIDAL, 1987, p. 15). Esta abordagem pela escola do problema “permite a triagem e a exclusão do circuito escolar destinado às elites dos que não respondem às exigências do sistema” (1987, p. 16). Sendo assim, a relação entre os “casos” individuais de fracasso escolar com a estrutura do sistema escolar e a estrutura social é negligenciada. As causas sociológicas são, portanto, escamoteadas por explicações individualizantes.

Ao analisar quem é levado a fracassar na escola, se verifica que a duração dos estudos está relacionada a posição social dos estudantes. Aqueles que pertencem a classe operária possuem, majoritariamente, trajetórias escolares mais curtas que os estudantes das classes sociais mais favorecidas. Ao observar a origem de classe dos estudantes do ensino superior, é constatada uma super-representação das classes sociais mais favorecidas.

O sistema escolar favorece, portanto, aqueles alunos que já são favorecidos fora da escola. A herança cultural transmitida pela escola exclui aqueles da classe operária por estar mais próxima do sistema de valores das classes mais favorecidas. Assim escreve Monique Vidal (1987) sobre o sistema escolar francês:

O sistema escolar não é concebido para tentar compensar as carências culturais de que as crianças são vítimas. A linguagem, as preocupações, as atividades que a escola lhes impõe são estranhas à linguagem, às preocupações, às atividades que encontram em suas famílias (...). Apesar de seu aparente igualitarismo, o sistema escolar só faz acentuar a desigualdade fundamental que separa as crianças cujas famílias participam da herança cultural que transmite a escola daquelas que não encontram em casa nenhum prolongamento das preocupações e das atividades escolares. (p. 21)

A escola aborda o fracasso escolar como um problema meramente pedagógico e de inadaptação individual. A explicação para o sucesso ou fracasso escolar ocorre por meio de uma teoria das aptidões (dons) que omite as realidades socioeconômicas e socioculturais que condicionam as desigualdades sociais no interior da escola. Deste modo, as diferenças de classe

são escondidas por uma “coletividade” mitológica, “onde só existem indivíduos separados por diferenças puramente quantitativas (mais ou menos dotados, mais ou menos ricos, com mais ou menos “sorte” (sic!), porém com os mesmos direitos) (p. 22).” Assim conclui a autora:

(...) O fracasso escolar é seletivo. Atinge, antes de tudo, as classes sociais desfavorecidas, isto é, a maioria. Para essas crianças o fracasso representa a norma, ao passo que é excepcional entre as crianças das classes privilegiadas. O que está em questão é a função da escola na sociedade capitalista e, mais além, as relações sociais que a determinam. A defasagem entre a escola e as famílias das crianças das classes desfavorecidas repousa sobre a posição dessas classes na sociedade. É a situação que lhes é dada nesta sociedade e as condições de vida, materiais e morais, que lhes são impostas, que estão na raiz da situação de seus filhos na escola. (VIDAL, 1987, p. 22)

Inúmeras pesquisas sobre o fracasso escolar também demonstram a importância da relação entre a linguagem e a escola como desafio a democratização do ensino.

William Labov (2008) sugere que a causa do fracasso escolar não deve ser compreendida no contexto da criança ou em alguma espécie de deficiência verbal ou cognitiva. A principal causa do fracasso escolar está na própria escola, na maneira em que foi projetada e nas atitudes dos professores, que veiculam um padrão linguístico distanciado da linguagem da classe proletária. Esta linguagem deve, portanto, ser aproveitada pela escola no sentido de se buscar aumentar as possibilidades comunicativas com os alunos da classe operária.

Basil Bernstein (1990), em suas pesquisas sobre o contexto educacional das crianças da classe proletária e da classe burguesa, também sustenta que a linguagem aprendida pela primeira difere nitidamente da segunda. Ele observa que as crianças da classe trabalhadora possuem maiores dificuldades de expressar uma linguagem com significados universalistas. As crianças da classe burguesa por sua vez possuem maior facilidade de se expressarem com esta linguagem. Como a linguagem que predomina na escola possui significados universalistas, as crianças da classe burguesa são favorecidas no meio escolar em relação as crianças da classe trabalhadora, que, com frequência, possuem maiores dificuldades com uma linguagem distante aos contextos particulares de sua existência.

#### **1.4.1 - A ideologia docente e as desigualdades sociais de classe**

Na obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Pierre Bourdieu e Passeron (1992), ao abordar o tema da ideologia docente nas escolas públicas, sustentam que a ideologia do dom concorre com a ideologia do mérito na prática professoral como justificativa das desigualdades sociais produzidas pela escola. Para estes autores, a ideologia do dom é a que prevalece na prática docente em relação a ideologia do mérito.

Para eles, a ideologia profissional dos docentes tende a ressaltar, de modo mais acentuado que a ideologia da competência adquirida, as aptidões inatas dos indivíduos para o aprendizado escolar. Essas aptidões possuem um caráter misterioso, “sobrenatural”, que alguns indivíduos possuem, outros não. A ideologia do dom prevalece na prática profissional docente como forma de justificar as desigualdades sociais entre professor e aluno e entre as diversas classes na sociedade capitalista.

Estes autores demonstram que os professores possuem uma dupla missão no espaço escolar: a de legitimar a cultura dominante perante as classes sociais mais desfavorecidas como a única válida na escola e a de marginalizar, através do reconhecimento da cultura escolar por estas classes, a cultura que é própria destas. Este objetivo é atingido através da transmissão da ideologia do dom e do mérito aos alunos. Os docentes contribuem, deste modo, para legitimar as desigualdades sociais de classe pelas diferenças de dons e méritos individuais.

Décio Saes (2007) sustenta que o tema da ideologia docente não é suficientemente problematizado por Bourdieu e Passeron na obra citada (1992) por não satisfazer duas condições teóricas fundamentais.

A primeira condição é a de que a ideologia veiculada pelo professor no espaço escolar “tem de se compatibilizar com a ideologia emanada da totalidade do aparelho de Estado capitalista e, em particular, do ramo educacional do aparelho estatal capitalista (SAES, 2007, p. 109). Para o autor a burocracia estatal se legitima pelos princípios da cidadania e da competência, ou seja, pelos princípios da meritocracia. Essa ideologia significa que “todos os cidadãos podem pleitear cargos no Estado e, portanto, representar a sociedade na busca do interesse geral, desde que possam comprovar sua competência para o desempenho do trabalho administrativo (p. 109).”

Para o autor, além de cimentar a coesão interna do corpo burocrático estatal, ela é essencial para a reprodução da sociedade capitalista, pois segundo ele

Para que tal reprodução ocorra, é preciso que os princípios da cidadania e da competência se difundam pelo conjunto da sociedade, convencendo especialmente as classes trabalhadoras de que esses valores regem o funcionamento não apenas do Estado, como também de outras instituições sociais (empresa, escola etc.). Já para a burocracia educacional (...), é essencial a difusão social da ideia de que a educação, na sociedade capitalista, está aberta a todos (princípio da cidadania); e de que, nas atividades escolares, leva-se fundamentalmente em conta o mérito dos dois termos da relação pedagógica, o professor e o aluno (princípio da competência). A ideologia da cidadania e da competência desce, portanto, do conjunto do aparelho de Estado capitalista e do ramo educacional do aparelho estatal capitalista na direção da escola, seja ela pública ou privada, e converte-se, dentro da instituição escolar, na moldura ideológica que enquadra as práticas docentes. (SAES, 2007, p. 109)

A segunda condição teórica que torna insuficiente a análise daqueles autores sobre o tema é a de que “a análise da ideologia docente deve, na verdade, buscar, não uma contradição, mas a conexão existente entre a ideologia profissional e a ideologia de classe (p. 111). Para Saes (2007), os professores pertencem à classe média e representam os interesses do conjunto dos trabalhadores não-manaus. A disposição ideológica desta classe é a que está presente na prática ideológica profissional dos docentes, que buscam se valorizar economicamente e socialmente diante da burguesia em detrimento da classe dos trabalhadores manuais. A ideologia da competência adquirida (meritocracia) é uma ideologia de segundo grau, que “desempenha o importante papel de ocultar, dos professores e do resto da sociedade, a profunda orientação ideológica de suas ações” (SAES, 2007, p. 111).

A análise de Bourdieu e Passeron em *A reprodução* (1992) sobre a ideologia docente está coberta de equívocos principalmente pelo fato de suas pesquisas se concentrarem na prática pedagógica e na sala de aula. Deste modo, não é perceptível na análise desses autores a conexão ideológica entre o conjunto do aparelho de Estado capitalista, o aparelho educacional deste Estado e a prática docente. Para Saes (2007) a ideologia da meritocracia é a que prevalece sobre a ideologia do dom, pois a prevalência desta última poderia gerar uma crise de legitimidade do conjunto do aparelho burocrático estatal.

Todavia, Saes (2007) aponta para a necessidade de analisar uma terceira variante ideológica do aparelho educacional capitalista: a ideologia das aptidões naturais. Segundo o autor essa ideologia conquista o topo do aparelho estatal no momento histórico de implantação da escola pública no final do século XIX e serviu como justificativa das desigualdades sociais entre as classes como sendo resultados das diferenças genéticas entre os indivíduos. Esta ideologia sustenta que as aptidões mentais e comportamentais dos indivíduos são determinadas hereditariamente por via genética. Além de ter sido muito utilizada pelo aparelho burocrático estatal, também foi usada na organização do processo de trabalho nas grandes indústrias. Segundo o autor:

Boa parte da burocracia do aparelho de Estado capitalista e da burocracia educacional vai se inclinar para a ideologia das aptidões naturais, agora fundada na genética, utilizando-a como dispositivo de legitimação do caráter socialmente seletivo imediatamente assumido pelo sistema de educação pública em vias de implantação. Ou seja, a ideologia das aptidões vai ser utilizada para descharacterizar as desigualdades de classe como a verdadeira causa das diferenças de desempenho dentro da escola pública. Essas diferenças são apresentadas, em tom científico, como decorrência da desigualdade de patrimônio genético. (SAES, 2007, p. 121).

Entretanto, segundo Saes (2007), a ideologia das aptidões naturais corresponde mais a ideologia da classe burguesa e não da classe média. No espaço escolar e no discurso oficial do

aparelho de Estado capitalista a ideologia da classe média da competência adquirida vence a ideologia burguesa da aptidão natural. Esta variante ideológica, pelas mesmas razões da ideologia do dom, não pode prevalecer no espaço escolar e no aparelho burocrático estatal. As instituições do aparelho estatal poderiam entrar numa crise de legitimidade.

A ideologia da meritocracia coaduna melhor com as necessidades objetivas do processo de reprodução do capitalismo. Se a ideologia das aptidões naturais prevalecesse no aparelho estatal, nos seus ramos educacionais e no espaço escolar, não haveria estímulo a participação das classes sociais mais desfavorecidas nas atividades escolares e entraria em contradição com o princípio da igualdade e do mérito pessoal. No entanto, a ideologia das aptidões naturais está muito presente em nichos específicos da vida escolar, como na orientação vocacional (os postos de trabalho mais elevados devem ser ocupados pelos mais inteligentes) ou na educação física (praticantes de exercícios físicos possuem maior aptidão natural para serem atletas). (SAES, 2007)

Em suma, as desigualdades sociais perante a escola são reforçadas pelo vínculo ideológico desta com a ideologia de classe média e da burguesia. A ideologia democrática da “Escola Única” possibilita a democratização do ensino pois possibilita o direito de entrada à escola a todas as classes sociais. Esta ideologia também contribui para a democratização do ensino porque dificilmente a escola cumpriria seus objetivos de legitimar as desigualdades sociais que ela ajuda a reproduzir sem aumentar os níveis de escolarização dos trabalhadores manuais. No entanto, dificilmente ocorrerá a democratização “plena” da escola sem romper este vínculo ideológico existente entre a escola, a classe média e a burguesia.

## CAPÍTULO DOIS

### ESTADO, CAPITALISMO E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

Este capítulo tem como objetivo fazer um delineamento teórico do modo como funciona e se articula as instâncias do político, do econômico e do ideológico. Essas relações possuem profundas repercussões sobre o tema investigado, pois os limites a democratização do ensino, bem como suas possibilidades, apenas podem ser devidamente compreendidos por meio de um estudo aprofundado de como se processa a articulação entre os três níveis estruturais mencionados.

As possibilidades e os limites à democratização do acesso a Universidade Pública são um problema político-econômico, pois a estrutura do sistema de ensino é subordinada hierarquicamente a estrutura burocrática do Estado. Este é um aparelho político controlado pela burguesia, sendo assim, não é neutro em relação ao conflito entre as classes sociais.

A burguesia, no entanto, não é uma classe homogênea, sem divisões e conflitos internos. Ela é constituída por diversas frações de classe que disputam entre si a hegemonia política no seio do Estado. Este, enquanto representante dos interesses dessa classe, atende, em muitos contextos históricos, primordialmente os interesses econômicos e políticos de uma dessas frações. Em outros contextos, em que nenhuma dessas frações detêm a hegemonia política (contexto de crise de hegemonia), a burocracia do Estado pode assumir a hegemonia com o objetivo de garantir a reprodução dos interesses políticos e econômicos das frações dominantes da classe burguesa.

A configuração do bloco no poder e a problemática da hegemonia política tem implicações para a democratização do sistema de ensino. A hegemonia política da classe fundiária e agroexportadora, por exemplo, ou mesmo a ausência desta hegemonia, mas com forte participação desta fração no bloco no poder, é uma grande limitação a democratização do ensino. No contexto histórico-estrutural brasileiro, de um capitalismo dependente, a hegemonia de uma fração da burguesa industrial ou financeira apenas reduziu os obstáculos a essa democratização em alguns períodos históricos. Historicamente, no Brasil, a democratização do ensino está atrelada a uma maior participação política da classe média e dos trabalhadores, que pode ser potencializada num contexto de crise de hegemonia política no Estado burguês.

O que foi supramencionado sugere que o Estado está sujeito a pressões sociais advindas de outras classes sociais diferentes da burguesia. O conflito social fundamental entre as classes nas sociedades capitalistas, segundo Marx, é entre a burguesia e o proletariado. Também

existem diversos estratos sociais intermediários, que no seu conjunto, formam a classe média<sup>15</sup>. A luta política das classes populares e da classe média joga, portanto, um papel fundamental na orientação política estatal. Mas os interesses políticos e econômicos dessas classes sociais apenas podem ser considerados pelo Estado dentro de limites estreitos, como forma de garantir sua legitimidade política.

Conforme Nicos Poulantzas em *Poder Político e Classes Sociais* (1977) não é possível discorrer sobre o político e a política sem fazer referência as classes sociais. Estas são efeitos das estruturas política, econômica e ideológica. O Estado, sendo a instância do político, é parte integrante destas estruturas.

As classes sociais são constituídas pelas práticas políticas de classe – ou luta política de classes – não sendo, portanto, estruturas. A luta política de classes tem como objeto a conjuntura social, que é “o ponto nodal onde se condensam as contradições dos diversos níveis de uma formação” (POULANTZAS, 1977, p. 39). A conjuntura é, portanto, o lugar no qual se concentram as diversas contradições, que são reflexos da articulação dos diversos níveis de estruturas. (POULANTZAS, 1977).

Sendo assim, numa conjuntura social específica, é possível, mesmo que a níveis mínimos, que os interesses políticos e econômicos da classe trabalhadora e da classe média sejam atendidos. O desenvolvimento das contradições nos diversos níveis estruturais pode, sob determinadas circunstâncias históricas, induzir o Estado a adotar uma orientação política de expansão ou de democratização do ensino. Foi o que ocorreu nos momentos históricos em que houve avanços na democratização do ensino, como, por exemplo, na carta constitucional de 1934, na LDB promulgada em 1961 (segunda República), na Constituição Federal de 1988 e mais recentemente, na Lei de cotas publicada em 2012.

Para Poulantzas (1977) a conjuntura especifica o modo de articulação entre as estruturas sociais e a estrutura com valor dominante. Sendo assim, a depender da conjuntura, a instância do político, do econômico e do ideológico podem obter o valor dominante numa determinada formação social. De um modo que corresponde a conjuntura, a política (luta política de classes) ocorre nos níveis do político, do econômico e do ideológico com maior ênfase numa dessas estruturas.

---

<sup>15</sup> Classe formada pelos trabalhadores não manuais constituída por diversos estratos sociais em decorrência de sua posição na estrutura de produção, como por exemplo: os burocratas do aparelho estatal, profissionais liberais, parte dos assalariados do setor de serviços, comerciantes, pequenos proprietários etc. Esta classe valoriza o trabalho intelectual em detrimento do manual e não é determinada exclusivamente pela estrutura econômica, pois é efeito também das estruturas políticas e ideológicas.

Na história da educação brasileira desde a primeira república tivemos conjunturas distintas, sendo que cada uma correspondia a dominância de uma das instâncias estruturais. Na primeira república, a estrutura econômica deteve o valor dominante e foi pouco favorável ao processo de democratização até 1920, pois o poder político correspondia a quem detinha o maior poder econômico, a classe comercial-agroexportadora. A partir desta década, a demanda de um maior desenvolvimento industrial e a intensificação da luta política da classe trabalhadora e da classe média mudou as perspectivas em relação à democratização da escola. A burocacia estatal não podia deixar de atender as aspirações políticas e econômicas da classe média e da burguesia industrial e de controlar a ascensão das reivindicações do movimento operário, que na época eram limitadas pela influência dos ideais anarquistas. A “revolução de 1930”, foi, nesse contexto, a solução da crise de hegemonia política no período, e sendo promovida pela classe média, induziu o Estado a promover uma orientação política favorável a democratização do ensino.

Dado o risco de uma ascensão política do proletariado, houve, a partir de 1937, um retrocesso no processo de democratização política e da escola com a instauração da ditadura civil-militar conhecida como “Estado Novo”. Este processo era um risco político às classes dominantes e os retrocessos na área educacional foram efeitos da ditadura implementada pela burocacia estatal, que perdurou até 1945. A partir desta data, a democratização do poder político, o desenvolvimento da indústria nacional, a expansão da classe média e a permanência da crise de hegemonia enquanto processos interligados, contribuiu para a democratização da escola. Em 1964, com o golpe militar e a hegemonia do capital monopolista nacional e estrangeiro, a burocacia do Estado exerce um papel inverso e interrompe o processo de democratização da escola.

A partir do final do período militar a estrutura econômica parece assumir o valor dominante na articulação entre as diversas estruturas e o capital financeiro começa a exercer a hegemonia política. O interesse político desta classe e as lutas políticas e econômicas das classes populares e da classe média a partir da década de 1980 abriram perspectivas a democratização do poder político e do acesso à escola a partir da nova república. Desta vez, o poder político não parece deter a dominância na articulação entre as diversas instâncias da sociedade e se adequa as transformações na estrutura econômica mundial e ao desenvolvimento da luta de classes.

É nesse sentido que a superestrutura jurídico-política (= Estado) é uma instância privilegiada na qual ocorrem as lutas políticas de classe. Assim, o Estado (em geral e o Estado capitalista em particular) tem a “função particular de constituir o fator de coesão dos níveis de

uma formação social” e por ser o “fator regulador do seu equilíbrio global enquanto sistema” (POULANTZAS, 1977, p. 42). O Estado é uma “estrutura na qual se condensam as contradições entre os diversos níveis de uma formação” pois “reflete o índice de dominância e de sobredeterminação” ao permitir “a decifração da unidade e da articulação das estruturas de uma formação” (POULANTZAS, 1977, p. 43). Trata-se, então, de um lugar especial numa formação social, no qual ocorre as transformações sociais. (POULANTZAS, 1977)

A função geral do Estado pode apresentar modalidades diferenciadas. Este pode assumir funções econômicas, políticas e ideológicas. O desenvolvimento da luta de classes, ao transformar a conjuntura, provocada pelas defasagens entre os diversos níveis de estruturas de uma formação, determina uma articulação específica entre estes níveis. A predominância de uma dessas funções ocorre de acordo com a conjuntura, para que seja cumprida sua função geral. (POULANTZAS, 1977)

Na história política brasileira o Estado desempenhou, de modo preponderante, uma função política e ideológica até a década de 1930. A partir desta data ele também desempenhou, de modo acentuado, uma função econômica, ao ser um agente fundamental na promoção do processo de industrialização no país. Esta função do Estado aliada ao crescimento da classe média, ao desenvolvimento da luta de classes e a democratização do poder político, resultou na constituição de 1934, que foi um importante marco para a democratização do acesso à escola. A partir de 1964, a função econômica do Estado foi reduzida e a política econômica passou a ser determinada principalmente pelo capital monopolista. A diminuição da importância política da função econômica do Estado aliada a um regime de governo autoritário teve consequências negativas à democratização do ensino.

O Estado possui, portanto, o papel global de organizar a manutenção das condições de produção, que, apenas é possível, ao conservar “a unidade de uma formação social no interior da qual as contradições entre os diversos níveis se condensam em uma dominação política de classe” (POULANTZAS, 1977, p. 51).

Deduz a partir do exposto acima, que as funções técnico-econômica e ideológica são também funções políticas e que podem assumir a dominância no interior do Estado. A conjuntura pode exigir deste, a predominância de uma destas funções para que sejam atendidos os interesses da classe dominante. A democratização do ensino pode ocorrer em razão da função econômica que o Estado pode assumir, para atender as exigências de desenvolvimento da indústria e de um mercado de trabalho mais qualificado. Pode ocorrer também como efeito da função ideológica do Estado, pois a democratização do ensino reforça a ideologia meritocrática do Estado burguês.

## 2.1 - A política, as classes sociais e a democratização do ensino

A compreensão das possibilidades e limites a democratização do ensino exige que se faça referência as classes sociais que constituem a sociedade capitalista. Para Poulantzas (1977) elas são efeitos da articulação entre diversas estruturas de níveis distintos. Estes níveis são o político, o ideológico e o econômico. Os agentes sociais são suportes de um conjunto de estruturas dos três níveis mencionados. A articulação global dessas estruturas determina a distribuição desses agentes em classes sociais distintas.

O papel da luta política de classes tem um papel decisivo na definição do conceito de classe. Para Marx, uma classe social apenas se torna distinta e autônoma enquanto efeito das relações de produção, quando possui uma presença específica nos outros níveis de uma formação social. Entretanto, elas apenas se tornam forças sociais quando a sua presença em um determinado lugar da produção cria “efeitos pertinentes” no nível político e ideológico. Os limites fixados pelas estruturas são alterados, e as classes sociais se apresentam nas estruturas políticas e ideológicas como um elemento novo. (POULANTZAS, 1977)

A força social da classe média, por exemplo, é demonstrada de maneira bastante contundente na história moderna do Brasil em diversas situações históricas: como principal agente político na instauração do Estado republicano no final do século XIX e no golpe civil-militar da “Revolução de 1930”; no forte apoio político dada por grande parcela desta classe na instauração das duas ditaduras (civil e militar) e no processo de democratização política ocorrida nestes dois períodos ditoriais; e, para finalizar, também foi a principal força política por trás da instauração da escola pública, gratuita, obrigatória e laica e da democratização do sistema público de ensino.

As estruturas políticas e ideológicas impedem com frequência a organização política das classes sociais dominadas. A consequência disso é a polarização destas classes em torno da classe dominante. Os “efeitos pertinentes” possibilitam a identificação de uma classe subdeterminada enquanto força social. Eles podem aparecer na “cena política” de várias formas, seja na “ação declarada” das classes, ou na constituição de alianças políticas etc. (POULANTZAS, 1977)

Os efeitos das diversas estruturas do modo de produção capitalista no Brasil sobre as classes dominadas dificultam a concretização da democratização política e do sistema de ensino no Brasil. As estruturas políticas autoritárias, democráticas-representativas ou então estruturas políticas que carregam os dois elementos de maneira variável (democracia e autoritarismo), agem no sentido de impedir a organização das classes dominadas. Estruturas ideológicas como

a jurídico-política, a ideologia nacional do Estado-nação; o burocratismo, a meritocracia, a religião etc. ao funcionar de maneira articulada com àquelas, são complementares para surtir este efeito de desorganização nas classes dominadas. Por último, as estruturas econômicas capitalistas e pré-capitalistas, que, articuladas - com predomínio das primeiras sobre as últimas -, determinam em última instância o modo de funcionamento daquelas estruturas. A separação dos agentes de produção das condições materiais e técnicas de produção determinada pelas estruturas econômicas capitalistas e os laços de dependência pessoal e de submissão religiosa determinadas por estruturas econômicas pré-capitalistas, limitam a democratização do ensino.

A prática política das frações da classe burguesa, sendo estruturada pelo modo de produção capitalista no Brasil, limita a atuação das demais classes sociais no sentido de uma maior democratização econômica, política, social e do ensino.

A interação entre as instâncias de uma formação social ocorre por meio de uma intervenção de uma instância em outra. As modificações causadas pela intervenção que uma instância pode causar em outra, ocorrem dentro de limites determinados pelas instâncias. As variações possíveis no interior do Estado são limitadas pelas estruturas econômicas, políticas e ideológicas. O mesmo ocorre com as diversas práticas políticas de classe, tanto nas relações conflituosas entre si, quanto nas relações com as estruturas.

As forças sociais de uma conjuntura, são, portanto, as classes e frações de classe que produzem, nas estruturas, “efeitos pertinentes”. Essas forças podem alterar os limites determinados pela articulação das diversas estruturas. Teoricamente, o surgimento e a expansão da classe média e dos demais trabalhadores urbanos produz efeitos políticos e ideológicos nas estruturas estatais, o que tende a provocar uma maior democratização da escola.

Como afirma Lenin (apud POULANTZAS, 1977), no entanto, há uma diferença fundamental entre uma classe social ou fração desta, que apenas produz “efeitos pertinentes”, daquela que se organiza política e ideologicamente. Tal organização é um critério utilizado por ele quando da ação aberta ou declarada de uma classe ou fração. Quando isso ocorre, o grupo social em questão se organiza em partido distinto e participa das relações sociais referentes ao poder político. “Trata-se da organização de poder de uma classe (... )” (POULANTZAS, 1977, p. 94), como sustenta o autor

Uma classe ou fração podem existir enquanto forças sociais, sem por isso preencherem as condições de organização que podem fazê-las entrar nas relações de poder político: em regra geral, a ação aberta significa um poder político “próprio” de uma força social, e, também em regra geral, marcha paralelamente com uma organização em partido distinto e autônomo. (POULANTZAS, 1977, p. 94)

Nos períodos históricos em que as classes sociais ou frações destas se organizam em partidos políticos distintos e se transformam em forças sociais, estas influenciam – com mais intensidade e de modo mais direto – a orientação política estatal. Nas conjunturas históricas de maior democratização política, os interesses políticos, econômicos e ideológicos das diversas classes organizados e representados pelos partidos políticos interferem, com maior intensidade, nas instâncias decisórias do Estado. Em toda a história política brasileira, os períodos de maior abertura política, quase sempre coincidiu com uma maior democratização do sistema de ensino e da sociedade de maneira geral.

A constituição federal de 1988 - a mais democrática da história republicana - foi um marco inédito no sentido de permitir e garantir a organização de partidos políticos representativos de todas as classes sociais e frações destas. Esta abertura política possibilitou a maior expansão e democratização do sistema público de ensino da história educacional brasileira.

O que foi supramencionado não deve significar - num contexto histórico-político no qual a democracia representativa burguesa é o regime de governo - que exista a possibilidade de a classe trabalhadora ter uma influência ilimitada na orientação política estatal. Neste regime de governo a classe trabalhadora influencia apenas de modo marginal nas decisões políticas do Estado. O monopólio do poder político pertence à classe burguesa, já que esta detém o poder econômico.

O poder designa a capacidade de uma classe social atingir objetivos específicos em detrimento de outra. Reporta ao conflito entre as classes e não é simplesmente determinado pela estrutura. Apesar de ser efeito da estrutura, o poder de uma classe depende das relações entre as forças sociais em disputa. As práticas políticas de uma classe determinam limites aos interesses de outra classe social. As relações entre classes, por constituírem em relações de poder, implica, portanto, numa relação de dominação e subordinação de uma classe por outra. (POULANTZAS, 1977)

As relações de poder descrita acima tem implicações à democratização do ensino. Em contextos históricos e políticos nos quais o poder da classe burguesa é reduzido pelo confronto político com a classe trabalhadora há avanços na democratização do ensino. Entretanto, como no modo de produção capitalista é a burguesia que detêm o poder político, a democratização do ensino ocorre de modo limitado. Não é do interesse desta classe que todos os trabalhadores adquiram conhecimentos para o exercício do trabalho intelectual, ou que esta classe possa adquirir conhecimentos que ultrapassem as necessidades da atividade produtiva exigida pela economia capitalista.

## **2.2 - O Poder de Estado, o Aparelho de Estado, os Centros de poder e a democratização do ensino.**

Os limites e as possibilidades a democratização do ensino são determinados pelo modo de produção capitalista, especialmente pelo Estado. Quando Lenin (1977) se refere ao poder de Estado, ele indica a classe social ou fração desta que detêm o poder. Já o aparelho de Estado, diz respeito ao conjunto de funções técnico-econômicas, políticas e ideológicas exercidas pelo Estado na estrutura de uma formação social capitalista. O aparelho de Estado também se refere ao conjunto de indivíduos que ocupam os quadros da administração, da burocracia, do exército etc.

O Estado é o centro do poder político. Os centros de poder dizem respeito àquelas instituições sociais específicas, nas quais o poder de classe é exercido. Essas instituições não são instrumentos de dominação das classes no sentido de terem sido criadas por estas com um objetivo preestabelecido. As diversas instituições culturais, militares e políticas são organizadas em articulação com as outras instâncias, sem, no entanto, depender diretamente destas. A instituição escolar, por ser um aparelho ideológico do Estado, é um centro de poder que participa da função política do Estado, ao exercer um poder ideológico atrelado aos interesses das classes dominantes. (ALTHUSSER, 1989). Entretanto, dada a autonomia relativa das instituições, não podem ser reduzidas, simplesmente, a uma análise de poder. (POULANTZAS, 1977)

A instituição escolar, portanto, é suscetível de sofrer pressões políticas, econômicas e ideológicas das diversas classes sociais. Deste modo, é possível que a escola e a universidade públicas entrem em conflito com o poder político da burguesia e promova a atuação política e ideológica da classe trabalhadora e não apenas da classe média. Esta atuação a torna um espaço importante de enfrentamento ou de alternativa ao poder político, econômico e ideológico da burguesia.

Em contextos sociais e históricos nos quais há uma maior atuação e organização política da classe trabalhadora e da classe média no Estado e nas instituições escolares, a tendência é que ocorra uma maior democratização do sistema de ensino. A classe média, a principal classe social interessada na democratização do ensino, é quem exerce maior pressão política para a democratização da escola como forma de reproduzir seus interesses econômicos e ideológicos. O seu interesse no plano econômico é a sua valorização no mercado de trabalho através da escola; no plano ideológico, este interesse ocorre em dois níveis: o primeiro, mais profundo, busca valorizar o trabalho intelectual em relação ao manual; o segundo, mais superficial, é

encobrir essa valorização através de uma ideologia meritocrática, que apenas pode ser reforçada e colocada em prática mediante a ideia da Escola Única e democrática.

### **2.3 - Tipo de Estado Capitalista e a democratização do ensino**

Para Poulantzas (1977) é a autonomia específica do Estado no modo de produção capitalista que permite a este que exerça a sua função em relação ao econômico. É esta autonomia “que regula, particularmente como invariante constante, as variações de intervenção e não intervenção do político no econômico, e do econômico no político.” (POULANTZAS, 1977, p.138, 139)

As estruturas típicas do Estado capitalista têm de ser, portanto, “conjuntamente referenciadas na sua relação, ou seja, na sua função, a respeito do campo da luta de classes desse modo de produção.” (POULANTZAS, 1977, p.139). Para o autor:

O tipo capitalista de Estado refere-se a autonomia específica das suas estruturas e da luta econômica de classe, na relação desse Estado com o efeito de isolamento nas relações sociais econômicas do M.P.C. (...) Este tipo de Estado deve ser finalmente confrontado com a sua relação com a luta política de classe, em particular com as práticas políticas das classes dominantes nesse modo; o que, nesse caso, importa é a relação do Estado com a hegemonia de classe, isto é, com a constituição de uma classe como hegemonicá em relação ao “povo-nação” e relativa ao bloco no poder, cuja formação corresponde ao tipo capitalista de Estado.” (POULANTZAS, 1977, p.131)

O tipo capitalista de Estado, articulado a outras instâncias sociais, assume várias formas. Este deve ser referenciado as mudanças nas formas apresentadas pelo modo de produção capitalista. As formas de Estado capitalista correspondem as diversas fases do capitalismo. Porém, a articulação entre o político e o econômico não é mecânica, dada a autonomia relativa das duas instâncias.

A democratização do ensino, ou a sua interrupção, está diretamente relacionada as formas assumidas pelo Estado. A fase do capitalismo (privado, monopolista ou social) está relacionada com a forma do Estado. A cada forma de Estado (democrático ou autoritário) se verifica variações no regime de governo, que também repercute na democratização do ensino. Os contextos sociais e políticos que favorece a democratização do ensino são aqueles correspondentes a fase do capitalismo social e nos quais a forma do Estado é a democracia, cujo regime de governo é o democrático-representativo.

As modificações ocorridas na articulação entre as estruturas podem ser localizadas no modo como refletem sobre o campo da luta de classes. Elas se referem tanto a relação do Estado

com a hegemonia de classe e o bloco no poder, quanto a relação deste Estado com a luta econômica e política. A hegemonia de classe e o bloco no poder sofre alterações nos diferentes estágios do modo de produção capitalista, o que determina mudanças na configuração do Estado capitalista. A luta econômica e política de classe determina mudanças na forma deste no sentido de efetuar mudanças em sua legitimidade. (POULANTZAS, 1977)

Sendo assim, a democratização do acesso à universidade não deve significar uma suposta neutralidade do poder político em relação a luta de classes. A defasagem entre as estruturas e o desenvolvimento da luta de classes pode determinar uma resposta do Estado no sentido de democratizar a universidade como forma de garantir sua legitimidade política. Deste modo, é possível a conservação da legitimidade do Estado burguês, que, sob forte pressão política da maioria social, adota políticas públicas que visam a ampliação do acesso ao ensino a classe trabalhadora.

A cada forma de Estado corresponde a um estágio da formação social capitalista. Observa-se variações determinadas pelas coordenadas próprias da autonomia do político. Uma mesma forma de Estado apresenta, portanto, variações nos regimes de governo (parlamentar, presidencialista, militar etc.). Estas mudanças no regime de governo estão relacionadas com alterações na configuração do bloco no poder e na hegemonia de classe. (POULANTZAS, 1977)

No contexto histórico brasileiro, as frações da burguesia que detiveram a hegemonia política quase sempre atuaram politicamente contra a democratização do ensino, sendo que a hegemonia da classe agroexportadora nas primeiras décadas do século XX foi que determinou mais obstáculos a democratização do ensino. A consequência de não ter tido uma autêntica revolução industrial no país foi a ausência de uma burguesia industrial nacional como fração hegemônica do bloco no poder. As classes sociais mais ligadas ao modo de produção tradicional e escravista exerceram a hegemonia política até o golpe de 1930 e depois continuaram a ter grande participação política no Estado.

A análise teórica do autor sobre o poder político e as classes sociais é fundamental para a compreensão dos limites e das possibilidades à democratização do ensino e da universidade. Ao considerar o aparelho escolar enquanto estrutura específica do Estado capitalista, a conclusão é que a escola e a universidade possuem funções ideológicas e políticas específicas. Essas funções do aparelho escolar são determinadas pelas mudanças que ocorrem no modo de produção capitalista. Nesse sentido, mudanças na democratização da escola e da universidade ocorrem paralelamente as mudanças no modo de produção capitalista.

O aparelho escolar é formado por instituições específicas nas quais se exercem um poder de classe. Por este motivo, não podem, portanto, ser consideradas como sendo neutro politicamente. Porém, para que possa cumprir sua função ideológica e política, deve se apresentar como tal.

Dada a articulação entre as estruturas, a escola e a universidade, pode, a depender da conjuntura, se democratizar. Ou então, passar por um período de refluxo em relação a este processo de democratização. A democratização ocorre porque a escola e a universidade, como centros de poder de classe, devem garantir a sua legitimidade diante a sociedade. Essa legitimidade é garantida através de uma ideologia específica: a *meritocracia*.

#### **2.4 – O Estado burguês e as relações de produção capitalistas: os limites e possibilidades a democratização do ensino**

Como já foi afirmado, os limites e as possibilidades a democratização do ensino estão relacionados com o poder político. O Estado pode fazer uso da coação física para desmobilizar a luta política da classe trabalhadora pela democratização do ensino, ou então, através de sua função ideológica, desorganizar politicamente as classes dominadas através de uma democratização limitada do poder político e da escola. O Estado burguês “organiza de um modo particular a dominação de classe” e “corresponde a relações de produção capitalistas”. (SAES, 1998c, p. 22)

As relações de propriedade nas relações de produção capitalista é a da compra e venda da força de trabalho e assumem uma forma de troca entre equivalentes. Esta aparência de igualdade não é estabelecida pelas relações de produção capitalistas, mas pela esfera social do direito burguês. (SAES, 1998c) A igualdade formal dos direitos de cidadania a todos os indivíduos, característica exclusiva do Estado burguês, favorece a democratização do ensino. A aparência de igualdade e a ideia de meritocracia que lhe é correlata não podem ter legitimidade sem que ocorra um processo de democratização do ensino

A democratização do ensino não entra, portanto, em contradição com a reprodução das relações de produção capitalistas. Em vários Estados burgueses a completa democratização do ensino ocorreu, ou está em vias de se concretizar. Mas na maioria dos estados capitalistas, a democratização do ensino tem sido limitada. A extração de mais-valia dos trabalhadores entra em conflito com a completa democratização do acesso à escola.

As relações de produção capitalistas possuem dois aspectos. O primeiro aspecto são as relações de propriedade entre o produtor direto (trabalhador) – não proprietário dos meios de

produção – e o proprietário dos meios de produção. A partir desta relação torna possível a extorsão de sobretrabalho do produtor direto pelo proprietário dos meios de produção. O segundo aspecto diz respeito a separação do produtor direto dos meios de produção. Este último aspecto é característica exclusiva das relações de produção capitalistas. (SAES, 1998c)

O primeiro aspecto dificulta a democratização da escola pois a extorsão de sobretrabalho em atividades produtivas que não exigem longos períodos de escolarização não deixa ou quase não permite que todos os trabalhadores tenham as mesmas chances de acesso à escola. As dificuldades trazidas pelas relações de propriedade capitalistas a uma democratização “plena” da escola são devidas aos poucos recursos econômicos, sociais e culturais de grande parte dos trabalhadores e da total falta, ou quase total, de tempo livre disponível para que muitos destes possam adquirir o mesmo grau de escolarização dos trabalhadores mais qualificados.

O segundo aspecto possibilita a democratização da escola por dois motivos. Como possibilita as relações de produção capitalistas, a separação dos produtores diretos dos meios de produção é determinante para o desenvolvimento das forças produtivas necessário para a criação e expansão de escolas públicas estatais. O segundo motivo é que esta separação permite a organização política dos trabalhadores, ao retirá-los das relações de dependência pessoal dos proprietários dos meios de produção e das formas de isolamento correspondentes aos modos de produção anteriores. A ação política dos trabalhadores, que é direcionada a uma maior igualdade de participação no usufruto dos bens sociais e econômicos produzidos pelo conjunto da sociedade, pressiona o poder político para que se democratize a escola.

Em relação ao segundo aspecto, nas condições da grande indústria as forças produtivas se tornaram altamente socializadas. O advento do maquinário, retirou os trabalhadores de suas antigas condições de trabalhadores independentes (artesões, pequeno produtor etc.) e os colocaram numa situação ambígua de independência e dependência. A dependência é devida a divisão do processo produtivo de uma mercadoria entre vários trabalhadores. A independência dos trabalhadores é determinada pelas condições sociais de produção, que não possibilita “a organização prévia da cooperação destes no processo de produção” pelos próprios trabalhadores. (SAES, 1998c)

Para Saes (1998c) a contradição entre a dependência e a independência na estrutura objetiva do processo de trabalho provoca no trabalhador tendências ao isolamento e a ação coletiva. Para o autor, a tendência ao isolamento não pode ser suficientemente neutralizada pela estrutura objetiva do processo de produção. Para que isso ocorra é necessário a presença de uma outra estrutura: *o Estado burguês*. O que o caracteriza é quando este “cria as condições ideológicas necessárias à reprodução das relações de produção capitalistas”. Isso é feito

mediante o cumprimento de duas funções: a de *isolamento* e a de *neutralização da ação coletiva*.

A primeira função é a de individualizar os agentes da produção os transformando em sujeitos jurídicos. Isso é feito ao dotá-los, sem distinção de classes, de direitos e vontade subjetiva. Dessa forma, a compra e venda da força de trabalho ocorre mediante ato de vontade entre sujeitos livres e iguais através de um contrato de trabalho. A segunda função é a de neutralizar a tendência a ação coletiva dos trabalhadores provocada pela socialização do processo produtivo. Aqui, a função é de fazer predominar a tendência ao isolamento causada pela estrutura do processo de trabalho. (SAES, 1998c, p. 30)

A neutralização da tendência dos trabalhadores a constituição de uma classe social oposta à classe dos proprietários dos meios de produção é feita através da construção de uma outra coletividade: o *povo-nação*. Sendo assim, sem distinção de classe, proprietários dos meios de produção e trabalhadores são considerados como pertencentes a mesma coletividade. Deste modo, são tratados formalmente como iguais. Como afirma Saes:

Assim, a unificação aparente ou formal dos agentes da produção no Povo-Nação transforma os produtores diretos em indivíduos: neutraliza a sua tendência à ação coletiva, dá predominância à sua tendência ao isolamento. Essa individualização é um obstáculo à luta dos produtores diretos contra o proprietário dos meios de produção que lhes extorque o sobretrabalho; nessa medida, ela torna possível a renovação contínua desse processo de extorsão.” (SAES, 1998c, p. 32)

A luta política da classe trabalhadora para a democratização da sociedade e do ensino é obstaculizada pela estrutura estatal. Ao isolá-los no plano político e econômico, a superestrutura jurídico-política dificulta a organização política desta classe. A democratização do ensino quando ocorre, é de maneira parcial, como resposta à luta política da classe trabalhadora, para reforçar a aparência de igualdade e de liberdade, bem como a tendência de isolamento dos trabalhadores. A democratização do ensino contribui para a redução das desigualdades sociais sem eliminá-las, além de contribuir para maiores chances de mobilidade social ascendente para todos os trabalhadores enquanto indivíduos e para o reforço da ideologia unificadora do povo-nação. Desse modo, a democratização da escola pode contribuir para dificultar o desvendamento do caráter de classe do Estado pelos trabalhadores através de sua ideologia unificadora e ao criar a expectativa em todos os trabalhadores de que, apesar das desigualdades socioeconômicas estruturais, existe a possibilidade real de ascensão social para todos.

Bárbara Freitag (1979), de modo análogo, mas numa concepção gramsciana, sustenta que a democratização do ensino enquanto política educacional estatal busca contribuir para alcançar a hegemonia das classes dominantes. A hegemonia é alcançada deste modo mediante

a formação de um consenso, sem a necessidade de utilização da violência. Este consenso é construído, em grande parte, devido ao caráter aparentemente livre das escolhas profissionais dos estudantes de todas as classes sociais, reforçado pelas políticas educacionais estatais de democratização do ensino.

Em suma, o Estado dificulta a democratização do ensino, mas a sua legitimidade política depende, de modo paradoxal, da concessão de direitos políticos e sociais, dentre eles o direito à educação. A igualdade referente aos direitos civis entra em contradição com os demais tipos de direitos. Esta contradição provoca a luta política da classe trabalhadora por mais direitos políticos e sociais, que são concedidos pelo Estado burguês como forma de reforçar a simulação de igualdade entre os indivíduos pertencentes ao mesmo território. Os direitos relativos à democratização do ensino é uma resposta ao conflito de classes ao atender a reivindicações da classe trabalhadora por igualdade social.

Para Saes (2003), entretanto, essa contradição é apenas de segundo grau, pois os conflitos produzidos por esta contradição são funcionais ao capitalismo. O processo conflituoso desencadeado por esta é insuficiente para que se concretize a igualdade de direitos e a “plena” democratização do ensino porque não é capaz de ameaçar a estrutura da ordem social vigente. A luta política por mais direitos sociais e políticos é compatível com o desenvolvimento do capitalismo, que não permite que esta luta evolua para a uma concessão “plena” desses direitos.

## **2.5 - A superestrutura jurídico-política nas relações de produção capitalistas e a democratização do ensino**

A particularidade da função ideológica do Estado burguês apenas pode ser exercida por meio de uma estrutura material organizada: a superestrutura jurídico-política. A análise desta estrutura no modo de produção capitalista deve levar em consideração as duas partes que a compõe: o direito e o burocratismo. São dois aspectos do Estado burguês que estão simultaneamente separados e unidos. (SAES, 1998c)

O direito burguês cria as condições ideológicas necessárias para a reprodução das relações de produção capitalistas. Enquanto sistema de normas imperativas, disciplina o comportamento dos sujeitos, dando previsibilidade e repetibilidade as suas ações múltiplas. O que o diferencia dos outros tipos de direito, é a igualdade jurídica de todos os indivíduos-sujeitos. Deste modo há um tratamento formal igualitário para indivíduos de classes sociais distintas. (SAES, 1998c)

A compra e a venda da força de trabalho, realizada entre sujeitos de classes distintas, aparece como uma relação entre equivalentes. Como escreve Saes (1998c)

(...) o direito burguês, ao definir os agentes da produção como sujeitos, faz com que a troca desigual entre o uso da força de trabalho e o salário assuma a forma de uma troca de equivalentes, resultante do livre encontro de duas vontades individuais: o contrato de compra e venda da força de trabalho. Nessa medida, é uma estrutura jurídica particular - a do direito burguês, caracterizada pelo tratamento igual aos desiguais - que cria as condições ideológicas necessárias à reprodução das relações de produção capitalistas. (SAES, 1998c, p. 38)

O direito burguês tem, portanto, um papel fundamental para a democratização da escola. A contradição entre o direito formal igualitário à educação para todos os indivíduos e a divisão social de classes no modo de produção capitalista exige do Estado que a escola se democratize. Esta contradição de segundo grau significa que a democratização do ensino – e da sociedade -, possibilitada pelo direito burguês, é, de modo paradoxal, limitada por este. A contradição é de segundo grau porque não é capaz de assegurar a evolução de direitos sociais e políticos rumo à “plena” democratização do acesso ao ensino. O direito burguês cumpre a função ideológica de legitimar as relações de propriedade capitalista ao oferecer uma aparência de igualdade e unidade a essas relações, mas não pode cumprir a função real de concretizar a igualdade social.

Segundo Bernard Edelman (1977), os direitos sociais e políticos podem ser concedidos pela classe dominante à classe operária como forma de conter as aspirações dessa classe por igualdade social, desmobilizando-a. Esta desmobilização ocorre em razão das melhorias das condições socioeconômicas da classe trabalhadora ocasionadas por essas concessões, que enfraquecem o “espírito” revolucionário desta. A democratização limitada do acesso ao ensino pode, portanto, ocorrer em determinadas conjunturas históricas, mas apenas como forma de conter o ímpeto da luta política da classe operária com o intuito de impedir uma situação revolucionária do poder político.

No Estado burguês, o sistema particular de organização das forças armadas e coletoras é o que se denomina de burocratismo. Duas normas fundamentais regem este sistema: a não monopolização das tarefas do Estado pela classe exploradora e a hierarquização das atividades baseada no critério da competência. (SAES, 1998c)

Características enraizadas do burocratismo é a compartmentalização vertical descendente e a ocultação dos saberes relativos ao exercício de suas atividades. Por meio desta ocultação e desta compartmentalização é possível garantir a subordinação dos funcionários ao sistema normativo da burocacia. (SAES, 1998c)

Sob um certo aspecto, de maneira complementar ao direito burguês, o burocratismo possibilita - apesar que antes é um fator que limita- a democratização do ensino. O aparelho escolar é parte integrante da burocração do Estado e funciona de acordo com os princípios do burocratismo. As regras da não monopolização das tarefas do Estado pela classe proprietária e da hierarquização dessas tarefas baseada no critério da competência podem permitir uma democratização mínima da escola, como forma de ocultar, de maneira mais eficaz, seu caráter de classe.

O conceito de burocratismo, no entanto, é diferente do conceito de burocração. O último diz respeito a uma categoria social – funcionários civis e militares – que coloca em prática o burocratismo. Este enquadra a prática dos funcionários e determina uma tendência ideológica a burocração. Deste modo, o burocratismo fornece unidade de ação a burocração e define seu interesse político. A unidade de ação da burocração consiste nos limites determinados à prática dos funcionários pelo burocratismo. As normas despóticas do burocratismo (hierarquização, ocultação dos saberes etc.) constituem a ideologia da burocração. Os funcionários do aparelho de Estado possuem, portanto, o interesse político particular de conservar o burocratismo, ao invés da sua dissolução. Sem os dois não seria possível transformar os agentes da produção em sujeitos jurídicos individualizados pertencentes a um mesmo território nacional. Através do burocratismo é possível unificar os agentes da produção isolados pelo direito burguês em um mesmo povo-nação. Isso devido ao seu caráter simultaneamente despótico e aparentemente igualitário. (SAES, 1998c)

As características despóticas do burocratismo, por um outro aspecto, que constituem a ideologia da burocração estatal e escolar, constituem uma limitação a democratização do ensino porque não possibilita a participação popular nas definições das normas que regem a burocração estatal. A organização do aparelho escolar, por ser regida por tais normas, não corresponde, portanto, aos interesses políticos e econômicos de toda a classe trabalhadora.

O direito formal de todos de exercer as tarefas do Estado possibilita a democratização do ensino. Por outro lado, contribui para esconder as limitações impostas pelo despotismo da burocração estatal a essa democratização. O direito e o burocratismo criam uma aparéncia de igualitarismo ao permitir o acesso de todos os indivíduos às diversas funções da burocração estatal. Mas, simultaneamente, dificulta o acesso de grande parte da classe trabalhadora às tarefas de comando da burocração estatal através do despotismo de sua hierarquia.

O burocratismo, segundo Saes (1998c, p. 47), “é um mecanismo criador de uma aparéncia de representatividade popular do Estado”. Através das suas regras a burocração se apresenta como representante do interesse geral dos indivíduos. “A filiação ao coletivo

igualitário de habitantes de um espaço geográfico delimitado por ele próprio” permite a burocracia que seja o agente de concretização dessa representatividade popular.

A suposta imparcialidade do Estado provém dessa representatividade popular. Esta exige que a escola pública ou privada se democratize, pelo menos minimamente, pois somente através dela é possível formar os agentes da burocracia estatal provenientes das diversas classes sociais. No entanto, a democratização “plena” da burocracia estatal é difícil de se concretizar sem a extinção das características despóticas do burocratismo. Seria o fim deste a existência de uma transparência total de saberes sobre as tarefas do Estado e a participação popular nas decisões burocráticas.

A representação popular, no entanto, pode assumir no seio do Estado burguês outras variantes. Essas formas de representação popular se opõem ao burocratismo por implicar no uso de alguma mediação com o “povo-nação”. Nas palavras de Saes (1998c)

A burocracia do Estado burguês não se apoia em nenhuma mediação para se apresentar como o representante do povo-nação: é a sua própria estrutura (o “burocratismo”), e não a presença de qualquer mecanismo específico de consulta à vontade popular, que a define como tal. Já as formas de representação propriamente política - designá-las-emos desse modo, por oposição à representação burocrática - apoiam-se em algum mecanismo de consulta à vontade popular: sufrágio universal, consulta às corporações profissionais, ou consulta plebiscitária (por plebiscito propriamente dito ou por aclamação). A sua existência contribui, portanto, para que se difunda a ideia de que a consulta política é condição essencial da concretização do interesse geral da sociedade. (SAES, 1998c, p. 47)

O nível de desenvolvimento da luta política de classes determina o surgimento de instituições políticas mediadoras entre o Estado e os indivíduos. Desse modo são criados mecanismos ideológicos de consulta política como forma de desorganizar as classes exploradas. As variações nas formas de representação política (plebiscitárias, parlamentar, corporativista-fascista etc.) correspondem ao nível de desenvolvimento da luta política. Quando não há necessidade de mediação política entre a burocracia do Estado e as classes sociais em luta, tende a prevalecer a forma ditatorial da representação burocrática. A representação política não integra, portanto, o conceito de Estado burguês. Este é formado essencialmente pelo direito e o burocratismo, que, na sua essência, garante os direitos “civis”. Mas os direitos políticos apenas são criados ou ampliados a depender do contexto das forças políticas em disputa. (SAES, 1998c)

As instituições políticas mediadoras da burocracia estatal e os indivíduos que surgem como resultado da luta política entre as classes contribuem para a democratização da escola. A representação política dos trabalhadores nas instâncias decisórias do Estado possibilita a

conquista de uma série de direitos de cidadania - entre eles, a democratização do acesso à escola – ao permitir uma maior influência política destes nestas instâncias.

## **2.6 – Cidadania, capitalismo e a democratização do acesso à escola**

A democratização do acesso ao ensino é um tema que apenas pode ser compreendido através de uma análise teórica da relação entre o desenvolvimento do capitalismo e da cidadania. A concretização do direito universal à educação e sua democratização não é simplesmente um direito social, pois é fundamental para o exercício dos direitos civis e políticos. Uma das razões para a criação de escolas públicas nos países capitalistas é por serem consideradas fundamentais para a transmissão dos valores inerentes a noção de cidadania. A democratização do ensino e a evolução dos direitos de cidadania são, portanto, processos interligados.

Os conflitos referentes ao desenvolvimento da cidadania nos países capitalistas implicaram numa maior democratização política e social em todos os países capitalistas. As possibilidades à democratização do ensino são, portanto, inerentes ao desenvolvimento do capitalismo e da cidadania. A evolução na concretização dos direitos de cidadania e da democratização do acesso ao ensino, no entanto, não é linear e é permeada de limitações e conflitos, pois confronta os interesses políticos e econômicos das classes sociais dominantes.

O que foi supramencionado significa que a instauração e evolução dos direitos de cidadania e a democratização do ensino são processos interligados, ocasionados pelo desenvolvimento do capitalismo. De modo paradoxal, o desenvolvimento do capitalismo impõe obstáculos à “plena” concretização desses direitos.

A definição de cidadania mais comumente aceita na sociedade contemporânea é a que foi proposta por Marshall (1967), de que a cidadania é a “participação integral do indivíduo na comunidade política” (SAES, 2003, p. 10). Esta participação implica na lealdade aos valores sociais vigentes e no acesso à riqueza material alcançada pela civilização.

A ideia de cidadania surge no século XIX e está ligada a um conjunto de direitos criados pelo Estado burguês na Europa. Os direitos civis, para Marshall (1967), são aqueles que “concretizam a liberdade individual, como os direitos à livre movimentação e ao livre pensamento, à celebração de contratos e à aquisição ou manutenção da propriedade.” (SAES, 2003, p. 11). Os direitos políticos se referem aos direitos de participação política de todos os cidadãos. Para que existam, duas condições devem ser satisfeitas: a condição de elegibilidade – direito a todos os indivíduos de ocupar um cargo político – e o direito de todos os cidadãos

elegrem representantes políticos. Por último, define os direitos sociais como sendo aqueles referentes a garantia de um mínimo de bem-estar material a todos os cidadãos, conforme aos padrões materiais vigentes da civilização. (SAES, 2003)

A visão histórica evolutiva da cidadania e da democratização do ensino é problemática, pois não pode ser generalizada a todos os Estados burgueses. Em muitos países, como no caso do Brasil, a história da cidadania e da democratização do ensino foi marcada por avanços e recuos em sua concretização. Também não seguiu a mesma ordem sequencial que na Inglaterra. Nos períodos ditoriais do governo Vargas em 1930-1934 e 1937-1945 por exemplo, os direitos sociais foram concedidos pelo Estado à guisa dos direitos políticos. (SAES, 2003)

Na história da educação no Brasil, a democratização do acesso à escola ocorreu com mais intensidade nos períodos históricos em que ocorreram uma maior democratização política e social. A constituição federal de 1934, a LDB de 1961, a constituição federal de 1988 e a lei de cotas em 2012 são exemplos históricos de uma maior democratização do ensino. Diferente de outros direitos sociais, a democratização do ensino também é um direito político e é fundamental para o desenvolvimento da democracia política. A democratização do ensino aumenta a participação popular nas políticas de Estado em consonância com os valores democráticos burgueses.

As classes dominantes, depois da instauração dos direitos civis, sempre adotaram posturas antidemocráticas frente as classes trabalhadoras (voto censitário, voto capacitário, leis antisindicais etc.). Até mesmo na Inglaterra, país no qual os direitos de cidadania foram efetivados antes de qualquer outro país capitalista, teve diversos direitos sociais atacados pelas classes dominantes. A partir da década de 1970, o Estado do Bem-Estar social foi rejeitado pelos membros das classes dominantes e houve retrocesso numa série de direitos sociais antes garantidos. (SAES, 2003)

A partir do que foi exposto acima é necessário afirmar que os processos políticos envolvidos na criação dos direitos de cidadania e na democratização do ensino representam conflitos funcionais no capitalismo. Não representam contradições pois não coloca em risco a sobrevivência das relações capitalistas de produção. Porém são processos conflituosos, pois a criação de direitos necessita da pressão popular e sofre a resistência das classes dominantes. (SAES, 2003)

Na grande maioria das vezes, os direitos de cidadania são implementados numa conjuntura social específica na qual há pressão popular de uma maioria social interessada e dissenso entre as classes dominantes. Os direitos de cidadania são criados, portanto, com

objetivo de atenuar os conflitos de classe, evitando dessa forma, que se transformem numa contradição. Como afirma Saes

A evolução da cidadania a partir do seu núcleo mínimo resultaria da eventual capacidade das lutas populares de impor às classes dominantes um compromisso sobre novos direitos; direitos esses que, por si mesmos, não destroem o capitalismo, mas que nem por isso são desejados pela classe dominante (SAES, 2003, p. 22).

A estrutura jurídica burguesa é que estabeleceu *a forma-sujeito de direito*. Esta consiste na “atribuição por parte do Estado a todos os homens, independentemente de sua situação socioeconômica, da condição de seres individuais capazes de praticar atos de vontade.” (SAES, 2003, pp. 22, 23). Os direitos civis instaurados criam as condições materiais e ideológicas para reprodução das relações capitalistas de produção. Como afirma o autor,

(...) a transformação revolucionária do direito criou as condições institucionais sem as quais seriam impossíveis a formação do mercado de trabalho, o assalariamento em massa dos trabalhadores despossuídos e, consequentemente, a instauração de relações socioeconômicas especificamente capitalistas. (SAES, 2003, p. 23)

É importante explicitar que, a difusão dos direitos civis a todos os membros da sociedade não ocorre na mesma velocidade e intensidade em todos os lugares. A população que vive no campo muitas vezes não usufrui das mesmas prerrogativas daqueles que residem na cidade. Mesmo dentro das cidades o processo de espalhamento desses direitos não ocorre de maneira uniforme e integral, o que limita a democratização do acesso à escola. (SAES, 2003)

Os direitos políticos e os direitos sociais, diferente dos direitos civis, são contingentes no capitalismo. Enquanto os últimos são indispensáveis à reprodução das relações capitalistas de produção, os direitos políticos e sociais apenas são garantidos a classe trabalhadora mediante pressão popular às classes dominantes e à burocracia do Estado. Em relação aos direitos políticos no capitalismo, o autor afirma

Tais direitos não são essenciais à reprodução do capitalismo, já que eles não se configuram como o único mecanismo viável de legitimação da ordem social capitalista. A legitimação da ordem social decorre fundamentalmente, no capitalismo, da vigência universal das liberdades civis, bem como da base nacional e da aparência universalista do Estado. Em outras palavras: ela decorre da configuração geral da estrutura jurídico-política capitalista, a qual não implica necessariamente a existência de um Estado democrático. (SAES, 2003, p. 24)

A afirmação acima corresponde as observações históricas. Durante a maior parte do século XIX quase todos os países capitalistas adotavam regimes políticos antidemocráticos e restritivos à democracia. Nestes países, a maioria social não possuía os direitos políticos mais

elementares, como exemplo o direito de eleger os governantes. Em alguns exemplos históricos se observou regimes de governo ditoriais, como na França bonapartista do primeiro e segundo império no século XIX e o estado nazista no século XX. Na periferia do capitalismo o que se constata é a experiência de ditaduras militares durante longos períodos de tempo. (SAES, 2003)

A democratização do acesso ao ensino, por se tratar de um direito social e político fundamental para o pleno exercício dos direitos e deveres de cidadania, não é, portanto, um processo sem descontinuidades. Conjunturas históricas específicas podem exigir do Estado burguês a democratização do ensino, provocada pelo desenvolvimento das forças produtivas e da luta de classes, mas também pode exigir do Estado uma limitação a esta democratização.

Os direitos sociais – inclusive a democratização do ensino - “são instrumentos por meio dos quais as classes trabalhadoras buscam a reprodução de sua capacidade de trabalho num nível compatível com o estágio alcançado pelo capitalismo” (SAES, 2003, p. 24). Os direitos sociais no capitalismo podem passar por momentos de declínio ou ausência. É possível, portanto, que haja regressão no processo de democratização do acesso à escola e nas condições de vida da classe trabalhadora no capitalismo. (SAES, 2003)

A dinâmica de evolução da cidadania e a democratização do acesso ao ensino no capitalismo ocorre mediante a dialética interna da forma-sujeito de direitos. A contradição referente a igualdade no que concerne aos direitos civis e as desigualdades socioeconômicas entre trabalhadores e capitalistas faz com que os primeiros aspirem a igualdade socioeconômica. Esta contradição produz uma redefinição nos interesses materiais das classes trabalhadoras, que almejam melhores condições de vida que sejam compatíveis com o padrão material de vida vigente necessário para a reprodução da força de trabalho. A ilusão prática de igualdade entre trabalhadores e capitalistas causada pela instauração dos direitos civis provoca nos primeiros a demanda por novas exigências materiais, que para serem atendidas podem resultar na criação de direitos políticos. A criação destes direitos traz uma nova contradição entre a igualdade de direitos políticos e a desigualdade socioeconômica. Isso porque a igualdade de direitos cria uma ilusão prática de que todos participam do poder político. A desigualdade socioeconômica, no entanto, permite apenas uma influência política marginal dos trabalhadores nas decisões políticas do Estado. (SAES, 2003)

A criação de direitos políticos pode ter como desdobramento a democratização do ensino e a criação de outros direitos sociais. Isso porque a defasagem entre a igualdade política garantida pela lei e a influência restrita dos trabalhadores nas decisões políticas do Estado produz uma contestação social por mais direitos. A concessão de direitos sociais pelas classes dominantes e a burocracia do Estado é resultado, portanto, da ação reivindicatória da classe

trabalhadora. A implantação desses direitos faz entrar em vigência o “*Welfare State*” (Estado do Bem-estar Social). Este garante um padrão de vida material mínimo que atenda as exigências necessárias de reprodução da capacidade de trabalho. A concretização de direitos sociais, no entanto, legitima o princípio de igualdade socioeconômica. A defasagem entre este princípio e as reais condições de vida da classe trabalhadora pode levar a uma contestação do “*Welfare State*” em nome deste mesmo princípio. Isso ocorre devido as desigualdades sociais crescentes provocadas pela concentração de riqueza enquanto que a classe trabalhadora não pode exceder o padrão material mínimo necessário para a reprodução da sua força de trabalho. (SAES, 2003)

A dialética interna da forma-sujeito de direito pode levar a contínua criação de direitos. Porém, a criação de novos direitos para a classe trabalhadora é limitada pelas classes dominantes. Estas se empenham em impedir que a classe trabalhadora ultrapasse o padrão material mínimo de vida necessário à reprodução do capitalismo. (SAES, 2003)

As limitações à concretização da cidadania política - participação da maioria social nas decisões do Estado - e à democratização do acesso ao ensino no capitalismo advém da limitação imposta pela burocracia estatal ao “controle social contínuo, sistemático e institucionalizado” sobre as decisões políticas do Estado. Esta limitação é devida aos “efeitos políticos práticos da configuração burocrática assumida pelo Estado no capitalismo”. (SAES, 2003, p. 28). Como grande parte das decisões políticas do Estado devem ser executadas pela burocracia, ela se utiliza de uma série de mecanismos (sabotagem, desgaste, proibição etc.) para impedir a participação política da maioria social no seio do Estado. (SAES, 2003)

A burocracia do Estado, em razão dessas prerrogativas, pode entrar em confronto com os órgãos de representação política. Isso pode ocorrer se estes órgãos adotarem medidas que possam ampliar o controle político da maioria social sobre as decisões políticas do Estado. Além disso, as classes sociais possuem recursos políticos desiguais. A classe burguesa sempre pode garantir os seus interesses de classe mediante sua influência política sobre a burocracia estatal. Em razão das desigualdades socioeconômicas (poder econômico, nível de instrução, meios de comunicação etc.) a classe burguesa exerce influência sobre a burocracia com o intuito de impedir uma maior interferência política da classe trabalhadora. (SAES, 2003)

Saes (2003) em relação ao exposto acima, afirma

As limitações impostas ao exercício da cidadania política pela configuração burocrática do aparelho de Estado no capitalismo não termina, porém, aí. Todas as classes sociais têm teoricamente a possibilidade de exercer uma pressão sobre os agentes burocráticos, tendo em vista a obtenção de decisões favoráveis aos seus interesses respectivos. No entanto, a capacidade de pressão da maioria social é cronicamente inferior à capacidade de pressão da classe capitalista, dada a crônica

desigualdade entre ambos no que diz respeito a posse de recursos políticos como dinheiro, meios de comunicação, instrução superior etc. E mais: se esta desigualdade quanto a posse de recursos políticos é crônica, isso ocorre porque ela é diretamente determinada pela desigualdade socioeconômica inerente ao capitalismo. Assim, é normal e previsível que a classe capitalista, recorrendo a pressões de tipo pessoal, econômico e político sobre os agentes burocráticos, obtenha regularmente decisões governamentais favoráveis quanto a questões essenciais para a sobrevivência da ordem social capitalista.” (SAES, 2003, p. 29)

Para o autor, “a primeira grande limitação ao exercício da cidadania política consiste no fato de que a instauração do sufrágio universal e do regime democrático não implica o estabelecimento de um efetivo controle dos governantes pela maioria social” (SAES, 2003, p. 29). O remédio constitucional para que haja este controle é o veredito das urnas, mas este veredito é posterior aos resultados das políticas governamentais. Deste modo, não há possibilidade de haver controle político das classes trabalhadoras sobre as consequências imediatas destas políticas. (SAES, 2003)

Uma segunda grande limitação provém da ascensão política da burocracia estatal sobre os órgãos de representação política. A burocracia se apodera de grande parte das decisões de Estado, que, de acordo com a constituição, deveriam ser tomadas por estes órgãos. Por meio do processo de execução da lei define limites ao campo de atuação dos órgãos de representação política. (SAES, 2003)

A burocracia estatal não possui interesse na eficácia da representação política, pois governa baseado no princípio da competência. Além disso, estabelece limites ao campo de atuação dos representantes políticos no Estado. As classes dominantes, de maneira complementar, utilizam os seus recursos políticos superiores para instrumentalizar a democracia e através de ações e pressões deformar os mecanismos de representação política. Este comportamento das classes dominantes se junta à disposição da burocracia em restringir a participação política na organização do aparelho de Estado. (SAES, 2003)

A restrição da influência política da classe trabalhadora na organização do aparelho de Estado limita a democratização do acesso ao ensino. A classe burguesa é contrária a democratização do acesso ao ensino devido ao risco político de sobrequalificação dos trabalhadores, que pode acarretar um prejuízo a conservação do seu domínio de classe. Por ser do interesse da classe trabalhadora, a sua “plena” participação política na organização do aparelho de Estado teria como desdobramento lógico a “plena” democratização do acesso ao ensino.

O desenvolvimento da cidadania política no capitalismo e a consequente democratização do poder político acarreta desenvolvimentos contraditórios relativos a

democratização do acesso ao ensino. A democracia representativa, ao possibilitar uma maior influência política da classe trabalhadora na organização do aparelho de Estado, abre perspectivas para que o acesso ao ensino se democratize. Por outro lado, limita a democratização do acesso ao ensino, pois desmobiliza a classe trabalhadora em sua luta por uma participação “plena” na organização do aparelho estatal. A democracia representativa é uma concessão da classe burguesa em resposta a luta política da classe trabalhadora por um regime político democrático-participativo.

## **2.7 - A democracia participativa, a democracia representativa e a democratização do ensino**

O problema político da relação entre a democracia participativa e a democracia representativa é de fundamental importância para que se compreenda as possibilidades e os limites a democratização do acesso ao ensino. A democratização do poder político é um processo interligado a democratização do acesso ao ensino. O regime político democrático-participativo tende a uma maior democratização do acesso à escola pois a comunidade pode exercer “controle direto” nas decisões políticas que lhes afetam. A democracia representativa apresenta dificuldades em realizar o objetivo de avançar na democratização do acesso à escola em razão das limitações impostas por este regime de governo ao controle contínuo e sistemático dos trabalhadores das decisões políticas estatais nessa microesfera política.

A democracia representativa consiste na forma de governo na qual todos os membros que integram o corpo político influenciam indiretamente os processos decisórios do Estado através de mediadores políticos que são escolhidos pelo povo. O Estado burguês não fornece nenhum mecanismo de controle político constante pela classe trabalhadora das decisões políticas tomadas pelos seus representantes. De maneira bastante restrita, esse controle é exercido principalmente por meio do voto nas eleições, sendo uma oportunidade para uma nova escolha dos representantes. (SAES, 2006c)

O regime de governo democrático-representativo apresenta possibilidades concretas de avanços à democratização do acesso ao ensino e, simultaneamente, impõe limites a este mesmo processo. As possibilidades advêm de uma maior interferência da classe trabalhadora - em comparação a um regime de governo autocrático - nas decisões políticas estatais referentes a questões relacionadas a democratização do acesso ao ensino. Os limites a democratização do acesso ao ensino são provenientes dos interesses hegemônicos da classe dominante e da

burocracia estatal nos processos decisórios estatais que impedem a “plena” democratização do poder político e de acesso ao ensino.

A democratização do acesso ao ensino é parcial em razão da impossibilidade de a classe trabalhadora exercer uma participação política efetiva no seio do Estado burguês. As desigualdades sociais no acesso ao ensino dificilmente podem ser eliminadas sem que haja a instauração de um regime de governo no qual a classe trabalhadora possa participar efetivamente nas decisões sobre questões sociais relativas aos seus interesses.

A democracia representativa é uma concessão das classes dominantes para diminuir o ímpeto das classes trabalhadoras pela democracia participativa. No Estado burguês, os direitos civis dos membros da classe dominada são reconhecidos, porém os direitos políticos apenas são reconhecidos e ampliados mediante o desenvolvimento da luta de classes. (SAES, 2006c)

A interferência da classe trabalhadora nos processos decisórios estatais pode acarretar a redução das desigualdades socioeconômicas e, consequentemente, uma maior democratização do acesso ao ensino. Nesta perspectiva, para as classes dominantes a democracia representativa não é a forma ideal de governo, pois pode levar a um aumento da representação popular no Parlamento, nas assembleias, nos conselhos etc. (SAES, 2006c)

A democratização do acesso ao ensino tende a ocorrer em regimes de governo democrático-representativos, porém é limitada em razão do bloqueio à classe trabalhadora da possibilidade de existência de um regime de governo democrático-participativo. A democratização do acesso ao ensino nos últimos anos reflete, em larga medida, as possibilidades e as limitações ao exercício do poder político pela classe trabalhadora no regime de governo democrático-representativo.

A dominação da classe burguesa é conservada na democracia representativa, pois é sempre possível corromper os processos eleitorais e decisórios no seio Estado. Além deste motivo, as instituições políticas estatais mediadoras do Estado e a sociedade são subordinadas a burocracia do Estado. Através deste controle exercido pela burocracia estatal é sempre possível o retorno a algum regime de governo autocrático se essas instituições vierem a desempenhar algum risco real ou imaginário aos interesses das classes dominantes. (SAES, 2006c)

Portanto, além das limitações da democracia representativa enquanto regime de governo à democratização do acesso ao ensino, a possibilidade da instauração de algum regime de governo autocrático no Estado burguês é um obstáculo político para que a “plena” democratização do acesso ao ensino se concretize. A burocracia estatal, ao restringir a atuação

dos órgãos de representação política ocupados por representantes eleitos pelo povo, impede aos trabalhadores a sua participação nas decisões políticas estatais.

A luta política da classe média e da classe trabalhadora foram fundamentais para a abertura política que se iniciou a partir do final da década de 1970. A Constituição Federal de 1988 seria inconcebível sem levar em consideração as forças políticas ligadas a classes trabalhadoras e à classe média. A pressão popular por uma democratização da sociedade, determinou a criação de um conjunto de princípios normativos que determinam a igualdade de direitos sociais, cívicos e políticos. (SAES, 2006c)

As regras da democracia estabelecida a partir de 1988 apresentam, no entanto, muitas restrições no que concerne à influência das massas nos processos decisórios do aparelho de Estado. Na instância política do Estado burguês prevalece a democracia representativa. Nos processos decisórios do Estado, não há correspondência entre as decisões tomadas pelos representantes eleitos e as demandas das classes trabalhadoras. Também não há mecanismos para que haja um controle político ininterrupto por estas dos seus representantes políticos. (SAES, 2006c)

O Estado brasileiro confirma a regra de outros estados burgueses ao configurar um regime político que é expressão dos conflitos das classes em luta. Dada a insustentabilidade do Estado militar, a democracia representativa foi uma das formas de garantir a dominação da classe burguesa. De modo a dificultar a ascensão política da classe trabalhadora, as normas previstas, na Constituição de 1988, restringe a participação popular nas tomadas de decisões do governo representativo. (SAES, 2006c)

Depois de três décadas da promulgação da constituição federal de 1988, é constatado grandes avanços a democratização do acesso ao ensino. Esses avanços foram produtos do desenvolvimento da luta de classes e da democratização do poder político, que possibilitou um relativo aumento na interferência das classes trabalhadoras nas instâncias decisórias estatais.

A partir dos anos 2000, a classe trabalhadora elegeu um maior número de representantes políticos mais favoráveis aos seus interesses nos órgãos executivos e legislativos do Estado à nível municipal, estadual e federal. Com destaque ao Partido dos Trabalhadores (PT), que começou a ocupar mais cargos políticos no Estado. O partido conseguiu vencer as eleições presidenciais em 2002, 2006, 2010 e 2014 e teve sua representação aumentada no parlamento.

No contexto social e político posterior aos anos 2000 e, sobretudo, a partir da década de 2010, houve avanços de grande envergadura em relação a democratização do acesso à universidade pública, ocasionados, em larga medida, pelo desenvolvimento da luta de classes e pela democratização do poder político. Este processo não ocorreu sem resistência das classes

dominantes, que dificultam a democratização do acesso ao ensino nas instâncias decisórias e executivas do Estado. As restrições a influência política da classe trabalhadora nas instâncias decisórias do Estado refletem no processo de democratização do acesso ao ensino, que tem sido uma democratização limitada.

## **2.8 - Estado, capitalismo e democracia no Brasil: as repercussões na democratização do acesso ao ensino**

As possibilidades e limites a democratização do acesso ao ensino foi até aqui analisada de maneira abrangente sem dar a devida ênfase aos aspectos particulares da relação entre o desenvolvimento do capitalismo e da democracia no Brasil. A articulação entre as instâncias políticas e econômicas no Brasil tiveram efeitos negativos particulares a democratização do acesso ao ensino. De modo similar a outros países capitalistas periféricos, no Brasil a “plena” democratização do acesso ao ensino é um processo mais difícil de se concretizar que nos países capitalistas centrais.

No livro *República do Capital* (2001) Saes analisa a relação entre a democracia e o desenvolvimento do capitalismo no Brasil. O autor constata um déficit permanente de democracia no Estado brasileiro. Para o autor, o caráter limitado e a instabilidade da democracia no Brasil são características constantes da vida político-institucional.

Ao analisar o processo de democratização do acesso ao ensino como um processo interligado ao processo de democratização política, a conclusão é que a democratização do acesso ao ensino é limitada, tal como a democracia no Brasil. A instabilidade da democracia no país é uma limitação extra dos estados capitalistas periféricos à democratização do acesso ao ensino em razão da possibilidade sempre existente de retirar dos trabalhadores direitos políticos fundamentais para o funcionamento da democracia e para a democratização do acesso à escola.

A democracia no Estado brasileiro foi limitada, se comparada às democracias dos países capitalistas mais avançados, desde a primeira república. A constituição federal na primeira república estabeleceu instituições que caracterizam um Estado democrático - como o Poder Legislativo e o Poder executivo, o sufrágio universal etc. Porém a democracia era limitada, pois a alternância de diferentes partidos foi inviabilizada. Além disso, a existência real de um “sistema de partido dominante” foi excluída. (SAES, 2001)

A limitação da democracia no Brasil na primeira república, determinada pela estrutura econômica do período histórico em questão, não possibilitou que houvesse democratização do acesso ao ensino tal como em outros países capitalistas avançados. A hegemonia política de

setores da burguesia ligados a grande propriedade rural impediu que houvesse no país um crescimento da classe trabalhadora urbana-industrial como ocorreu nos Estados capitalistas centrais. O fato de não ter existido um partido trabalhista de massa e um partido político representante dos interesses da burguesia industrial fez prevalecer os interesses políticos das frações burguesas cujos interesses políticos são os mais retrógrados em relação a democratização do acesso à escola. A democratização do acesso ao ensino na primeira república foi, portanto, quase insignificante, pois a grande maioria dos trabalhadores (quase todos do meio rural) não tinham acesso à escola e eram quase todos analfabetos.

Os diversos segmentos regionais da fração hegemônica participavam dos processos decisórios do Estado preferencialmente pela via extrapartidária. Por meio da “política dos governadores”, estes segmentos influenciavam diretamente as decisões da burocracia estatal através de acordos informais que envolviam o poder legislativo, os governadores e o presidente da república. Era inviável, portanto, a constituição de um “partido dominante de caráter nacional”. Como afirma Saes:

(...) a durabilidade do predomínio nacional do Partido Republicano poderia nos levar a conclusão de que a instância partidária teria exercido um controle estrito sobre o aparelho de Estado e, consequentemente, sobre o processo decisório estatal. Ocorre, entretanto, que o processo político da Primeira República brasileira teve uma configuração distinta. Os diversos segmentos regionais da fração hegemônica da classe dominante (...) tenderam, mais que a construção de uma organização partidária de cunho nacional, a se articular politicamente por uma via extrapartidária (...). Ao promover uma articulação política direta – sem uma mediação especificamente partidária – dos diferentes segmentos regionais da fração hegemônica da classe dominante, a “política dos governadores” enfraqueceu a vida partidária das classes dominantes regionais. Tornou-se assim inviável a formação de um partido dominante de caráter nacional (...). (SAES, 2001, p. 109).

As causas dessa dupla limitação na democracia da primeira república devem ser buscadas na peculiaridade da revolução burguesa no Brasil. Esta não fez a reforma agrária tal como em outros países, como por exemplo, nos Estados Unidos. Por este motivo, a economia brasileira continuou baseada na grande propriedade rural. Este fato explica a persistência no país de relações sociais pré-capitalistas e de uma ideologia correspondente entre os trabalhadores rurais. (SAES, 2001)

A agricultura baseada na grande propriedade fundiária teve, portanto, ascendência política sobre a indústria. A preponderância econômica e política da grande propriedade rural em relação a indústria foi responsável para que persistisse no país um número muito maior de camponeses em relação ao número de trabalhadores urbanos. Os camponeses viviam, nestas condições, numa situação de dependência em relação ao grande proprietário de terras. Os

“coronéis” bloqueavam a formação de partidos trabalhistas rurais e urbanos. Como exerciam controle político sobre a maior parte do eleitorado na primeira república - os camponeses - não era possível para estes a formação de um partido político representativo dos seus interesses. Um partido dos camponeses apenas seria possível numa situação de independência política destes, baseada na pequena propriedade rural. (SAES, 2001)

Esta situação também impedia que os trabalhadores urbanos se organizassem politicamente em partidos. Esta impossibilidade é em razão de existirem em número bastante reduzido em relação aos camponeses. Como não é possível uma aliança política com estes (situação de dependência ao “senhor”, ideologia pré-capitalista, sentimento de cidadania pouco desenvolvido etc.), não existiam condições políticas para que os trabalhadores urbanos constituíssem um partido político trabalhista. O papel político destes era limitado a pequenas reivindicações ao Estado através de manifestações, greves, propagandas políticas etc. Neste contexto, o Partido Republicano, representativo dos interesses da burguesia comercial exportadora, foi o “partido dominante” durante a primeira república. No entanto, as frações hegemônicas do capital comercial exportador governavam diretamente através da burocracia estatal. (SAES, 2001)

Devido ao padrão retardatário de industrialização no Brasil, não houve condições políticas para que a burguesia industrial exercesse a hegemonia política no bloco no poder. O país, portanto, se inseriu na economia mundial como exportador de produtos primários e importador de produtos industrializados. Como sustenta Saes

Os industriais, vivendo à sombra da expansão da economia agrícola de exportação, não encontraram nesse período histórico razões suficientemente poderosas para justificar a deflagração de uma luta política com vistas a retirar das mãos da burguesia comercial-exportadora (...) o controle do aparelho partidário (PRP). Deixaram, portanto, de se constituir em fator de “dinamização” do único partido político das classes dominantes; e conferiram, pelo seu abstencionismo, ainda mais liberdade à burguesia comercial-exportadora para: a) desvalorizar a instância partidária; b) fazer política, no seio das classes dominantes, por meio de acordos suprapartidários (...). (SAES, 2001, pp. 117, 118)

Este atraso no desenvolvimento industrial brasileiro é um obstáculo a democratização do acesso ao ensino no Brasil nos limites circunscritos pelo modo de produção capitalista. Não é do interesse da classe fundiária e do capital comercial agroexportador a escolarização da classe trabalhadora, pois o processo de produção agrícola naquele período histórico era muito rudimentar, ou seja, não exigia conhecimentos escolares elementares tais como ler e escrever.

A burguesia industrial, pelo contrário, tem interesse numa escolarização mínima dos trabalhadores e que uma parcela destes adquiram níveis de escolarização mais avançados.

A industrialização brasileira ocorreu, nessas circunstâncias, com quase um século de atraso em relação aos primeiros países industrializados. Ainda assim, a industrialização ocorreu para atender, principalmente, as demandas do mercado interno, o que limitava o seu desenvolvimento. (SAES, 2001)

A ausência de um pluralismo partidário efetivo aliada a natureza dependente da sociedade brasileira nos planos econômicos, tecnológicos e políticos dos países capitalistas industrializados constituem, portanto, as duas limitações à democracia e a democratização do acesso ao ensino no primeiro período republicano. (SAES, 2001) O atraso no desenvolvimento da indústria no Brasil é o que determinou em última instância as limitações a democratização do acesso à escola, que são sobredeterminadas pela estrutura política do Estado brasileiro. Esta não possibilita o desenvolvimento da democracia nos moldes dos países capitalistas mais avançados.

Uma outra limitação a democratização do acesso ao ensino é a instabilidade da democracia no Brasil. O primeiro exemplo desta instabilidade foi a “revolução de 1930. O fechamento do congresso realizado pelo golpe civil-militar de Estado representou uma redefinição de hegemonia política no seio do bloco no poder.

O desenvolvimento da indústria, a crescente insatisfação das massas populares e a ascensão da classe média provocaram uma crise de hegemonia política no interior do bloco no poder. Esta crise apenas teve solução de continuidade através do controle político exercido pela burocracia estatal sobre a crescente insatisfação das classes dominadas e do afastamento da burguesia comercial agroexportadora do centro do poder político. Numa conjuntura política e econômica desfavorável à exportação de produtos agrícolas e favorável ao desenvolvimento da indústria, a burocracia do Estado assumiu funções políticas e econômicas fundamentais para os interesses das classes dominantes. Reprimiu os anseios políticos das classes dominadas e adotou uma política de desenvolvimento da indústria nacional privada e estatal. (SAES, 2001)

Neste contexto político e econômico estavam sendo criadas as bases para a democratização política e do acesso ao ensino. A industrialização aumentou o número de trabalhadores urbanos e intensificou a atuação política de movimentos sociais e políticos em defesa dos interesses da classe trabalhadora. A Constituição Federal (CF) de 1934 foi resultado desse processo de luta política e representou um grande avanço para a democratização da sociedade e do acesso ao ensino.

A CF de 1934 foi uma concessão da burocracia estatal e das classes dominantes aos anseios populares como forma de desmobilizar a atuação política dos trabalhadores urbanos. Entretanto, em resposta ao processo de democratização e de desenvolvimento da luta política de classes as classes dominantes instauraram uma ditadura civil-militar – o “Estado Novo” – através da burocracia estatal no ano de 1937. A ditadura “estadonovista” foi um retrocesso aos avanços políticos e sociais a democratização da escola com a nova constituição federal de 1937. Direitos políticos e sociais relacionados a democratização do ensino foram retirados da classe trabalhadora.

Com o fim do Estado novo, em razão do aprofundamento da crise econômica no contexto da Segunda Guerra Mundial, se instalou no país um sistema pluripartidário, sendo o PSD, O PTB e a UDN os principais partidos. No entanto, não se formou na segunda república (1945-1964) “governos rigorosamente partidários”. A burocracia de Estado estava organizada enquanto força política autônoma e a política de Estado seguia as suas inclinações ideológicas e políticas. Os partidos políticos não definiam a política estatal, como ressaltou Saes

(...) a implementação da política de Estado não foi, nesse período histórico, prioritariamente a expressão de algum programa partidário; ela obedeceu, antes, às inclinações ideológicas e políticas imperantes na alta burocracia de Estado. Podemos, portanto, concluir que uma limitação específica, distinta daquela registrada na Primeira República, impôs-se à democracia no período 1945-1964: o sistema partidário, a despeito de seu caráter pluralista, confrontou-se em condições altamente desfavoráveis, no terreno do processo decisório estatal, com a burocracia de Estado, então organizada como força política autônoma. (SAES, 2001, p. 119)

A industrialização brasileira, desde o início do século XX, teve um caráter acelerado porque não decorreu de uma revolução industrial, mas através da importação de meios de produção industriais. O processo de industrialização acelerada no Brasil obstaculizou às massas urbanas experiências partidárias de envergadura. Os trabalhadores urbanos do pós-1930, por serem oriundos, em sua grande maioria, do meio rural, possuíam uma ideologia ainda centrada na lealdade pessoal ao “senhor”, ou seja, ao “patrão”. (SAES, 2001)

Não houve, portanto, no Brasil da segunda república, um partido trabalhista de massa autêntico. A burocracia do Estado tinha a preponderância nos processos políticos ao dirigir a industrialização e conter as aspirações das classes populares mediante a concessão de direitos sociais e políticos. Este papel dominante da burocracia estatal nos processos políticos foi em decorrência de um contexto de crise de hegemonia política e de intensificação da luta de classes. (SAES, 2001)

O desenvolvimento acelerado das forças produtivas do país, sobretudo a partir da década de 1950, a atuação política de partidos e movimentos sociais representantes dos interesses da classe trabalhadora e a democratização política constituíam uma conjuntura política favorável a democratização do ensino. Mas dadas as limitações determinadas pela estrutura econômica ao regime democrático no período – inexistência de um “partido industrial”, de um partido trabalhista autônomo e a preponderância da burocracia estatal nas decisões políticas do Estado - a democratização do acesso ao ensino ocorreu em escala muito reduzida. A LDB de 1961 e a CF de 1963 representaram alguns avanços a democratização do acesso ao ensino, mas refletiu, principalmente, os interesses das classes médias e das classes dominantes.

As possibilidades a democratização do acesso ao ensino trazidas pelo desenvolvimento industrial e da luta política de classes e pela crise de hegemonia política, foi restringida pelo papel preponderante da burocracia estatal no desenvolvimento socioeconômico do país. A fragilidade do regime democrático do país foi demonstrada pela segunda vez com o golpe militar de 1964, que representou uma reação das classes dominantes ao risco social e político das classes trabalhadoras de obterem uma maior influência política no seio do Estado.

O golpe militar de 1964 representou uma redefinição da hegemonia política no bloco no poder mediante a revogação das instituições políticas democráticas, marcadas pela ausência de hegemonia política de qualquer fração de classe. O golpe de 1964 foi necessário para as classes dominantes porque a “democracia populista” estava ampliando os direitos de cidadania da classe trabalhadora. Grande parte dos direitos sociais e políticos da classe trabalhadora foram revogados no período e o capital monopolista bancário assume a hegemonia política no Estado. (SAES, 2001)

A conjuntura histórica e política do período militar (1964-1988) determinou um conjunto de retrocessos a democratização do acesso ao ensino, pois os militares priorizaram os interesses econômicos das frações da burguesia mais contrárias a democratização do acesso à escola. Os sucessivos governos militares ao priorizar tais interesses, aprofundou as desigualdades socioeconômicos e a dívida pública. Tal orientação da política estatal teve como desdobramento a redução dos recursos públicos destinados à educação e ao favorecimento da iniciativa privada no campo educacional.

A orientação política do Estado intensificou a crise econômica e a luta de classes. A pressão popular surgida a partir do final dos anos 1970 tinha como objetivo a democracia política e social e, dada a insustentabilidade do regime militar, as classes dominantes concederam diversos direitos políticos e sociais, consubstanciados na constituição federal de 1988.

## **2.9 - Perspectivas da democracia e da democratização do ensino no capitalismo brasileiro pós-1988**

A democracia instaurada pela Constituição de 1988 é a mais progressista para a classe trabalhadora, porém, também é limitada. A democracia de 1988 reiterou a hegemonia política do capital financeiro e não eliminou o processo de militarização do aparelho de Estado promovida durante o período ditatorial. O artigo 142 da Constituição, por exemplo, define como prerrogativa das forças armadas a intervenção política em casos de “calamidade pública” ou para atender demandas relacionadas a “segurança nacional”. Ademais, o conjunto do aparelho do Estado a partir de 1988 conta com a presença das forças armadas - sob a forma de uma “rede estatal paralela” - para exercerem um controle estrito sobre temas fundamentais para o futuro da sociedade. (SAES, 2001)

Uma outra limitação é o “hiperpresidencialismo” instalado no país. Através de dispositivos constitucionais como o decreto legislativo e a medida provisória, é possível ao poder executivo tomar diversas decisões políticas sem aprovação do congresso nacional. A terceira limitação está na ascendência da burocracia do Estado sobre os órgãos e instituições de representação política, que torna muito difícil a constituição de “governos rigorosamente partidários”. (SAES, 2001)

A limitação da democracia brasileira a constituição de governos representativos da classe trabalhadora nas diversas instâncias estatais é, portanto, o principal desafio político a ser superado para que o processo de democratização do acesso à escola se complete. A falta de alinhamento político entre as diversas esferas do Estado com o programa político da classe trabalhadora apenas pode resultar numa democratização limitada do acesso ao ensino.

A inexistência de crise de hegemonia política no bloco no poder, as sobrevivências institucionais da ditadura militar, o novo presidencialismo e a ascendência política da burocracia estatal sobre os órgãos de representação política são fatores que dificultam o alinhamento do governo com programas partidários e vice-versa. A dificuldade existe porque esta combinação institucional é instrumentalizada pelos segmentos da classe dominante para impedir que tal alinhamento ocorra. (SAES, 2001)

Para Saes (2001), existem três hipóteses para o desenvolvimento da democracia no Brasil. A primeira é o desenvolvimento de uma democracia limitada e que se mantém estável por um determinado período de tempo. A segunda é a evolução da democracia brasileira a níveis próximos dos países capitalistas mais avançados, se constituindo numa autêntica democracia representativa liberal. A terceira hipótese é de que antes que se forme no Estado brasileiro uma

democracia liberal é a de que há uma degradação do regime político-democrático para formas de Estado e regimes políticos autoritários.

A segunda hipótese de desenvolvimento do capitalismo no Brasil é a mais favorável para a democratização do acesso ao ensino. Entretanto, essa hipótese tem possibilidades restritas de se concretizar, dado o risco de degradação do regime político democrático para regimes de governo autoritários (terceira hipótese). Em razão das dificuldades ao desenvolvimento de uma democracia representativa-liberal no Brasil, a eliminação das desigualdades sociais de acesso à escola é um objetivo difícil de ser concretizado pelos trabalhadores.

Para verificar qual das três hipóteses deve se concretizar é necessário analisar as características: “a) da atual fase de desenvolvimento capitalista brasileiro; b) da atual configuração, no Brasil, do bloco no poder; c) da orientação ideológica e política predominante no seio das classes populares” (SAES, 2001, p. 129).

Na década de 1990, o desenvolvimento do capitalismo no Brasil permaneceu no estágio monopolista e dependente e não houve uma mudança radical da hegemonia política no bloco no poder. Mas o capital nacional monopolista, estatal e privado, perdeu peso econômico e político para o capital financeiro internacional. A partir das privatizações das empresas estatais e da abertura do país ao capital estrangeiro, o capital financeiro internacional começou a exercer o papel dirigente no bloco no poder. A democracia limitada se ajustou a esta hegemonia e os sucessivos governos da década de 1990 adotaram uma política econômica de privatização do setor público, com o apoio da maioria da população. Essa configuração histórico-política garantiu a estabilidade da democracia limitada, pelo menos no médio prazo. (SAES, 2001)

A hegemonia política do capital financeiro é perniciosa para a democratização do sistema de ensino. Não interessa para esta classe social investimento de recursos do Estado em educação acima dos limites minimamente necessários para a reprodução mercadológica da força de trabalho. A igualdade de acesso à escola pressupõe uma quantidade de dispêndio de recursos do Estado que não interessa ao capital financeiro pois reduziria seus lucros e traria riscos a legitimidade política do Estado burguês.

Por outro lado, o capital financeiro favorece a democratização do sistema de ensino em comparação com as frações da burguesia mais arcaicas, atreladas a grande propriedade rural. O alto desenvolvimento tecnológico de uma economia global em mudança e a gestão dos conflitos de classes e intraclasses atuais exige do Estado uma melhor distribuição – e em determinadas circunstâncias, maiores investimentos - dos recursos públicos em educação.

O papel dirigente do capital financeiro é permeado por tensões políticas. Somente este apoia toda a política neoliberal. Em questões específicas o capital financeiro pode entrar em conflito com outras frações da classe dominante e com a classe trabalhadora. Mas, de modo geral, amplos setores da classe média e da classe trabalhadora apoia a política neoliberal e não apenas as classes dominantes. Estes setores criticam o “Estado parasitário” e tem interesse na privatização do Estado. (SAES, 2001). Essa necessidade de apoio político das diversas classes sociais exige um melhor gerenciamento dos conflitos entre as classes, o que possibilita a democratização do ensino como forma de atenuá-los.

A estabilidade da democracia limitada, pode, portanto, estar ameaçada a longo prazo. Num contexto de crise econômica e de intensificação dos conflitos de classe pode ocorrer uma regressão a formas de Estado e regimes políticos autoritários. Isso porque tal conjuntura política pode levar a uma crise de hegemonia política que, na ausência de uma oposição popular de massa, pode determinar a constituição de um governo autoritário de tipo civil – ou até mesmo militar -, centralizado na burocracia estatal. (SAES, 2001)

A possibilidade de regressão a formas políticas autoritárias no modo de produção capitalista no Brasil é factível no contexto político descrito acima. A concretização dessa hipótese é um retrocesso a democratização do acesso ao ensino porque o Estado político autoritário pode reprimir pela ameaça da violência física a atuação política favorável ao avanço da democratização do acesso à escola. A democratização do acesso ao ensino está atrelada a uma maior democratização econômica, social e política. Portanto, pode colocar em risco a conservação dos interesses das classes dominantes, se ocorrer além dos limites impostos por estas.

## **2.10 - O Direito à Educação nas constituições e a democratização do acesso ao ensino**

Para a realização de uma análise teórica sobre as possibilidades e limites a democratização do acesso ao ensino é fundamental o exame sociológico do texto legislativo em matéria educacional. O exame da legislação sobre educação e a democratização do acesso ao ensino visa interpretar o significado oculto dos dispositivos constitucionais para além de sua forma institucional. Segundo Saes (2006a, p. 10) a “letra da lei” “corresponde a uma forma institucional e o valor estrutural (isto é, o princípio que rege efetivamente a reprodução de um certo tipo de sociedade) permanece oculto na prática social.”

A lei de cotas de 2012 é um salto qualitativo à democratização do acesso ao ensino em termos políticos-jurídicos. Mas não significa que o acesso à escola se tornou democrático, ou,

que, por meio deste instrumento jurídico está consolidado a continuidade do processo de democratização do acesso ao ensino. A referida lei representa avanços a democratização do acesso ao ensino, mas o Estado ainda não cumpre o princípio constitucional da igualdade de acesso ao ensino devido aos conflitos de interesses de classes envolvidos na democratização do acesso à escola.

Segundo Althusser (1989), o descumprimento dos dispositivos legais é uma ausência pertinente. Não são cumpridos porque o conteúdo da lei entra em conflito com interesses sociais específicos de classe. A elaboração do texto constitucional e a sua aplicação nas relações sociais concretas correspondem aos conflitos de interesses na sociedade. A sua presença ou a sua ausência nestas relações são, portanto, socialmente significativas. (SAES, 2006a)

O princípio constitucional da igualdade de acesso ao ensino reflete os conflitos de classes na sociedade brasileira. A sua presença nas relações sociais concretas é verificada nas diversas políticas educacionais e leis elaboradas pelo Estado para que este direito seja efetivamente cumprido. O aparelho escolar atende primordialmente os interesses políticos e econômicos da burguesia, mas é do interesse da classe trabalhadora a democratização do acesso ao ensino, pois através da escola é possível a sua valorização econômica e social. O princípio constitucional da igualdade de acesso é importante para que o sistema escolar cumpra a sua função ideológica de promover a conciliação dos interesses divergentes entre as classes. O princípio ideológico do Estado burguês da igualdade entre todos os indivíduos é reforçado na prática social através da aplicação do princípio constitucional da igualdade de acesso ao ensino.

Nas relações sociais concretas, entretanto, esse direito não é uma prerrogativa de todos os trabalhadores. Os recursos do Estado destinados à educação e o modo como são distribuídos são insuficientes para concretizar o direito da igualdade de acesso ao ensino a todos os indivíduos. A ausência parcial deste princípio constitucional na realidade social é porque o aparelho escolar serve ao interesse, principalmente, da burguesia e de uma parcela da classe trabalhadora.

A classe trabalhadora de modo geral possui interesse na concretização da igualdade de acesso à escola, mas apenas uma parcela dos trabalhadores atua politicamente para preservar ou ampliar a escola. A classe média tem um interesse direto na democratização do acesso à escola como forma de reforçar a encenação de um jogo escolar baseado na igualdade de oportunidades educacionais. Se a burguesia tem o interesse manifesto de que apenas uma parcela da classe trabalhadora tenha níveis elevados de escolarização, o interesse da classe média é ambíguo em relação ao princípio da igualdade de acesso ao ensino. A classe média atua politicamente em dois sentidos aparentemente contrários em relação a democratização do

acesso ao ensino: por um lado, atua no sentido de democratizar o acesso à escola, por outro, luta politicamente para que o sistema de ensino preserve a dualidade que lhe é inherente. A classe média luta politicamente para que o sistema de ensino cumpra a sua função de valorização econômica e social de sua classe perante a classe trabalhadora. Em suma, a classe média é simultaneamente favorável a democratização do acesso ao ensino e contrária à concretização do princípio da igualdade de acesso porque a concretização deste princípio sinaliza para a diluição das distinções de classes no interior da classe trabalhadora.

As conexões existentes entre a prática social e a legislação constitucional sobre a educação é verificado nos Estados burgueses modernos. As variações deste direito correspondem ao modo como se define os conflitos de interesses no terreno educacional. Saes conclui que

A análise sobre o significado social da legislação constitucional sobre educação se inicia, portanto, com a abordagem do texto constitucional e se completa com a investigação sobre o modo pelo qual os conflitos de interesses em torno dos quais gira a vida social se manifestam especificamente no terreno educacional. (SAES, 2006a, p. 11)

Para dar só um exemplo, o direito social de igualdade de acesso à escola e todos os outros dispositivos legislativos e jurídicos relacionados ao tema são apresentados na legislação federal como sendo um direito público e subjetivo. A concretização do direito da igualdade de acesso à escola depende, portanto, da vontade subjetiva de cada indivíduo. Desse modo, a distinção de classes que a escola contribui para reproduzir é justificada pela ideologia jurídico-meritocrática, que define o esforço pessoal de cada indivíduo como o motivo principal que justifica as desigualdades sociais.

O direito à educação na constituição brasileira tem uma função política ambígua em relação a democratização do acesso ao ensino. É um importante instrumento jurídico da classe trabalhadora na luta política pela concretização da igualdade de acesso à escola. Porém contribui para justificar as desigualdades sociais de classe ao fornecer uma aparência de igualdade entre todos os indivíduos e de reforçar a ideologia burguesa de classe média de que as hierarquias sociais reproduzidas pela escola são efeitos do mérito individual.

## **2.11 - A função política do processo constituinte e a democratização do acesso ao ensino**

A Constituição Federal de 1988 abriu possibilidades para a democratização do acesso ao ensino que foram negadas no período da ditadura militar. As possibilidades para a

democratização do acesso ao ensino, entretanto, são limitadas pela estrutura socioeconômica e pela estrutura jurídico-política. As possibilidades e as limitações do processo constituinte a democratização do acesso ao ensino provém dos interesses das classes sociais em luta durante o processo de elaboração da constituição.

A referida constituição foi responsável pela instauração da democracia política e social no Brasil. Porém, a democracia instaurada é limitada, em razão do estado geral de desenvolvimento da formação social brasileira no período em que foi criada. O texto constitucional, apesar de ser o mais próximo do ideal de uma autêntica democracia-representativa liberal desde a instauração da primeira república, deixa transparecer em diversos pontos do texto que se trata de uma democracia limitada, como já foi mencionado.

A democracia instaurada pelo processo constituinte teve a função política de conciliar os interesses conflitantes das diversas classes sociais, numa conjuntura política em que os interesses das classes trabalhadoras não poderiam deixar ser levados em consideração na escrita do texto constitucional. A função política do texto, no entanto, foi preservar a dominação burguesa mediante um texto constitucional que faz inúmeras concessões de direitos de cidadania a classe trabalhadora, mas que, por outro lado, protege os interesses políticos fundamentais das classes dominantes.

O processo constituinte também teve a função política de assegurar a hegemonia política do capital financeiro, que poderia ser melhor assegurada num regime de governo democrático.

A função política de um processo constituinte ou de qualquer outro processo político legislativo está relacionada com o estado geral de desenvolvimento de uma formação social. Devem ser considerados cinco aspectos: 1) a fase de desenvolvimento do sistema socioeconômico (fase de reprodução ampliada ou de crise revolucionária), 2) a natureza e o nível de desenvolvimento das forças produtivas, 3) o estágio do conflito de classes, 4) configuração do bloco das classes dominantes e 5) modo de relação de uma formação social com outra (relação de dependência ou dominação). (SAES, 2006a)

A compreensão dos cinco aspectos que constituem o estado geral de desenvolvimento de uma formação social é fundamental para o debate sobre as possibilidades e limites a democratização do acesso ao ensino. A análise da função política do processo constituinte pode contribuir para desmistificar a ideia de que houve uma consolidação – com garantia de continuidade à médio ou longo prazo - do processo de democratização do ensino no Brasil a partir da década de 1990. O desenvolvimento do modo de produção capitalista no Brasil impõe dificuldades a democratização do acesso à escola inexistentes no desenvolvimento do capitalismo de países capitalistas mais avançados.

O estado geral de desenvolvimento da formação social brasileira a partir do final da década de 1980 foi, entretanto, uma conjuntura política que possibilitou um grande avanço na democratização do acesso ao ensino. Dos cinco aspectos acima mencionados pelo menos dois possibilitaram uma maior democratização do acesso ao ensino. O primeiro aspecto é a natureza e o nível de desenvolvimento das forças produtivas que exigiu do aparelho de Estado maiores níveis de escolarização para a classe trabalhadora. O segundo é que a intensificação da pressão política da classe trabalhadora por mais direitos de cidadania demandou do poder político maiores concessões sociais, políticas e econômicas da classe dominante.

O primeiro aspecto do estado geral de desenvolvimento da formação social brasileira é um fator que limita a democratização do acesso ao ensino. A partir do final da década de 1980 não foi desencadeado um processo de crise revolucionária no Estado e também não houve nenhuma redefinição radical da hegemonia política do bloco no poder. Como representou uma fase de reprodução alargada do capitalismo no Brasil as desigualdades sociais estruturais continuaram interferindo como as principais causas sociais que limitam a democratização do acesso ao ensino.

O último aspecto é talvez o mais problemático para a consolidação do processo de democratização do acesso ao ensino. A natureza dependente do capitalismo brasileiro em relação aos estados capitalistas centrais dificulta a democratização do acesso ao ensino, pois grande parcela das divisas nacionais se destina ao capital financeiro internacional e aos Estados capitalistas centrais. O baixo desenvolvimento científico e tecnológico das forças produtivas no Brasil em comparação a estes países também é determinado, em larga medida, por esta relação de dependência. A consequência é que o desenvolvimento das forças produtivas nacionais não demanda os mesmos níveis de escolarização da população que nos Estados capitalistas centrais e não provoca o mesmo desenvolvimento da luta de classes destes Estados.

O terceiro aspecto do estado geral de desenvolvimento do capitalismo no Brasil possibilitou uma maior democratização do acesso ao ensino em comparação a períodos históricos anteriores. Porém, é antes um fator que limita a democratização do acesso ao ensino. A configuração particular da hegemonia política do capital financeiro no Brasil reserva uma fração menor do poder político à indústria nacional e à classe trabalhadora, em comparação aos Estados capitalistas mais avançados. Ademais, o capital financeiro exige do Estado o mínimo possível de recursos a serem aplicados em educação, como já foi mencionado.

A análise dos processos educacionais exige o estudo sistemático das condições históricas de produção do processo constituinte. Três aspectos devem ser analisados: “a) as lutas em torno da convocação da Assembleia Constituinte; b) os debates entre correntes divergentes

na Assembleia Constituinte; c) a negociação, dentro dos limites fixados pela correlação de forças entre as diversas tendências, do texto final da Constituição.” (SAES, 2006a, p. 11).

A análise das condições históricas de produção do processo constituinte indica que houve uma intensa luta da classe trabalhadora em torno da convocação da Assembleia Constituinte e de algumas frações da burguesia (setores da média e pequena burguesia). Os debates entre correntes divergentes na Assembleia Constituinte eram feitos por representantes de todas as classes sociais. A classe média exerceu, através de sua atuação política, grande influência na convocação da assembleia e nos debates políticos no seu interior. A classe dos trabalhadores manuais também exerceu influência, mas foi muito restrita, devido a insuficiência de recursos políticos e econômicos desta classe. A convocação da Assembleia Constituinte e os debates que vieram a acontecer nela teve, entretanto, uma grande influência política do capital financeiro internacional e não foram capazes de alterar radicalmente a configuração do bloco no poder. A influência política de todas as frações burguesas foi muito superior à das classes trabalhadoras na constituição federal de 1988, o que garantiu a preservação dos interesses políticos da burguesia no momento posterior aos processos de negociações envolvidos na elaboração da carta constitucional. Um exemplo é a garantia constitucional dos interesses privatistas na educação, que impossibilita que o sistema de ensino no Brasil seja exclusivamente público. Esta impossibilidade garante a dualidade no acesso à escola, pois o ensino oferecido em instituições públicas e privadas possuem qualidades distintas.

O conhecimento da função política do texto constitucional necessita da avaliação das possibilidades de efeitos concretos dos dispositivos constitucionais na realidade social. A aplicação da lei ou a sua ausência deve ser considerada como um fato político e não apenas como uma questão técnica. A dimensão técnica da aplicabilidade ou não da lei está subordinada, portanto, a dimensão política. De acordo com Saes sobre o processo constituinte

Este pode preencher as seguintes funções políticas: a) imposição clara e incontestável de certos interesses; b) consagração de um “empate político”; c) conciliação mais ou menos precária ou transitória de interesses divergentes; d) construção de uma aparência constitucional para certa dominação de classe ou para certa hegemonia de fração. (SAES, 2006a, p. 12)

O fato de o princípio constitucional da igualdade de condições de acesso à escola não ter sido concretizado na prática social é um exemplo de que a função política do processo constituinte foi a de construir uma aparência constitucional para a dominação da classe burguesa mediante uma conciliação transitória de interesses divergentes. Os recursos públicos insuficientes do Estado, prescritos na constituição federal, para a concretização do princípio da

igualdade de acesso escola não foi um erro técnico do legislador, mas atende o interesse político das frações da classe dominante que é contrário a “plena” democratização do acesso ao ensino.

O estudo sistemático das condições históricas de produção do processo constituinte contribui para avaliar as possibilidades abertas a democratização do ensino por meio da Constituição Federal. Esta é expressão de um processo de luta política entre as diversas classes. A constituição federal de 1988 abriu possibilidades a democratização política, social e do ensino em razão de uma maior interferência política de amplos contingentes da classe trabalhadora na elaboração do texto constitucional, mas também impõe limites a democracia pois os interesses das classes dominantes prevaleceram. O fato de a constituição permitir um amplo funcionamento de instituições escolares privadas e definir um limite mínimo de financiamento público do Estado em educação bem abaixo dos estados capitalistas mais avançados é uma evidência concreta desses limites. Os interesses políticos e econômicos da burguesia e da classe média foram, portanto, priorizados no texto constitucional em relação a democratização do acesso ao ensino.

A competência técnica na elaboração dos dispositivos constitucionais deve estar, portanto, subordinada a sua função política. A “falta de clareza” ou imprecisão de um texto constitucional não deve ser interpretada apenas sob o viés da racionalidade técnica. A “incompetência técnica” do legislador, na verdade, oculta a função política do texto de atender interesses específicos de classe. (SAES, 2006a)

A função política do processo constituinte não é, entretanto, determinada apenas pela correlação de forças predominantes numa sociedade. Não há uma relação automática ou direta entre as duas. Como explica Saes

(...) sendo inicialmente condicionado pela estrutura econômica, pelo sistema de classes sociais, pelo tipo/nível de desenvolvimento das forças de produção e pela correlação de forças envolvendo as classes sociais antagônicas, o processo constituinte produz, no final, efeitos reais sobre todos esses elementos, ainda que tais efeitos se contenham dentro dos limites fixados pela articulação que se estabelece no processo histórico concreto, entre todos esses fatores. (SAES, 2006a, pp. 12, 13)

A função política do processo constituinte nos permite avaliar as chances de as leis criadas serem efetivamente aplicadas. No caso de ter uma função ideológica (ex.: constituição de 1824), as leis tendem a não ter valor prático. Mas, se numa outra situação histórica, tem uma função político-prática (ex.: constituição de 1933-34 e de 1988), tende a ser pelo menos objeto de disputa política entre as classes e frações que se beneficiam ou são prejudicados pelos dispositivos constitucionais criados. O caráter heteróclito dos dispositivos constitucionais é sinal de que as fórmulas jurídicas estão enraizadas na realidade social, ao servirem como pontos

de apoio ideológico e político para as tendências divergentes em luta. (SAES, 2006a). Os dispositivos constitucionais referentes a democratização do acesso ao ensino oferecem, portanto, maiores possibilidades à democratização do acesso ao ensino quando possuem uma função político-prática.

Diferente do processo constituinte de 1988, o de 1966-1967 não teve intenção de selar um compromisso político entre as diferentes classes sociais. Sua função política foi a de reiterar a hegemonia política do capital monopolista ao institucionalizar o regime político instaurado pela “revolução de 64”. A política estatal de favorecimento a este setor do capital privado foi, portanto, consolidada a partir da nova constituição. Esta teve, como objetivo, a aceitação da política estatal por todos os agentes sociais. (SAES, 2006a)

Foram enormes, portanto, os retrocessos na democratização do ensino público no período da ditadura militar. A partir da nova constituição, a garantia material de concretização do direito à educação pública desapareceu porque foi retirada a vinculação obrigatória e regular de uma parcela da receita tributária da União, dos Estados e municípios aos gastos com educação. Houve no período da ditadura militar uma privatização da educação pública. Em vez de investir recursos para a expansão e desenvolvimento da educação pública, os governos do período preferiam subsidiar o ensino pago. O artigo 176 do parágrafo 2º, por exemplo, regulamenta a destinação de recursos públicos para financiar bolsas de estudo em estabelecimentos privados de ensino. (SAES, 2006a)

## **2.12 - O exame do texto constitucional e a democratização do acesso ao ensino**

Para compreender o significado social de um texto constitucional em matéria de educação seu exame deve considerar dois aspectos. O primeiro é referente a parte do texto relacionada ao tema da educação. O segundo aspecto se refere a totalidade do texto constitucional. (SAES, 2006a) A compreensão do significado social de um texto constitucional ajuda a compreender as possibilidades e as limitações a democratização do acesso ao ensino numa conjuntura histórico-política específica.

Ao analisar o tema da educação contida numa parte do texto constitucional é necessário identificar algumas características da forma assumida pelo direito a educação. É preciso analisar a extensão do direito, ou seja, se este cobre os níveis do ensino primário, fundamental, médio e superior; a sua profundidade (qualidade do ensino) e a sua infraestrutura de apoio (salvaguarda institucionais, recursos materiais etc.). (SAES, 2006a).

Quanto menor for a extensão, a profundidade e a infraestrutura de apoio dada ao direito à educação mais reduzidas são as possibilidades de democratização do acesso ao ensino e maiores as limitações a este processo, e vice-versa. A partir da década de 1990 e, sobretudo a partir dos anos 2000 houve um aumento expressivo da extensão e da qualidade do ensino, bem como da infraestrutura de apoio dada para que o direito à educação se concretize. No entanto, este aumento é insuficiente para a plena democratização da escola.

A extensão do direito no Brasil abrange a educação básica como obrigatória, porém o ensino superior é facultativo pois o acesso a este direito depende do mérito individual. A democratização do ensino é possibilitada com este direito específico, pois o aumento no número de estudantes que concluem a educação básica é convertido numa maior pressão política da classe trabalhadora para que os níveis superiores de ensino se democratizem. Por outro lado, é limitada pelo fato jurídico da não obrigatoriedade do ensino superior, que culpabiliza aqueles que não conseguem alcançar este nível de ensino.

A qualidade do ensino a partir da constituição federal e, sobretudo, a partir dos anos 2000, teve uma significativa melhora em relação a décadas anteriores, o que representou um avanço a democratização do ensino. No entanto a qualidade do ensino é uma limitação a democratização do ensino porque o investimento de recursos do Estado é insuficiente para a “plena” democratização do ensino. De acordo com dados divulgados pelo INEP a porcentagem do total de investimentos públicos em todos os níveis de ensino em relação ao PIB foi de 6,2% em 2015<sup>16</sup>. A meta do PNE para educação é que este porcentual aumente para 10% do PIB em 2024. A reivindicação de movimentos sociais ligados a classe trabalhadora indica que esse porcentual deveria ser de 10% de imediato, como fizeram os países capitalistas mais avançados no passado<sup>17</sup>.

O aumento da infraestrutura de apoio dada ao direito à educação em relação aos períodos históricos que antecederam a CF de 1988 também é insuficiente em razão do pequeno volume de recursos do Estado destinado a esta infraestrutura.

A distinção teórica entre a educação como direito individual e a educação como dever do Estado, da família e do cidadão interessado também é fundamental para a avaliação da forma assumida pelo direito a educação na constituição. Se a constituição aborda o direito da educação enquanto um direito individual, significa que o direito à educação, para ser cumprido, depende do arbítrio do indivíduo. Se, ao contrário, o trata enquanto obrigação, significa que o indivíduo

<sup>16</sup><https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/20-financiamento/indicadores/porcentagem-doinvestimento-publico-direto-em-educacao-em-relacao-ao-produto-interno-bruto/86/>

<sup>17</sup> <http://portal.andes.org.br/impressa/publicacoes/imp-pub-1775637224.pdf>

deverá frequentar o ensino público de maneira coercitiva, independentemente de sua vontade. (SAES, 2006a)

Ao analisar as implicações da distinção teórica entre as duas formas de direito na análise do significado social do texto constitucional que trata da matéria sobre educação, assim Saes escreve

Podemos deduzir que, ali onde a educação de base é definida como direito individual, e não como obrigação, será mais difícil promover a instauração e a expansão do ensino de base público e gratuito; não tendo emergido, durante o processo constituinte, pressões sociais a favor da obrigatoriedade da educação de base, pode-se supor que tais pressões não poderão surgir rapidamente no período imediatamente posterior, pois este tende a se caracterizar como um período de estabilização relativa da ordem social. Inversamente, ali onde a educação de base é definida como obrigação, será em tese menos difícil lutar pela concretização do ensino de base público, gratuito e obrigatório, pois as pressões sociais exercidas nesse sentido durante o processo constituinte tenderão a se converter em “cobrança” no período imediatamente posterior. (SAES, 2006a, p. 20)

A partir do que foi exposto acima, constata-se que, nas constituições nas quais trata o direito à educação como sendo um direito individual, é mais difícil a luta pela democratização do ensino de base público e gratuito. Já nas constituições que aborda o tema da educação como direito social e obrigatório, é mais fácil a luta pela democratização do ensino de base público e gratuito. (SAES, 2006a)

Na história das constituições federais no Brasil, constata-se, que, a constituição de 1988, além de instaurar o direito obrigatório à educação básica pública e gratuita, também responsabiliza o Estado pelo não cumprimento deste preceito constitucional. Esta afirmação se confirma ao se fazer um mapeamento das condições concretas necessárias para a realização prática dos preceitos constitucionais em matéria de educação. A de 1988 é a única que garante a disponibilidade de dois remédios jurídicos indispensáveis para a concretização destes preceitos: o mandado de injunção e o habeas data. (SAES, 2006a)

Na teoria, a constituição que aborda o direito à educação como um direito individual limita a luta pela democratização do acesso ao ensino. O direito à educação como sendo um direito social de responsabilidade do Estado, da família e do cidadão interessado tende, ao contrário, a favorecer a luta política pela democratização do acesso ao ensino. Neste aspecto, a constituição federal de 1988 ampliou significativamente as possibilidades de democratização do acesso à escola.

O direito à educação de base pública e gratuita no nível *lato sensu* apenas começou a existir a partir da constituição de 1934, exceto nas constituições de 1937 e de 1967. Neste nível existem garantias constitucionais para que o direito à educação pública, gratuita e obrigatória

seja concretizado. Porém, antes da Constituição de 1988, a garantia a este direito estava presente apenas nos dispositivos constitucionais que definiam uma parcela mínima da receita tributária das três entidades federativas para a educação pública. Assim escreve Saes

Desde 1934, as Constituições brasileiras – exceto as de 1937 e de 1967 – discriminam sistematicamente o percentual da receita tributária, nos três níveis, a ser gasto em educação; porém, elas não propõem instrumentos jurídicos suscetíveis de apoiar eficazmente as lutas pelo cumprimento dos preceitos constitucionais sobre educação. Só a Constituição de 1988 passará a esse último terreno ao definir o acesso ao ensino gratuito e obrigatório como direito público subjetivo, ao responsabilizar a “autoridade competente” pelo não-oferecimento – ou oferta irregular – do ensino considerado obrigatório e ao criar as figuras do mandado de injunção (exigência de regulamentação legal de preceitos constitucionais) e do habeas-data (exigência do acesso aos dados controlados pelo poder público, ou de correção de dados incorretos e prejudiciais aos interesses do impetrante). (arts. 5º, LXXI e LXXII, e 208, VII, parágrafos 1º e 2º). (SAES, 2006a, p. 21)

O estudo da matéria educacional no texto constitucional deve levar em consideração a totalidade do texto. A constituição como um todo pode tanto corroborar, como limitar ou então contradizer a parte do texto constitucional referente ao tema da educação. Regras orçamentárias flexíveis e a dependência do ministério público em relação a burocracia estatal por exemplo, podem limitar a aplicação de um direito educacional. Os desajustes e contradições na relação entre a totalidade do texto constitucional e a parte do texto referente aos direitos em educação denota a presença de um compromisso político precário, instável e transitório entre as classes sociais. O objetivo dessa configuração jurídica é conter o conflito de classes e consolidar a hegemonia política no seio das classes dominantes. (SAES, 2006a)

Uma contradição importante no texto legislativo da CF de 1988 são as partes do texto que fazem referência a vinculação obrigatória de um percentual de 18% das receitas de impostos da União para a educação, enquanto que para os Estados e Municípios a vinculação é de 25% sobre as receitas tributárias. Os avanços obtidos na democratização do acesso ao ensino pela classe trabalhadora, no entanto, foram limitados por um outro artigo da CF, que tornam as regras de aplicação dessas leis mais flexíveis<sup>18</sup>.

O princípio constitucional da igualdade de condições de acesso e permanência ao ensino também entra em contradição com a legislação específica que vincula uma parcela insuficiente

---

<sup>18</sup> No artigo 213 da CF de 1988, por exemplo, determina que “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas”. Porém, neste artigo, é aberta a possibilidade de transferência de recursos educacionais públicos à esfera privada, pois consente que os recursos públicos possam ser destinados para entidades comunitárias, filantrópicas ou confessionais além de permitir que sejam aplicados para a aquisição de bolsas de estudo no ensino fundamental e médio. Um outro exemplo é a Desvinculação de Arrecadação de Impostos e Contribuições Sociais da União da Emenda Constitucional nº 27, de 21 de março de 2000, que desvincula 20% dos impostos da União da base de cálculo dos recursos vinculados, inclusive dos 18% devidos à Educação.

de recursos do Estado à democratização do ensino. Esta contradição revela o caráter de classe do Estado burguês, pois concilia interesses divergentes da classe trabalhadora e da classe dominante. As possibilidades abertas a democratização do ensino por este princípio constitucional são, portanto, limitadas por uma outra parte do texto legislativo.

### **2.13 - A posição das diferentes classes sociais com relação ao direito à educação e as repercussões à democratização do ensino**

O significado social atribuído ao texto constitucional em matéria educacional abordado em estreita relação com a totalidade da constituição apenas pode ser apreendido a partir de uma investigação sistemática do posicionamento das diferentes classes sociais, ou frações destas, em relação ao direito à educação. (SAES, 2006a)

Em matéria educacional, as classes sociais e as frações da burguesia adotam práticas políticas com objetivo de garantir uma política educacional alinhada aos seus interesses de classe. Como explica Luiz Antônio Cunha:

(...) a burguesia não era – como não é – homogênea. Cada fração dessa classe tem políticas diferentes e espera coisas diferentes da escola. Quando uma fração da burguesia torna-se dominante no âmbito da classe, procura assegurar a posição conquistada através de um determinado tipo de formação escolar imposto às demais frações (CUNHA, 1989, pp. 134, 135).

Os grandes proprietários rurais em relação à educação nunca tiveram interesse, em todas as sociedades capitalistas, na universalização do direito ao acesso à educação pública de base. O nível de desenvolvimento das forças produtivas na agricultura é relativamente baixo ao se comparar com as da manufatura. Para as atividades rurais, não é pré-requisito, portanto, a instrução elementar. (SAES, 2006a)

Na Europa do século XVIII, essa classe se opõe aos sistemas nacionais de educação. Como as escolas oficiais eram criadas com o intuito de formar nas crianças uma consciência de cidadania e patriotismo, necessária para a coesão ideológica e combativa do Estado-nação, os grandes proprietários temiam a perda de controle político sobre os camponeses para a burguesia e a burocracia do Estado (SAES, 2006a)

No Brasil republicano, a classe fundiária, interessada na reprodução ideológica de suas relações com os camponeses, também é contra a universalização da educação de base e se opõe ao voto do analfabeto. De modo similar à Europa do século XVIII, esta classe temia a perda da

submissão política dos camponeses para outras forças políticas (burguesia urbana, classe média, lideranças revolucionárias). (SAES, 2006a)

A classe fundiária no Brasil é, portanto, uma grande responsável pelo caráter limitado dos dispositivos constitucionais referentes ao direito à educação. Sempre defendeu, com a ajuda de seus representantes políticos e ideológicos, a intelectualidade tradicional (conhecimentos transmitidos em âmbito doméstico, de pai para filho; o “aprender fazendo”, etc.) na transmissão de conhecimentos e o ensino privado pago, em detrimento do ensino gratuito público ou privado. A prática política desta classe era sempre no sentido de garantir a educação dos camponeses sob a tutela da Igreja Católica, seja na escolinha da fazenda ou nas vilas operárias. (SAES, 2006a)

A atuação política desta classe nas instâncias decisórias do Estado confirma a afirmação supramencionada. Mesmo nos dias atuais, nos quais a agricultura chegou a níveis elevados de desenvolvimento tecnológico, seus representantes políticos atuam no sentido de limitar a atuação política favorável a democratização do acesso ao ensino.

A burguesia urbana industrial, diferente dos grandes proprietários rurais, tinha interesse que a instrução elementar fosse fornecida pelo Estado, pois assim os custos com a formação de mão-de-obra poderiam ser menores para indústria. Esta classe possui interesse na instrução elementar (ler, escrever e contar) dos trabalhadores. O funcionamento das máquinas necessita deste conhecimento mínimo para que sejam operacionalizadas. Os trabalhadores que tinham domínio de habilidades como ler, escrever e contar conseguiam obter uma maior produtividade nas indústrias com um menor custo de produção (menos desperdício no aproveitamento da matéria-prima e na utilização das máquinas pelos trabalhadores). (SAES, 2006a)

A burguesia de modo geral, urbana e rural, não apoia, entretanto, a expansão da escola pública e gratuita para além dos níveis de formação necessária para o trabalho nas indústrias e no setor de serviços. Para esta classe, apenas uma parcela da sociedade deve ter acesso ao ensino público e gratuito para além dos níveis mais elementares de formação intelectual. A burguesia defende, para os trabalhadores de modo geral, um ensino público e gratuito, que possa contribuir, além da instrução elementar, para a disciplinarização destes para o trabalho na fábrica e para a difusão da ideologia burguesa. (SAES, 2006a)

A “sobre-qualificação” dos trabalhadores pode acarretar atritos entre estes e a classe proprietária. O excesso de conhecimento aos trabalhadores pode ter como consequência a luta pela redefinição dos objetivos gerais da produção em favor dos próprios. Como diz Vitor Henrique Paro (2002), para a burguesia o que importa é que não haja “educação de menos” e nem “educação demais” para os trabalhadores.

A classe burguesa não pode ter sido, portanto, vanguarda no seu posicionamento político em relação a democratização do acesso ao ensino. Esta classe, assim como a classe fundiária, teme seus efeitos politizadores. Assim escreve Saes

O acesso da mão de obra a saberes excessivos com relação as necessidades econômicas do capital poderiam subverter as finalidades da instrução elementar, colocando-a a serviço da destruição da ordem social vigente. A combinação das hesitações burguesas quanto à formação de sua mão de obra com os temores burgueses com relação à potencial subversão de qualquer conhecimento indica que dificilmente o capital desempenhará, através de qualquer uma de suas frações (industrial, comercial, bancária), o papel de força principal nos processos de instauração, extensão ou aprofundamento do direito à educação. Já vimos que os interesses (econômicos, políticos) dos grandes proprietários de terras se constituem em obstáculos a tais processos, da classe capitalista se pode dizer, na melhor das hipóteses, que ela está longe de desempenhar áí um papel de vanguarda. (SAES, 2006a, p. 25)

A burguesia industrial, comercial e bancária não incentivou, portanto, o desenvolvimento da escola pública no Brasil. Estas frações da classe dominante preferiam as iniciativas filantrópicas privadas para a formação de mão de obra. (SAES, 2006a, p. 25). Quando esta classe defende o ensino profissional, o exige que seja sob sua encomenda direta, ou seja, articulado aos seus estritos interesses econômicos. Mesmo nos casos específicos, nos quais a produção se tornou informatizada, esse temor da “sobre-qualificação” ainda persiste, pois, o conhecimento exigido neste setor da produção pode acarretar uma intervenção excessiva dos trabalhadores no âmbito do controle de qualidade. (SAES, 2006a)

É importante salientar, que a grande indústria moderna só começa a ganhar ascendência sobre as indústrias manufatureiras a partir da década de 1930. Desde a primeira república a manufatura e a grande indústria moderna coexistiram. Isso foi possível devido ao caráter retardatário da industrialização brasileira que possibilitou a ausência de uma revolução industrial no Brasil. Esta característica foi uma vantagem para a industrialização no Brasil ao possibilitar a importação de tecnologia industrial dos países capitalistas mais avançados. (SAES, 2006a)

O caráter retardatário da industrialização brasileira, que se desenvolveu de modo acelerado a partir da década de 1930, teve implicações para a democratização do acesso à escola. A burguesia manufatureira não tinha interesse na criação e expansão de escolas públicas pois não existia um mercado de trabalho consolidado nos moldes capitalistas no Brasil e esta classe temia perder os seus trabalhadores para outras indústrias concorrentes. Por este motivo, a burguesia manufatureira preferia um controle pessoal direto sobre os seus trabalhadores por meio das “vilas operárias” sendo contra, portanto, a qualquer mediação do Estado na reprodução da sua força de trabalho. (SAES, 2006a)

A classe trabalhadora sempre se posicionou de maneira ambígua em relação à escola pública e a sua democratização. De forma ambígua porque, apesar do compromisso “oficial” desta classe com o dever moral de matricular seus filhos nas escolas públicas, ou até mesmo de garantir a frequência escolar destes, os trabalhadores não podem incentivar a permanência dos seus filhos na escola por um longo período de tempo e nem se posicionar politicamente de modo favorável à escola pública. (SAES, 2006a)

Existem duas razões para esta postura da classe trabalhadora. A primeira delas é que os filhos dos trabalhadores podem ser utilizados como fonte de renda para a família. Dada as condições materiais de vida da classe trabalhadora os trabalhadores tinham preferência em utilizar a força de trabalho dos filhos em prol do aumento da renda familiar em vez de diminuí-la ao obrigá-los a frequentar a escola. A segunda razão é que estes não concebem a escola pública como sendo um importante instrumento de luta contra a classe exploradora, mas como um instrumento de dominação ideológica burguesa. (SAES, 2006a)

Os trabalhadores manuais preferiam, dada a hostilidade da ideologia escolar aos seus interesses de classe, se organizarem politicamente por meio de escolas autogeridas por estes. Influenciados por ideias anarquistas, estes trabalhadores preferiam, muitas vezes, se distanciarem da escola pública oficial. Assim, o autor sustenta:

Com relação aos interesses políticos de longo prazo: poder-se-ia admitir que, a partir de uma certa fase de sua evolução política, as classes trabalhadoras manuais concebessem a universalização da educação de base como uma arma decisiva na luta política contra as classes exploradoras e pela construção de uma organização política independente. Mas deveríamos levantar simultaneamente a hipótese contrária; isto é, a hipótese de que as classes trabalhadoras manuais rejeitariam o ensino público de base universal e obrigatório, por encará-lo como um poderoso instrumento a serviço da dominação ideológica burguesa. Na história de muitas sociedades capitalistas concretas, a segunda hipótese prevaleceu: o movimento político das classes trabalhadoras manuais se manteve distanciado da luta pela escola pública e pela democratização do ensino (...). (SAES, 2006a, p. 27)

A classe média, através de seus representantes ideológicos, é a principal classe que luta pela democratização da escola pública. A ideologia escolar corresponde aos interesses da burguesia e da classe dos trabalhadores não manuais (classe média). A burocracia escolar funciona de forma imbricada com a burocracia estatal nos níveis superiores da administração estatal. A escola, portanto, ao funcionar de acordo com os princípios do burocratismo, possui uma função específica de legitimar a exclusão dos filhos dos trabalhadores manuais – de acordo com o critério da competência - dos postos de trabalho não manuais. (SAES, 2006a)

Para Bourdieu e Passeron (1992), é a classe média que exerce o domínio ideológico no campo pedagógico das escolas públicas. Através da burocracia escolar e da categoria

professoral a ideologia de classe média é transmitida e os seus interesses políticos e econômicos preservados. “A escola pública é projetada, concebida e organizada para os alunos de classe média, e não para os alunos de origem popular” (TORT, 1976; GARCIA, 1984 apud SAES, 2006, p. 28).

O processo ideológico nas escolas públicas pode ser dividido em duas camadas. A primeira camada se refere a ideologia meritocrática e a segunda consiste na valorização do trabalhador intelectual. A ideologia da meritocracia nas escolas tem a função de ocultar a ideologia prática da classe média, de valorização do trabalhador intelectual em detrimento do manual. Ou seja, a ideologia meritocrática acoberta as ideologias orgânicas de classe ao legitimar as diferenças de classe com base no mérito individual. A ideologia meritocrática funciona, portanto, como ideologia de segundo grau, por ser mais superficial, e a ideologia prática de valorização do trabalho intelectual a de primeiro grau. (SAES, 2006a). Segundo Saes

No caso da classe média, a ideologia meritocrática – o culto ao mérito individual, que para muitos autores está por trás da defesa da escola pública – é apenas uma forma ideológica de segundo grau, que acoberta a ideologia verdadeiramente orgânica dessa classe; a busca de valorização intelectual em detrimento do trabalhador manual, o que implica o reconhecimento dessa superioridade pela classe capitalista e pelo aparato burocrático estatal capitalista. (SAES, 2006a, p. 28)

A classe média, ao conceber a escola pública como escola única na qual coexistem as diferentes classes sociais, não está interessada, portanto, em “converter o sistema escolar no mecanismo supremo de reconhecimento de qualquer espécie de mérito individual” (SAES, 2006, p. 29). Se assim o fosse, a escola reconheceria as habilidades e conhecimentos da classe dos trabalhadores manuais e não apenas da classe média. Entretanto, o que a escola demonstra é o seu compromisso em afirmar a superioridade do trabalhador intelectual. (SAES, 2006a)

Apesar de grande parcela das crianças de classe média frequentar escolas particulares, esta classe sempre lutou pela escola pública e única, pois esta permite a coexistência intelectual das diferentes classes sociais. A valorização do trabalhador intelectual não é uma decorrência direta e automática da divisão capitalista do trabalho. Esta valorização somente é possível através de um espaço institucional que possa encenar uma competição entre os indivíduos, na qual o mérito individual é o critério de avaliação e reconhecimento escolar. (SAES, 2006a)

Como a classe burguesa desvaloriza qualquer tipo de trabalho - inclusive o intelectual - e os trabalhadores tendem a lutar politicamente por uma melhoria das suas condições de vida, a classe média precisa lutar para que seja preservada a sua superioridade salarial e social em relação aos últimos. Assim escreve Saes,

Os trabalhadores intelectuais precisam lutar incessantemente para que a sua superioridade salarial e social sobre os trabalhadores manuais não diminua, seja por obra das lutas sindicais e políticas destes últimos, seja por obra do desprezo recorrente das classes dominantes, em todos os tipos históricos de sociedade, por todos que exercem qualquer espécie de trabalho, inclusive o intelectual. A escola pública aparece, assim, como um importante espaço institucional de encenação de uma competição entre indivíduos com vistas a apurar quais dentre eles detêm o maior mérito. O jogo se faz com “cartas marcadas”, pois os recursos exigidos e as metas visadas favorecem um dos contendores (a classe média). Mas a natureza profunda desse processo institucional de avaliação do mérito deve permanecer oculta aos olhos da sociedade, para que a classe média logre extrair da classe capitalista e do aparato burocrático estatal capitalista uma política regular de valorização econômica e social do trabalhador intelectual. (SAES, 2006a, p. 29)

Os Estados capitalistas estrangeiros também podem intervir na definição do tratamento dado pela constituição a matéria educacional. Podem, em relação aos Estados capitalistas periféricos, pressionar estes a adotar uma política educacional condizente com os seus interesses políticos e econômicos. Com o objetivo de preservar a dependência econômica e política dos Estados capitalistas periféricos, podem impedir a elaboração de uma constituição favorável à expansão ou democratização da universidade pública, por exemplo. (SAES, 2006a)

As frações hegemônicas do capital monopolista, representadas por estes Estados capitalistas estrangeiros, podem ter um interesse mais direto na intervenção da definição do tratamento constitucional dado ao tema da educação. Podem, por exemplo, pressionar os Estados capitalistas periféricos a reduzir gastos de recursos orçamentários com a educação pública com o intuito de conseguir destes Estados, um melhor aproveitamento destes recursos em favor dos seus interesses. (SAES, 2006a)

O Estado burguês sofre, portanto, pressão política de todas as classes sociais, frações de classe, da burocracia estatal e dos Estados capitalistas estrangeiros no que se refere ao direito à educação. Esta pressão pode ocorrer antes da instauração do processo constituinte, durante o mesmo ou num momento posterior à criação de uma nova constituição. Os diferentes grupos sociais exercem, entretanto, pressões políticas diferenciadas, correspondente aos seus interesses e a sua força política numa determinada conjuntura política. (SAES, 2006a)

As classes dominantes são as que exercem maior influência política na elaboração e aplicação de uma constituição. A classe trabalhadora, no extremo oposto, exerce uma pressão limitada no âmbito educacional, sendo mais influente em suas reivindicações, por meio de sindicatos, nas empresas capitalistas e nos ramos trabalhistas e econômicos do aparelho estatal. (SAES, 2006a)

A classe média, apesar de não pertencer as classes dominantes, podem exercer grande influência na elaboração e na aplicação dos dispositivos constitucionais referentes ao tema da

educação. Esta influência é possível em conjunturas específicas, nas quais esta classe consegue fazer uma revolução pequeno-burguesa no aparelho estatal e ocupa grande parcela dos postos de trabalho na burocracia estatal. Em relação a participação da classe média na expansão da escola pública e na democratização do ensino, assim conclui Saes:

A classe média exerce tal pressão a partir de uma perspectiva específica, que não é a de nenhuma das frações da classe dominante; no entanto, essa intervenção se dá sempre dentro dos limites da ordem social capitalista, contribuindo de um modo específico e por uma via particular para o desenvolvimento educacional da sociedade capitalista. Sem a Revolução de 30, onde a participação da classe média foi decisiva, os ideais da escola pública e da democratização do ensino não teriam conquistado a influência ideológica e a legitimidade social que preservaram até 1964. É sobre essa base, construída pelas lutas da classe média no período 1930-1964, que os educadores e intelectuais progressistas dos anos 1970-1980 procurarão erigir um movimento democrático pela educação, destinado a combater os efeitos da instauração, viabilizada pelo golpe de 1964, do controle da política educacional pela fração hegemônica da classe dominante (o capital monopolista). (SAES, 2006a, p. 31)

A classe média, portanto, é a classe social que está por trás da instauração, desenvolvimento e expansão da escola pública. Como já foi afirmado, esta classe tem um interesse político concreto à democratização do ensino, como forma de ampliar as suas possibilidades de valorização econômica, social e intelectual perante a classe trabalhadora. Esta valorização apenas é possível através de um espaço que aparenta ser democrático, que possa ocultar às classes trabalhadoras manuais os limites a democratização do ensino.

## **2.14 - Obstáculos políticos à concretização do direito à educação no Brasil e à democratização do ensino**

Partimos da hipótese segundo a qual a concretização à “plena” democratização do acesso à escola no Brasil não é possível devido aos obstáculos e limites sociopolíticos e ideológicos determinados pelo modo de produção capitalista. Neste item, e nos próximos itens a seguir, tentaremos demonstrar essa hipótese.

Segundo Saes (2006b), a universalização no direito de ingresso na escola pública não significou o mesmo em relação ao direito de saída dos estudantes do sistema escolar. Os alunos de origem da classe dos trabalhadores manuais possuem trajetórias escolares reduzidas em comparação ao trajeto escolar dos alunos de classe média.

Na avaliação de Saes (2006b), as políticas públicas implementadas referentes a democratização da escola no Brasil foram de conteúdo reformista conservador, mas o bloqueio

a universalização do direito de saída do sistema escolar deve ser explicado por causas estruturais e históricas e não pela falta de vontade dos governantes.

Há um paradoxo no direito à educação no Brasil. Para que haja democratização da escola, a universalização do direito de entrada ao ensino fundamental deve estar conjugada a políticas públicas destinadas a garantia do direito de saída do sistema escolar. Existe uma contradição entre aquilo que é prescrito pela constituição federal que garante o direito universal à educação de base e a escolarização desigual dos estudantes de níveis sociais e de renda distintos. Essas diferenças na escolarização dos diversos estudantes se manifestam em fenômenos sociais como a evasão escolar, o retardo escolar, o fracasso escolar etc. De modo geral, os alunos de origem social popular possuem trajetórias escolares mais curtas que os outros. (SAES, 2006b)

O ponto de partida que explica o paradoxo acima está no preceito constitucional que estabelece o direito à educação de base como uma obrigação civil dos pais e uma obrigação política do Estado. A constituição federal de 1988, tornou o direito à educação de base como sendo uma obrigação dos pais dos alunos e do Estado porque as principais classes sociais não possuem interesse na instauração constitucional do direito à educação e nem na obrigatoriedade da educação de base através do Estado. (SAES, 2006b)

No plano do discurso e das práticas individuais das duas principais classes sociais é unânime a opinião de que o direito universal à educação deve ser uma garantia constitucional do Estado. Mas esta é a ideologia superficial que encobre a ideologia escolar prática. Assim escreve Saes:

As declarações unanimemente favoráveis à escolarização universal representam apenas a camada mais superficial da ideologia escolar da maioria das classes sociais; e não a camada mais profunda dessa ideologia, que equivale à ideologia escolar prática. As classes sociais mais importantes da sociedade capitalista brasileira podem, no plano do discurso, valorizar a educação em geral (isto é, a educação concebida abstratamente como “algo que sempre faz bem ao homem”); e os seus membros podem, no plano da prática individual, tomar providências para que os seus filhos recebam instrução. Porém, nem esse discurso nem essa prática individual implicam defender a instauração constitucional do direito à educação e a concretização da obrigatoriedade da educação de base por meio da ação estatal. (SAES, 2006b, p. 26)

Na concepção dos agentes da classe burguesa, a escola pode surtir efeitos politizadores na classe trabalhadora no sentido de provocar uma conscientização contestatória desta classe sobre a legitimidade do sistema empresarial privado. Ou então, pode ocasionar problemas imediatos a organização do sistema produtivo nas empresas na medida que o excesso de

instrução pode levar os trabalhadores a desejar a interferir na direção da empresa. Assim escreve Saes:

Os agentes da classe capitalista – isto é, os empresários – têm necessidade de que sua mão-de-obra saiba pelo menos ler, escrever e contar. Em tese, portanto, eles poderiam ser favoráveis a que o Estado garantisse um mínimo de instrução para todos. Na prática, porém, se os empresários de um lado esperam que a sua mão-de-obra tenha “instrução de menos”, eles temem de outro lado que a sua mão-de-obra tenha “instrução demais”. A “instrução demais” poderia ser, em primeiro lugar, inconveniente de um ponto de vista ideológico e político, caso ela propiciasse a “conscientização” da mão-de-obra e levasse à contestação da legitimidade do próprio sistema empresarial privado. Ela poderia, em segundo lugar, criar problemas imediatos na própria organização do processo de trabalho dentro da empresa; uma vez dotado de uma “super-instrução”, o trabalhador poderia querer interferir em áreas em princípio sob controle da direção da empresa, como a definição de metas, a proposição de métodos ou o controle de qualidade. Pode-se, portanto, concluir que, no terreno da educação da mão de obra, dois fantasmas rondam o empresariado: o fantasma da politização e o fantasma da sobre-qualificação. (SAES, 2006b, p. 27)

Para o empresariado, a intervenção do Estado na educação pode retirar os trabalhadores de sua área de influência política. Esta intervenção pode colocar o sistema escolar público sob a influência política da burocracia estatal e de outras classes sociais (classe média e classe trabalhadora). Sendo assim, “mesmo que a classe capitalista não se colocasse ostensivamente contra a obrigatoriedade da instrução elementar, ela nunca poderia ter atuado como um fator poderoso de pressão em prol da obrigatoriedade do ensino elementar”. (SAES, 2006b, p.27).

Em termos teóricos é do interesse da classe dos trabalhadores manuais a concretização do direito universal à educação. Isso porque é do interesse desta classe a qualificação mínima dos seus filhos para que estes sejam integrados ao mercado de trabalho. Esta qualificação é necessária para que, pelo menos, sejam reproduzidas as condições socioeconômicas de vida destes trabalhadores. Uma segunda razão está na possibilidade de, por meio do sistema escolar público, gratuito e obrigatório, os filhos dos trabalhadores ascenderem socialmente por meio de dos estudos. Parece razoável, portanto, “que a instrução elementar seja valorizada pelas classes trabalhadoras manuais, de modo alternado ou simultâneo, como instrumento de qualificação da mão-de-obra e de ascensão individual na hierarquia social.” (SAES, 2006b, p. 27)

No entanto, os trabalhadores manuais não podem projetar para os seus filhos uma trajetória escolar de longa duração. Isso porque tendem a conceber as crianças como mão de obra a ser utilizada no presente para a reprodução material da unidade familiar. Segundo Luiz Antônio Cunha (1978), os trabalhadores manuais não podem arcar com os “custos indiretos da escolarização”.

Segundo Bourdieu e Passeron (1992), o comportamento da classe dos trabalhadores manuais em matéria de educação é aleatório, pois o seu apoio a educação escolar dos seus filhos não pode se basear num princípio absoluto e incondicional. Ou seja, não pode prejudicar os interesses imediatos destes trabalhadores referentes às necessidades materiais da unidade familiar.

A classe dos trabalhadores manuais não pode, portanto, ter tido uma influência direta na instauração da obrigatoriedade do ensino elementar. Estes trabalhadores, de alguma forma, pressentem que esta obrigatoriedade é contra os seus interesses de classe. É frequente, entre os trabalhadores manuais, o pensamento de que uma saída precoce de suas crianças do sistema escolar é melhor que a permanência destes por um período maior de tempo que possa impedir um incremento imediato na renda familiar. (SAES, 2006b)

No entanto, o proletariado exerceu um importante papel na instauração da escola pública, gratuita e obrigatória na Europa do século XIX. Esta classe influenciou, indiretamente, a burocracia estatal para que fosse criada e implementada uma “educação para todos”. O risco de uma revolução proletária era um perigo político para as classes dominantes e influenciou a burocracia estatal para que se fosse criado um sistema nacional de educação pública, gratuita e obrigatória. A motivação da burocracia de Estado na implementação de um sistema nacional de educação pública era política, pois o objetivo era a utilização da escola “como um importante instrumento de integração ideológica das classes sociais ‘perigosas’ à ordem social vigente” (SAES, 2006b, p. 28).

A classe média é que exerceu o papel de vanguarda no processo de democratização da escola. Sendo composta também por professores, diretores de escola e administradores escolares, a classe média sempre lutou em defesa da escola pública e obrigatória, apesar de grande parte dos membros desta classe frequentarem escolas do setor privado. (SAES, 2006b)

Pode parecer paradoxal esta classe lutar pela defesa da escola pública e obrigatória, já que grande parte desta classe está presente em instituições privadas de ensino. Mas é um falso paradoxo, pois a classe média apenas pode se legitimar ideologicamente perante a classe dos trabalhadores manuais se houver um simulacro de competição de saberes entre os estudantes na escola. Esta competição, porém, é ilusória, pois a organização do aparato escolar sendo feita por agentes da classe média, não pode visar o atendimento das expectativas e anseios da classe dos trabalhadores manuais. Assim escreve Saes:

É importante, do ponto de vista sociológico, indicar que, em qualquer situação (carência ou não de recursos financeiros nas famílias da classe média, qualidade do ensino periclitante ou não nas escolas públicas), a classe média sente, no plano

ideológico, a necessidade de que exista a escola pública. E isto porque só a escola pública pode assumir, sendo gratuita, a aparência de uma Escola Única, onde em princípio coexistem todas as classes sociais: crianças ricas, crianças de classe média, crianças de origem popular. A escola pública, ao assumir a aparência de uma Escola Única, permite que a classe média suponha a existência de uma competição de saber entre indivíduos pertencentes às diferentes classes sociais. Na realidade, essa competição não existe; ela é apenas simulada. Os agentes do sistema escolar pertencem à classe média e organizam a competição de saber em função de expectativas, princípios e exigências típicos da classe média. A competição de saber se faz, portanto, com “cartas marcadas”; e o resultado final só pode ser o sucesso escolar dos filhos da classe média e o fracasso escolar dos filhos das classes trabalhadoras manuais. (SAES, 2006b, p. 29)

A simulação da competição de saber é um processo ideológico socialmente útil para a classe média. A encenação de competição entre os saberes cria a impressão de que aqueles indivíduos que atingem o topo da hierarquia social e econômica o conseguem por decorrência do mérito individual. Segundo Saes (2006b, p. 29) essa simulação é “fundamental para encobrir os efeitos produzidos, no plano das trajetórias individuais, pela convergência entre o modelo vigente de sistema escolar e o universo ideológico da classe média.”

A impressão causada por esta encenação contribui, portanto, para a valorização do trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual. A escola, ao dar a impressão de que aqueles que possuem uma trajetória escolar mais longa são intelectualmente mais capazes que os trabalhadores de trajetória escolar mais curta, contribui dessa forma para esta valorização. É assim que a escola contribui para a melhoria da posição econômica dos membros da classe média e para o aumento do prestígio social destes ao aproximá-los do modo de vida da burguesia. (SAES, 2006b)

## **2.15 - Uma Análise histórica dos obstáculos políticos à concretização do direito à educação no Brasil**

A única novidade no texto da constituição republicana de 1891, marco da revolução política burguesa de 1888-1889 em matéria de educação, foi o estabelecimento da laicidade do Estado e da escola oficial. Na constituição de 1891, a classe média já havia se constituído enquanto força política e exerceu grande influência na elaboração do texto constitucional. A influência desta classe no que concerne à democratização da escola foi praticamente nula, pois estava mais interessada no momento histórico em derrubar a aristocracia estatal. Porém, sob influência do positivismo, exerceu pressão política em favor da escola oficial e da retirada da religião do Estado. As tendências ideológicas das classes sociais em luta não possibilitaram que houvesse avanço na democratização da escola. A abolição da escravidão em 1888 não alterou

o interesse dos latifundiários em relação a instrução dos trabalhadores e a burguesia industrial exercia uma influência política muito reduzida. (SAES, 2006b)

O desinteresse da classe média em lutar politicamente pela democratização da escola a partir da instauração da primeira república e o interesse contrário das classes dominantes na criação e desenvolvimento da escola pública tiveram consequências negativas de longo alcance à democratização da escola. Estas consequências são sintomáticas até os dias atuais. O atraso educacional em relação aos Estados capitalistas mais avançados produzido por esta conjugação de interesses políticos de classe, no período imediatamente posterior a instauração da primeira república, reforçou a dependência econômica e política externa determinada pelo desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

O atraso na criação da escola pública e na democratização do ensino - em relação aos Estados capitalistas mais avançados - tiveram consequências negativas de longo alcance histórico à democratização da escola porque reforçou as relações políticas de dominação no Brasil, que são contrárias à democratização da escola. A baixa escolarização dos trabalhadores reforça a hegemonia política das frações das classes dominantes no Brasil contrárias ao desenvolvimento da escola pública, pois contribui para a manutenção de um baixo padrão de desenvolvimento industrial que mantém a economia nacional subjugada aos interesses do capital monopolista estrangeiro.

A burguesia industrial exerceu influência política, principalmente, a partir da segunda década do século XX no sentido de se opor a intervenção do Estado na educação das massas. Como a industrialização no país não havia ultrapassado o estágio manufatureiro, era do interesse desta classe que os trabalhadores fossem instruídos apenas nos arredores da fábrica sobre o estrito controle dos proprietários industriais. (SAES, 2006b)

A razão da classe média não ter exercido influência para que houvesse progresso na democratização da escola, é que era mais conveniente ao seu interesse no momento histórico a conquista do reconhecimento social do mérito pessoal e em liquidar os privilégios sociais estamentais na burocracia estatal. Assim escreve Saes sobre essa omissão da classe média:

(...) a defesa do ensino laico, em oposição aos desígnios de uma Igreja Católica ainda fortemente vinculada às classes dominantes, deve ter canalizado todo ímpeto pequeno-burguês de destruição da sociedade aristocrática, da ordem social fundada no privilégio (e não, no mérito pessoal) e do Estado de bases estamentais. Para a classe média daquele momento histórico, a tarefa política fundamental consistia em libertar a sociedade da opressão aristocrática exercida com a mediação do Estado. Era, portanto, pouco provável que esse grupo social passasse imediatamente a crer na capacidade do Estado – mesmo que transformado pela revolução republicana – de implementar medidas positivas nos diferentes terrenos da vida social. Dado o perigo de uma ingerência despótica na vida social, melhor seria assegurar a retração do

Estado e lutar para que a sociedade, por si mesma, reconhecesse o princípio do mérito pessoal e bloqueasse a vigência do privilégio (...). (SAES, 2006b, p. 33)

Somente com a constituição de 1934, se obteve um avanço a democratização do ensino. Esta constituição estabeleceu pela primeira vez o direito universal de entrada ao sistema escolar. Além desta declaração a constituição estabeleceu a obrigatoriedade do ensino, a sua gratuidade, o papel central da escola pública no sistema educacional e recursos orçamentários fixos para a educação. (SAES, 2006b)

Esta mudança constitucional pode ser compreendida apenas em seu contexto histórico. A crise econômica mundial de 1929 impôs a necessidade ao Estado brasileiro de acelerar o processo de industrialização em curso no Brasil. Esta necessidade surge da dificuldade de intercâmbio entre os produtos agrícolas do país e os produtos industrializados do estrangeiro. Para que este objetivo fosse concretizado seria necessário a formação de uma mão-de-obra minimamente qualificada para o trabalho nas indústrias. Esta mão-de-obra apenas poderia existir mediante a intervenção do Estado na instrução elementar das massas. (SAES, 2006b)

As exigências objetivas do processo de industrialização não foram conduzidas, entretanto, pela ação política da classe capitalista. A classe média que traduziu estas exigências em sua ação política. Foram os segmentos civis, burocráticos e militar da classe média que lutaram para estabelecer os dispositivos constitucionais para garantir o direito universal de entrada no sistema escolar. As classes dominantes defendiam a liderança educacional exercida pela Igreja Católica no processo constituinte de 1933-1934. (SAES, 2006b)

O processo de concretização do direito universal à educação sofreu retrocessos nas constituições de 1937 e de 1967. Estas duas constituições foram marcos de um regime ditatorial de governo que colocou fim aos recursos orçamentários fixos à educação. Este retrocesso na democratização do ensino é explicado pelo declínio da classe média enquanto força política independente e ao seu papel político de apoio passivo ao regime militar. Assim explica Saes:

É curioso notar que, nos dois momentos históricos da vida republicana brasileira em que o regime democrático foi substituído por um regime ditatorial, a classe média declinou como força política independente, tornando-se uma base de apoio passiva do novo regime. Ora, o declínio político da classe média teve consequências no terreno da legislação constitucional sobre a educação. A Carta Constitucional de 1937, implantada pelo Estado Novo, e a Carta Constitucional de 1967, imposta pelo Regime Militar, suprimiram, ambas, um dispositivo essencial para a concretização do direito universal de entrada no sistema escolar: a atribuição de recursos orçamentários fixos à educação. (SAES, 2006b, p. 34)

O processo constituinte de 1986-1988, por sua vez, frustrou os interesses da classe capitalista de modo geral em relação ao direito à educação. A constituição de 1988 declarou a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, estabeleceu recursos orçamentários fixos à educação e prescreveu garantias jurídicas de responsabilização do Estado pelo não cumprimento do dever constitucional referente ao direito à educação. Estes avanços na concretização da democratização da escola foram causados pelo movimento democrático em ascensão a partir dos anos 1980, no qual a classe média tinha um papel fundamental. Deste modo escreve Saes:

Nos anos 80, a ascensão do movimento democrático, no qual o conjunto da classe média e o movimento docente tinham um papel decisivo, levou a novos avanços no terreno da declaração constitucional do direito à educação. No processo constituinte de 1986-1988, foram frustrados os desígnios dos lobbistas do ensino privado, sempre interessados em diminuir, em proveito próprio, a presença do Estado na área educacional; bem como os anseios da classe capitalista em geral, sempre interessada em reduzir a zero os recursos orçamentários para a educação e em canalizar os recursos financeiros do Estado para outras rubricas mais produtivas para o capital, como as obras de infraestrutura e o apoio financeiro à produção. A Constituição de 1988 enriqueceu a enunciação das condições legais de concretização do direito universal de entrada no sistema escolar. O texto constitucional não só reafirmou o princípio do ensino fundamental obrigatório e gratuito, como também reintroduziu a atribuição – suprimida na Carta Constitucional de 1967 – de recursos orçamentários fixos para a educação. Além disso, criou salvaguardas institucionais, gerais ou específicas, à disposição dos pais em caso de descumprimento do chamado “direito à educação”: o princípio da responsabilização jurídica da autoridade não-cumpridora de suas obrigações no plano educacional; o mandado de injunção; o habeas data; e um novo Ministério Público, razoavelmente independente diante do Poder Executivo. (SAES, 2006b, p. 34)

A constituição federal de 1988, foi, portanto, a base pela qual os sucessivos governos sociais-democratas da década de 1990 “buscaram promover a ampliação da oferta de ensino fundamental, apoiados nas propostas internacionais de priorização do ensino fundamental, nos países periféricos, em detrimento do ensino universitário” (SAES, 2006b, p. 35). Estes governos, ao ampliar a oferta de ensino fundamental, respondiam aos anseios ideológicos da classe média.

## **2.16- Os Obstáculos Políticos à “plena” democratização do ensino**

A “plena” democratização da escola, portanto, dificilmente pode ser concretizada na sociedade capitalista. Como já foi exposto, os alunos que possuem trajetórias escolares mais longas pertencem de modo geral a classe média enquanto que aqueles que possuem uma trajetória escolar curta são os da classe dos trabalhadores manuais.

O principal obstáculo político para a concretização da “plena” democratização do ensino é a elevada concentração de renda no país. Este é o principal obstáculo porque sem uma radical distribuição de renda na sociedade brasileira não é possível garantir aos pais dos alunos da classe dos trabalhadores manuais os recursos materiais mínimos para que eles possam garantir a permanência dos seus filhos na escola. Uma radical redistribuição de renda no país é de difícil concretização no capitalismo brasileiro, pois entra em choque com os interesses da classe capitalista. Esta concebe que, num país da periferia do capitalismo, o nível baixo dos salários dos trabalhadores pode atrair mais investimentos de capital estrangeiro além de possibilitar associações de capitais. (SAES, 2006b)

Um segundo obstáculo político é a vinculação existente entre a ideologia do sistema escolar e a ideologia da classe média. Trata-se de um obstáculo ideológico tão difícil de ser superado quanto ao da má distribuição da renda. Os profissionais – burocratas do Estado, diretores de escola, secretaria, professores etc., envolvidos diretamente ou indiretamente no funcionamento do sistema são predominantemente oriundos da classe média. Este fato comprova a prevalência nas escolas oficiais de um sistema de valores sociais condizentes com os valores sociais desta classe. (SAES, 2006b)

Ao analisar os conhecimentos transmitidos no interior das escolas o que se verifica é um conhecimento excessivamente teórico que tende a ser baseado na escrita, além de ter uma concepção bastante elitista a respeito do homem e da história (SAES, 2006b). O ensino ministrado no interior das escolas tende a ter um padrão que desconsidera “a vinculação entre produção/transmissão do conhecimento e prática social, a importância da linguagem oral e a contribuição essencial – ainda que prestada de modo indireto – das massas ao avanço da produção, da técnica, da ciência e da organização social.” (SAES, 2006b, p. 36) O resultado da não valorização pelo sistema escolar público de conhecimentos próprios aos alunos de origem popular é o fracasso, o retardamento e a evasão escolar.

O processo de democratização da escola nos países capitalistas revela um paradoxo no papel político desempenhado pela classe média. Esta classe apesar de ser fundamental para a concretização do direito universal de entrada ao sistema escolar, também o é para o bloqueio aos alunos de origem popular do direito de saída do sistema escolar. Assim explica Saes:

Por um lado, as aspirações sociais de classe média exercem uma influência positiva no terreno educacional, fazendo com que essa classe social lute pela instauração da escola única e do ensino público, gratuito e obrigatório; ou seja, pela concretização do direito universal de entrada no sistema escolar. Por outro lado, essas mesmas aspirações sociais exercem simultaneamente uma influência negativa no terreno educacional, na medida em que solicitam o favorecimento – inconsciente, semi-consciente ou até mesmo consciente – do aluno de classe média dentro do sistema

escolar. Esse favorecimento só pode resultar, em termos práticos, no bloqueio às possibilidades de o aluno de origem popular cumprir uma trajetória escolar longa. Ora, tal bloqueio equivale ao bloqueio à concretização do direito universal de saída do sistema escolar. (SAES, 2006b, p. 36)

As contradições no processo de democratização da escola – democratização limitada – são produtos, em larga medida, dessa disposição ideológica da classe média. Esta disposição é referente a simulação de competição de saberes implementada nas escolas. Esta simulação garante a vitória da classe média em termos de mérito pessoal, já que o padrão de ensino no interior destas converge com o universo cultural desta classe. A valorização econômica e social da classe média depende, portanto, desta vitória de classe no sistema escolar. Esta valorização é legitimada perante a classe dos trabalhadores manuais por ser o sistema escolar um dos poucos espaços formalmente democráticos na sociedade capitalista. (SAES, 2006b)

## CAPÍTULO TRÊS

# A ESCOLA PÚBLICA E A DEMOCRACIA NO BRASIL: UMA VISÃO HISTÓRICA DA PRIMEIRA REPÚBLICA ATÉ A NOVA REPÚBLICA

### DE 1986

No período histórico de desenvolvimento da sociedade brasileira, compreendido entre o início da primeira república e o final do regime político-militar em 1988, Cunha demonstra – em seu artigo “*Democracia restrita e escola excludente*” (1991) - que a escolarização no Brasil, não atingiu as classes sociais mais desfavorecidas. No início da década de 1990, segundo o autor, ainda persistia marcas da sociedade escravagista sob a dominação imperial. Prevalece na educação escolar brasileira um sistema discriminatório, no qual a escolarização até o nível do ensino superior permanece como privilégio de uma elite socioeconômica. (CUNHA, 1991)

Ao registrar o período histórico de transição da sociedade escravocrata para a primeira república, assim esclarece o autor:

Na sociedade imperial-escravocrata e mesmo nas primeiras décadas do período republicano, a educação escolar se organizava em função de dois pólos que definiam dois mundos escolares: de um lado, o ensino superior destinado à formação das elites, em função do qual existia o ensino secundário e, em função deste, um tipo especial de ensino primário; de outro lado, o ensino profissional ministrado nas escolas agrícolas e nas escolas de aprendizes-ártífices, destinado à formação da força de trabalho a partir de crianças órfãs, abandonadas ou simplesmente miseráveis. A maior parte da população permanecia, entretanto, sem acesso a escolas de qualquer tipo. Isso porque não tiveram sucesso as propostas dos abolicionistas ilustrados que pretendiam garantir a disciplina da força de trabalho formalmente libertada da escravidão, em 1888, por uma ampla e sistemática escolarização aplicando uma espécie de pedagogia preventiva das lutas sociais que se davam na Europa. Em seu lugar, as classes dirigentes preferiram o recurso, até então satisfatório, da religião e da Igreja como conteúdo e meio para suscitar o consentimento dos trabalhadores à sua situação. Caso falhasse, a polícia e o exército garantiriam a ordem, como haviam feito com eficácia por tanto tempo. (CUNHA, 1991, pp. 31-32)

A escola pública oficial e laica surge no Brasil a partir da primeira república (1889-1930). Para compreender sua gênese e desenvolvimento no Brasil é necessário o entendimento do contexto social e político do período histórico em questão. A república foi instaurada no Brasil, principalmente, por três forças sociais e políticas: a oligarquia cafeeira do oeste paulista, uma parte do exército e pelos representantes intelectuais das classes médias urbanas. Apesar destas três forças terem participado da instauração da primeira república, a oligarquia cafeeira exerceu a hegemonia política. (GHIRALDELLI JR., 2001)

O fato de a oligarquia cafeeira ter exercido a hegemonia política durante a primeira república contribuiu para os contínuos retrocessos para a democratização da escola pública no Brasil. Segundo Paulo Ghiraldelli Jr. (2001)

As oligarquias cafeeiras, uma vez solitárias no exercício do poder governamental, imprimiram a Nação um estilo de vida ruralístico, onde as questões sobre democracia, federalismo, industrialização e também educação popular deixavam de ser prioritárias. Às oligarquias cafeeiras interessava o comércio de café e a manutenção no poder através de mecanismos eleitorais pouco democráticos (voto de cabresto, corrupção, fraude eleitoral, voto não-secreto etc.) (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 17)

Segundo o autor, esta classe sempre atuou politicamente no sentido de impedir a criação e a expansão das escolas públicas. Estas gerariam um custo desnecessário aos fazendeiros, por não contribuir para uma formação de uma mão-de-obra agrícola. Além disso, poderiam ocasionar um distanciamento dos trabalhadores rurais do controle político exercido pelas oligarquias sobre estes. Na primeira república “não havia uma rede de escolas públicas respeitável, e a que existia voltava-se para o atendimento das classes mais favorecidas economicamente.” (GHIRALDELLI, 2001, p.27) A escola pública atendia principalmente os filhos das famílias de classe média que estavam surgindo devido ao processo de urbanização e industrialização crescentes. Já os filhos das elites dirigentes do país, obtinham uma rede ensino a domicílio ou frequentavam colégios particulares. (GHIRALDELLI JR., 2001)

A democratização e expansão da escola pública para as classes mais desfavorecidas da população não interessava a principal classe dominante e dirigente do país, as oligarquias agroexportadoras. Além dos motivos já expostos, contraíam dívidas crescentes de empréstimos financeiros feitos aos bancos internacionais, o que exigia do Estado, de modo recorrente, a socialização dos prejuízos. (GHIRALDELLI JR., 2001)

A expansão da escola pública ocorreu, portanto, dentro de limites muito estreitos, imprimidos pelas oligarquias agrárias. Porém, as necessidades mínimas de modernização da sociedade e a influência política das outras classes sociais foram determinantes para que houvesse um aumento no atendimento à população da rede escolar pública. Segundo o autor,

Com os surtos de crescimento industrial e urbanização, iniciou-se a formação de uma emergente burguesia e o aumento das classes médias urbanas. A adoção do trabalho assalariado e a imigração subsidiada pelo Estado proporcionaram o suprimento de mão-de-obra para o campo e o advento de massas operárias urbanas nos grandes centros. Todo esse tecido social que foi se diferenciando ao longo da Primeira República logrou a construção de um sistema de ensino pouco democrático que privilegiava o ensino secundário e superior em detrimento da expansão do ensino primário. (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 27)

Um fato mencionado pelo autor, que comprovaria a afirmação acima, é o de que, apesar de ter sido ampliado o acesso à escola, na cidade de São Paulo em 1920, “a escola básica não atingia mais que 28% da população escolarizável” (GHIRALDELLI JR., 2001).

O período entre 1920 a 1937 foi marcado pela crise do modelo de desenvolvimento agroexportador dependente. Mudanças na estrutura econômica acarretaram o surgimento de novas forças sociais em conflito com os interesses das oligarquias cafeeiras. O pequeno crescimento do parque manufatureiro e o desenvolvimento da urbanização teve como desdobramento o aparecimento do operariado e da classe média, além da burguesia industrial. (RIBEIRO, 1979)

O surgimento de classes sociais opostas aos interesses das oligarquias cafeicultoras e a crise socioeconômica do período ocasionaram uma série de manifestações e revoltas sociais urbanas. A crise foi consequência do modelo de desenvolvimento agroexportador dependente do capital estrangeiro, que, num momento de baixa demanda no mercado internacional de produtos agrícolas e de escassez de produtos industrializados, provocou um grande aumento na insatisfação, já existente, das classes sociais desligadas dos interesses da classe dominante. (ARANHA, 1990; RIBEIRO, 1979)

A burguesia industrial e a classe média foram as classes sociais que fizeram maior pressão ao Estado para a criação e expansão das escolas públicas. Para a primeira, a escola poderia ser importante pelo seu papel subsidiário na formação de uma mão de obra disciplinada e com os conhecimentos mínimos necessários para o trabalho na indústria. Para a classe média a escola representa uma oportunidade para as famílias desta classe de ascenderem socialmente ou de garantir a reprodução de sua existência de classe. (GHIRALDELLI JR., 2001)

Devido ao caráter bastante elitista das forças sociais que participaram do processo de criação da rede escolar pública, a prioridade do Estado foram os cursos do segundo e terceiro graus. A educação primária poderia ser oferecida pelas escolas particulares ou através do ensino a domicílio. Deste modo, as classes sociais mais desfavorecidas não tinham acesso à rede escolar, e quando o tinham, eram nos grandes centros urbanos (principalmente na cidade de São Paulo), de um modo bastante restrito. As escolas públicas gratuitas para as classes mais desfavorecidas eram, portanto, pouquíssimas na primeira república. (GHIRALDELLI JR., 2001)

Neste contexto de crise do modelo agroexportador dependente é que ocorre a “revolução de 30”. Esta representou o afastamento das oligarquias agroexportadoras do centro do poder político. A partir dela, os interesses econômicos da burguesia industrial nacional começaram a ser priorizados pelo Estado. É o início do modelo político nacional-desenvolvimentista e do

modelo econômico de incentivo à industrialização pelo Estado. (ARANHA, 1990; RIBEIRO, 1979)

A conjuntura política e econômica do período reflete nas transformações ocorridas na organização escolar. O nível de escolarização da população estava defasado em relação ao grau de desenvolvimento urbano e industrial alcançado. Dada a necessidade de uma política econômica de incentivo à industrialização, o debate sobre a escolarização das massas populares se intensifica, principalmente a partir de 1920. (RIBEIRO, 1979)

É neste período histórico que surge o “tenentismo”, movimento representativo dos interesses da classe média, liderado pelos militares. Também é criado o Partido Comunista Brasileiro (1922). Foi um período caracterizado por um clima de insatisfação geral de todas as classes sociais não ligadas ao setor de exportação da economia. (ARANHA, 1990) Mesmo algumas frações de classe deste setor, percebia na política econômica de valorização de produtos agrícolas mediante o capital estrangeiro como sendo contrária aos seus interesses. (RIBEIRO, 1979)

A classe média tinha interesse na expansão da escola pública e no desenvolvimento industrial. A diversificação e complexificação das divisões sociais e técnicas do trabalho provocadas pela industrialização demandava níveis de escolarização mais elevados em quantidade e qualidade. Dado o interesse desta classe em conservar ou melhorar seu padrão social de vida, a hegemonia da fração agroexportadora no Estado era um obstáculo a ser superado. (RIBEIRO, 1979)

Neste contexto, já não era mais apenas os políticos os defensores da escola pública. Nesta época surgem, também, os educadores de profissão, que, influenciados pelas teorias educacionais dos países capitalistas avançados, principalmente as norte-americanas, lutavam pela ampliação e transformação da rede escolar pública. (ARANHA, 1990; RIBEIRO, 1979)

Estes educadores, ligados às ideias pedagógicas da “Escola Nova”, foram responsáveis pela instauração no país de dois sentimentos difundidos na prática política brasileira. O primeiro foi o “entusiasmo pela educação”, caracterizado pela “crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, pela disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo (...); e de otimismo pedagógico, que significa “a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do homem brasileiro” (NAGLE, 1974, pp. 99-100).

Os educadores, intelectuais e políticos que representavam os interesses da classe média atuaram politicamente com o objetivo de democratizar o acesso à escola, principalmente o

ensino elementar. A criação do Ministério da Educação e Saúde, os decretos nº 19.851 e 19.852 de 11 de abril de 1931 e o decreto nº 19.890 do mesmo ano, são exemplos de reformas educacionais implementadas pelo Estado em resposta a luta política da classe média. O último decreto promoveu reformas no sentido de organizar o ensino secundário e os dois primeiros instauraram reformas para organizar o ensino superior num sistema universitário. (RIBEIRO, 1979)

O período histórico depois da “revolução de 30” não correspondeu a hegemonia de nenhuma das frações da classe dominante. Dado o momento de crise econômica e política e a diversidade dos grupos de interesse, o Estado não adotou medidas políticas imediatas para atender o interesse da classe trabalhadora e da classe média. A inexistência de tais políticas produziu insatisfações sociais crescentes nas diversas classes e frações sociais. Nesta conjuntura, a pressão política para maiores investimentos públicos com o objetivo de democratizar o acesso à escola se tornou maior. (RIBEIRO, 1979)

Um exemplo histórico de pressão política dos educadores, que demonstra o avanço no debate sobre a democratização do sistema de ensino, foi o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” elaborado em 1932. Num dos trechos destacados deste manifesto contém uma reivindicação de democratização do acesso à escola. Assim escreve Fernando de Azevedo em *A Educação Entre Dois Mundos* (p. 88 a 90):

X. Reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para a interpenetração das classes sociais e formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objeto a organização da escola unificada, desde o Jardim da Infância à Universidade, “em vista da seleção dos melhores”, e portanto, o máximo desenvolvimento dos normais (escola comum), como o tratamento especial de anormais, subnormais (classes diferenciais e escolas especiais). (Apud RIBEIRO, 1979, p. 103).

O período histórico entre 1931 e 1936 foi marcado, no campo educacional, pelo acirramento do conflito entre duas ideias opostas referentes a organização da escola no Brasil. Os representantes políticos e intelectuais da classe agroexportadora e da classe média propunham, respectivamente, o ensino tradicional de um lado e o ensino moderno, laico e gratuito de outro. O ensino tradicional representa os interesses da Igreja Católica e dos setores conservadores da burguesia agroexportadora. O ensino moderno representava os interesses, principalmente, da classe média, mais voltado a uma estrutura social urbana e industrial. (RIBEIRO, 1979)

Desde 1920 existia no país diversos projetos políticos educacionais que concorriam entre si com objetivo de obter a hegemonia na construção do projeto educacional do Brasil.

Estes projetos foram produtos de uma conjuntura histórica propícia a uma efervescência ideológica e política na sociedade brasileira. O desenvolvimento do capitalismo no Brasil provocou o crescimento urbano e uma maior industrialização. Isto trouxe como consequência o desenvolvimento da luta de classes, colocando no centro do debate político a chamada “questão social”. Destes projetos educacionais que surgiram para enfrentar os problemas sociais da época, resultou a carta constitucional escrita no ano de 1934, a mais progressista da história brasileira até aquele momento. (GHIRALDELLI JR., 2001)

A constituição de 1934 (Cap. II), que trata do campo educacional, refletiu os interesses políticos em disputa. Nesta constituição, se observa progressos significativos referentes a democratização da escola, mas se percebe que nela, estão contidos, também, os interesses políticos conservadores. Sobre a constituição de 1934, assim escreve Ribeiro:

(...) apesar de trazer pontos contraditórios ao atender reivindicações, principalmente de reformadores e católicos, dá bastante ênfase à educação (...) A reivindicação católica quanto ao ensino religioso é atendida, assim como outras ligadas aos representantes das “ideias novas”, como as que fazem o Brasil ingressar numa política nacional de educação desde que atribui à União a competência privativa de traçar as diretrizes da educação nacional (cap. I, art. 5º, XIV) e de fixar o plano nacional de educação (art. 151). Aos Estados, segundo este artigo, competia organizar e manter os seus sistemas educacionais, respeitadas as diretrizes definidas pela União. Estabelece que ao Governo Federal caberia “fixar um plano nacional de educação compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país (Art. 150); cria o Conselho Nacional e Estadual de Educação (Art. 152) e determina a aplicação de nunca menos de 10%, da parte dos municípios, e nunca menos de 20%, da parte dos estados, da renda resultante dos impostos “na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais” (Art. 156); tende à organização racional, sobre base de inquérito e dados estatísticos e de seleção por meio de medidas objetivas (Art. 150, letra e). Procura intensificar o processo de democratização ao reconhecer na educação “um direito de todos” (Art. 149), ao instituir a liberdade de ensino em todos os graus e ramos (Artigo 150, § único, alínea e), ao instituir a liberdade de cátedra, a gratuidade e obrigatoriedade que deviam estender-se progressivamente do ensino primário integral ao ensino ulterior a fim de o tornar mais acessível (Art. 150, § único, a e b), e criando fundos especiais de educação, parte dos quais (Art. 157) se aplicaria a alunos necessitados mediante assistência sob diversas formas e bolsas de estudo. (RIBEIRO, 1979, p. 107-108)

O início da década de 1930 foi marcado pelo golpe de Estado dado pelo presidente eleito Getúlio Vargas com os militares. A chamada “revolução de 30” estabeleceu um governo provisório, que afastou as oligarquias agroexportadoras como principal fração de classe responsável pela direção política do país. Além disso, abafou as crescentes reivindicações proletárias. (ARANHA, 1990; GHIRALDELLI JR., 2001)

Este afastamento ocorreu em decorrência das transformações sociais que estavam ocorrendo na estrutura socioeconômica. A urbanização e a industrialização desde o final do

século XIX, tiveram como efeito, a ascensão política e econômica da burguesia industrial e da classe média. Para Ghiraldelli Jr. (2001) a “Revolução de 30”

(...) promoveu um rearranjo na sociedade política possibilitando o assento de setores sociais marginalizados do poder, durante a Primeira República, em diversos níveis da máquina governamental. De fato, a República Velha se caracterizou por uma paulatina modernização do país às custas da reorganização capitalista da cafeicultura. Indústria, crescimento urbano, melhoria de transportes, proletarização etc. Apareceram subjugados à política do café-com-leite, pela qual os fazendeiros de café de São Paulo se alternavam com os mineiros no comando do país, dirigindo os interesses da importação do café como se fossem os exclusivos interesses da Nação. O regime inaugurado em 1930, aos poucos, modificou e, em certo sentido, inverteu essa situação. Paulatinamente a oligarquia agroexportadora foi cedendo o papel de fração hegemônica no exercício do poder governamental aos grupos coligados de tecnocratas, militares e empresários industriais. (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 40)

O desenvolvimento urbano e industrial provocou o êxodo rural. A consequência disso foi o aumento do proletariado urbano e dos problemas sociais, pois as cidades não possuíam uma infraestrutura adequada (empregos, escolas, rede de esgoto, moradia, alimentação etc.) para o atendimento deste contingente populacional nascente. (GHIRALDELLI JR., 2001)

A partir deste desenvolvimento uma nova classe política aparece no contexto histórico, o proletariado. Este, influenciado por ideais socialistas e anarquistas trazidas pelos imigrantes europeus que vieram trabalhar nas indústrias e nas lavouras de café, começou a se organizar através de movimentos políticos, como os sindicatos e os partidos. Aparece, neste contexto, o proletariado urbano enquanto grupo político organizado, que, seja por uma via revolucionária ou reformista, exerceu grande influência, através de sua ação política, no desenvolvimento da sociedade a partir da década de 1920. (GHIRALDELLI JR., 2001)

O proletariado enquanto grupo político organizado surge em resposta e em contraposição ao crescimento da burguesia industrial. Esta, enquanto classe social, se torna mais poderosa economicamente e politicamente na década de 1920. Este crescimento da burguesia industrial foi produto de uma necessidade colocada pelo desenvolvimento da economia capitalista. (GHIRALDELLI JR., 2001)

A primeira Guerra Mundial (1914-1918), trouxe ao Estado brasileiro a adoção de uma política econômica de substituição de importações de produtos industrializados, devido a diminuição da demanda de produtos agrícolas no exterior. A quebra da bolsa de valores de 1929, pelo mesmo motivo, aumentou a importância da burguesia industrial, nas decisões políticas no interior do Estado brasileiro. (ARANHA, 1990; GHIRALDELLI JR., 2001)

A evolução da indústria e das cidades trouxe também como consequência, desde o final do século XIX, a formação e o crescimento da classe média (formada por profissionais liberais,

pequenos comerciantes, industriais, intelectuais etc.). Esta também se torna fundamental aos desenvolvimentos políticos do país. A partir da década de 1920, esta classe começa a exercer uma influência ainda maior na sociedade política. Através da conjuntura social, histórica e política da década de 1930, é possível compreender de uma forma resumida, o desenvolvimento da escola pública no Brasil naquele período e a forma como ocorreu a sua democratização. Como foi exposto acima, a principal classe social que definiu os rumos políticos do país até a década de 1930, perdeu espaço político para outras classes e frações de classe. (GHIRALDELLI JR., 2001)

A ascensão da burguesia industrial e o desenvolvimento da classe média aumentaram as suas participações políticas no Estado. Além disso, a maior pressão popular por mais direitos sociais vindos das lutas proletárias, interferiu nas decisões da sociedade política. O país transitava no período por uma crise de hegemonia política, que pertencia as oligarquias cafeeiras e leiteiras por meio da política “café com leite”. O período foi marcado, portanto, pela adoção de uma política de conciliação de classes, que buscava atender, de um modo mais equitativo, principalmente os interesses político-econômicos dominantes da burguesia industrial, da agroexportadora e da classe média. (GHIRALDELLI JR., 2001)

A industrialização, a generalização do trabalho livre e o crescimento populacional proporcionado pelo desenvolvimento do capitalismo acarretaram algumas mudanças, que foram lentas e graduais. Uma delas foi a emergência do populismo no plano político como forma de dominação política (CUNHA, 1991). O governo populista, por um lado, “reconhecia os anseios populares e reagia sensivelmente às pressões, por outro desenvolveu uma “política de massa”, procurando manipular e dirigir essas aspirações (ARANHA, 1990, p. 295). Segundo Cunha (1991), o populismo levou a um esforço inédito do Estado em ampliar o acesso à escola às massas como resultado da “deterioração do antigo modelo educacional elitista.” (CUNHA, 1991, p. 32).

O conflito de classes entre a classe dominante (burguesia comercial, burguesia industrial, burocracia estatal, militares e classe média) e a classe trabalhadora, apesar de serem funcionais ao modo de produção capitalista, poderia se intensificar e se tornar uma contradição dentro da estrutura político-econômica. Com intuito de evitar uma possível contradição e consequentemente uma crise no modo de produção capitalista brasileiro, o governo de Getúlio Vargas aprovou um projeto político cujo objetivo era a conciliação com a classe trabalhadora. Este objetivo poderia ser atingido mediante concessões de alguns direitos de cidadania negados àquela classe (a educação, a saúde, ao lazer, a política etc.). (GHIRALDELLI JR., 2001)

Neste contexto social e político se avançou no aspecto educacional no sentido de democratizar o acesso à escola. Um marco deste avanço foi a Carta Constitucional de 1934 pois:

As constituições anteriores à de 1934 – a de 1824 e a de 1891 – foram omissas e superficiais em relação à educação. A de 1934, ao contrário, incumbiu a União de “fixar o Plano Nacional de Educação, comprehensivo do ensino de todos os graus e ramos. Comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país”. Colocou a Carta magna que o ensino primário deveria ser obrigatório e totalmente gratuito. Além disso instituiu a tendência à gratuidade para o ensino secundário e superior. A Constituição ainda tornou obrigatório o concurso público para o provimento de cargos no magistério, determinou como incumbência do Estado a fiscalização e a regulamentação das instituições de ensino público e particular, determinou dotações orçamentárias para o ensino nas zonas rurais e, finalmente, fixou que a União deveria reservar no mínimo 10% do orçamento anual para a educação, e os Estados, 20%. (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 45, 1991)

Entretanto, no período histórico a partir de 1920 até 1936, não houve transformações significativas na organização escolar por quatro motivos. Primeiro, “não foi suficiente para uma melhora dos trabalhos escolares num nível realmente significativo, pois, em números absolutos, mais alunos continuam sendo reprovados (...).” Segundo, “não foi suficiente para que o aperfeiçoamento administrativo atingisse índices mais significativos (...)” porque, em 1937, “81% das unidades escolares funcionavam como escolas isoladas” (RIBEIRO, 1979, p. 110). Terceiro, insuficiente “(...) para que o alto grau de seletividade deixasse de ser uma das características da organização escolar brasileira, pois uma maior quantidade de alunos deixou de concluir o curso médio e superior em relação à conclusão do elementar”. Por último, “não foi suficiente para romper a contradição entre trabalho intelectual e manual.” (RIBEIRO, 1979, p. 112)

Mas no período histórico abordado houve uma ampliação significativa na organização escolar por algumas razões. A primeira foi “uma ampliação das unidades escolares”, que, de acordo com dados do INEP, entre 1923 e 1936, houve um aumento de 22.922 unidades escolares para 39.104 unidades (BRASIL, INEP, *O ensino no Brasil no quinquênio 1932-36*, p. 13 apud RIBEIRO, 1979, p. 108). Também houve uma significativa ampliação da matrícula e do número de professores, além de um aperfeiçoamento na administração escolar e de um aumento de produção dos trabalhos escolares no ensino básico. (RIBEIRO, 1979, p. 108)

Cabe ressaltar que a carta constitucional acima, que buscava garantir uma maior democratização da escola, é expressão das forças políticas em disputa naquele contexto, surgidas do modo de produção capitalista. A burguesia agroexportadora, a burguesia industrial, a classe média e movimentos sociais ligados a classe trabalhadora apoiam projetos

educacionais distintos, correspondentes as suas aspirações de classe. A constituição de 1934 no campo da educação buscou, portanto, atender aos anseios de cada classe. Sendo assim, incorporou minimamente os anseios dos movimentos sociais populares e atendeu primordialmente os interesses das classes sociais hegemônicas. (GHIRALDELLI JR., 2001)

Segundo Ghiraldelli Jr. (2001, p. 46) “as correntes e setores populares ligados ao PC, a certos sindicatos de 34, à Aliança Nacional Libertadora (ANL) conseguiram desenvolver uma plataforma de política educacional para além do “otimismo pedagógico”. Sobre a ANL, o autor escreve:

A ANL aglutinou várias tendências que sustentavam um programa antiimperialista, antifascista, popular e progressista. Consistiu-se como uma frente ampla que reuniu social-democratas, liberais progressistas, anarquistas, trotskistas, stalinistas, tenentistas etc. (...) O pouco tempo de sua existência legal foi o bastante para a elaboração de algumas diretrizes relativas à educação e cultura. Basicamente, o pensamento da ANL sobre a educação popular se consubstanciava em dois pontos: em primeiro lugar a preocupação com a elevação cultural das massas, e para tal fazia-se necessário propugnar por medidas quantitativas em relação ao ensino obrigatório; em segundo lugar a valorização da cultura no interior das massas populares, e para tal a própria Aliança patrocinou entidades de promoção da cultura como o Clube de Cultura Moderna. (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 46)

O projeto mais conservador, atrelado a Igreja católica e que era apoiado pelas oligarquias, coexistiu com o projeto político liberal de cunho modernizante, mais próximo dos interesses da classe média e da burguesia industrial. Este projeto ganhou espaço político no seio do Estado, pois estava mais conectado com as necessidades de modernização da sociedade e se aproximava mais dos anseios da classe trabalhadora urbana. Entretanto, esta política de Estado de conciliação de classes teve que dar lugar a uma política mais autoritária. A democratização da sociedade e da educação estava possibilitando uma maior organização do movimento operário e de outros movimentos sociais progressistas. Por meio de partidos políticos, sindicatos e outras organizações, ofereciam um risco político a dominação burguesa. (GHIRALDELLI JR., 2001)

O poder político, tendo em vista a conjuntura política e pressionado pelo conjunto da classe dominante, decretou uma nova constituição, a de 1937, que determinou a proibição dos partidos políticos e movimentos sociais de oposição. A partir desta data, a implantação do Estado autoritário foi consolidada para atender os interesses das classes dominantes. Como explica o autor,

Os setores sociais ligados ao café, dada a crise de superprodução e as vicissitudes do mercado mundial, estavam cada vez mais dependentes do governo. O setor industrial em crescimento também se viu envolto nas malhas governamentais visto depender de

financiamentos e vantagens para continuar avançando. Vargas apareceu, então, como salvador de uns e patrocinador de outros. A centralização do poder em Vargas e a criação de um Estado forte surgiu como uma solução para os diversos grupos das classes dominantes que necessitavam de apoio governamental para seus projetos econômicos. (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 92)

O período histórico compreendido entre os anos de 1937 a 1955 consolidou o modelo político nacional-desenvolvimentista de incentivo à industrialização. Este período pode ser dividido por três momentos distintos: o primeiro foi marcado por um regime de governo ditatorial entre os anos de 1937 a 1945, o chamado “Estado novo”; o segundo veio logo depois da deposição do presidente Getúlio Vargas em 1945 e foi caracterizado por um regime de governo democrático, cujo presidente foi Eurico Gaspar Dutra, que presidiu o país até o ano de 1950; o terceiro momento foi marcado pelo retorno de Getúlio Vargas via eleitoral a presidência da república, no ano de 1951, cujo novo mandato durou até 1955. (RIBEIRO, 1979)

A instauração do “Estado novo” foi um retrocesso na democratização do acesso à escola. Apesar do aumento nos índices de escolarização das classes trabalhadoras no nível do ensino primário e médio, avanços significativos na democratização do ensino, conquistados quando da promulgação da constituição de 1934, foram anulados. O investimento público do Estado em educação teve como objetivo principal a formação de uma mão-de-obra qualificada para as indústrias. O investimento estatal na escolarização da classe operária não visava, portanto, a conciliação entre o trabalho manual e intelectual, pois o interesse era exclusivamente prepará-la para o trabalho manual nas indústrias. (RIBEIRO, 1979)

A nova carta constitucional trouxe consequências para educação. Uma delas, como exemplo, foi o fim da obrigatoriedade do ensino público. Além desta medida, a carta não definiu limites mínimos orçamentários para a educação. Outras medidas retrógradas para a classe trabalhadora foram adotadas e na área da educação representou um grande retrocesso nas conquistas democráticas. (GHIRALDELLI JR., 2001)

Um exemplo de como a carta de 1937 foi retrógrada no campo educacional para as classes trabalhadores foi a oficialização do “dualismo educacional”. Este era “nas letras da Reforma de Capanema, a organização de um sistema de ensino bifurcado, com um ensino secundário público destinado às “elites condutoras” e um ensino profissionalizante para as classes populares.” (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 84)

A política estatal neste período em relação a democratização do ensino reflete a conjuntura política da luta de classes. A burguesia industrial e a financeira surgem como forças sociais, cujos interesses não podiam mais ser desconsiderados pelo Estado em razão da necessidade imperiosa, dada as circunstâncias internas e externas, de desenvolvimento urbano-

industrial. Por outro lado, a estrutura agrária deveria ser conservada, em razão dos interesses políticos e econômicos (ainda dominantes, apesar de não hegemônicos) da burguesia agroexportadora. Não havia possibilidade, portanto, nesta conjuntura, do Estado atender os interesses políticos e econômicos, mesmo que minimamente, da classe trabalhadora. (RIBEIRO, 1979)

A crescente insatisfação das massas populares, aliada a ausência de hegemonia de qualquer uma das frações da classe dominante, resultou num regime de governo ditatorial. Este atendeu apenas os interesses da classe dominante ao reprimir a atuação política de movimentos sociais ligados a classe trabalhadora. Em decorrência de tal conjuntura é que foi escrita a reforma de Capanema (1942), de tendência nazi-fascista, que deixa explícita a função do aparelho escolar de direcionar uma minoria social privilegiada para o trabalho intelectual e uma maioria para o trabalho manual, conforme se lê abaixo:

O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo (...). O estabelecimento de ensino secundário tomará o cuidado especial na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles formar, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e designios, de sua missão em meio aos povos (art. 22) (...). (MIRANDA, M. do Carmo T. de, Educação no Brasil: Esboço de Estudo Histórico, pág. 77 a 79, apud RIBEIRO, 1979, p. 137).

A reforma Capanema representou um grande retrocesso no campo educacional ao contribuir para o desenvolvimento econômico sem modificar a ordem social. A educação estatal, pública e obrigatória preparava os alunos da classe trabalhadora para o trabalho manual, enquanto que o trabalho de concepção, que demandava maior tempo de escolarização, era destinado a uma minoria social privilegiada. (ARANHA, 1990; RIBEIRO, 1979)

Nos últimos anos do “Estado Novo” se iniciou um processo de democratização, pois a conjuntura econômica e política da Segunda Guerra Mundial impôs ao governo brasileiro a aliança política com os países que lutavam contra os Estados nazi-fascistas. A pressão popular por mais liberdade política se intensificou e o Estado respondeu com a concessão da “Anistia” e a legalização do Partido Comunista Brasileiro. (RIBEIRO, 1979)

A derrubada da ditadura getulista não foi com o objetivo de atender os interesses da classe trabalhadora. O governo eleito de Eurico Gaspar Dutra, do PSD, em 1946, representou uma reação a uma aproximação do governo de Getúlio Vargas dos interesses populares. O

partido eleito ao governo federal representava o interesse dos tradicionais grupos agrários. (RIBEIRO, 1979)

A democratização política, entretanto, iniciada no final do governo Vargas e sacramentada pela promulgação da 4º Constituição Republicana em 18 de setembro de 1946 teve consequências no âmbito da educação. Esta constituição reafirmava a maior parte dos princípios de democratização do ensino presentes na constituição de 1934. (RIBEIRO, 1979)

O desenvolvimento econômico e social alcançado entre 1937 a 1955 não foi suficiente para uma maior democratização do acesso à escola pela classe trabalhadora. Como afirmado anteriormente, a escolarização das classes menos abastadas era direcionada para o trabalho manual nas indústrias, sendo insuficiente, portanto, para que houvesse algum avanço na democratização do acesso ao ensino. O que se percebeu no período foi uma ampliação no atendimento da rede escolar, mas sem alterações nos níveis de seletividade anteriormente mencionado. (RIBEIRO, 1979)

A conjuntura política e econômica do período histórico supramencionado possibilitou, no entanto, o desenvolvimento da divisão social e técnica do trabalho, que resultou na ampliação da classe média e do proletariado urbano. Neste contexto, a luta política pela democratização do ensino se intensificou dada a nova realidade social urbano-industrial que estava se constituindo. A lei de diretrizes e base nacional da educação em 1961, foi um marco desta luta pois representou um avanço na democratização da escola. (RIBEIRO, 1979)

O fim do Estado “novo” em 1945 e o advento da segunda república no Brasil possibilitou aos movimentos sociais progressistas um maior campo de atuação. Neste contexto foram fundados diversos partidos políticos, sindicatos e outras organizações sociais que tinham como objetivo a democratização da sociedade e da educação. A partir da década de 1950 com a modernização e a industrialização do país a população urbana ultrapassava a rural. A urbanização e o recrudescimento da luta de classes (no plano nacional e internacional) provocaram uma resposta do poder político no sentido de democratizar a sociedade e a educação. No governo de João Goulart, em 1963, foi proposta uma reforma constitucional que representaria um grande avanço para a democratização do sistema de ensino e da sociedade. (GHIRALDELLI JR., 2001)

Porém, devido ao risco político que tal proposta poderia representar a classe dominante, foi efetuado um golpe militar no ano de 1964. Com os militares no governo, quase todas as medidas progressistas implantadas nos governos democráticos foram derrubadas. O governo militar, além de derrubar tais medidas, adotaram outras, que fizeram anular e interromper vários

avanços até então alcançados na democratização do ensino. (ARANHA, 1990; GHIRALDELLI JR., 2001)

O período histórico que antecedeu o golpe militar de 1964 foi marcado por uma tentativa do governo federal de promover um desenvolvimento social e econômico induzido pelo Estado. Este deveria mudar a sua orientação econômica em favor do capital estrangeiro e da burguesia agroexportadora para uma outra favorável a burguesia industrial nacional. Como o modelo político e econômico de desenvolvimento aprofundava os problemas sociais relativos a classe trabalhadora, o contexto de crise socioeconômica levou o governo federal, principalmente a partir de 1963, a aliar os interesses da burguesia nacional com o do proletariado. (RIBEIRO, 1979)

Esta mudança no modelo político e econômico de desenvolvimento social trouxe significativos avanços para a democratização do ensino, pois o atendimento dos interesses políticos e econômicos da classe trabalhadora e a promoção de um desenvolvimento industrial (diferente do modelo que realmente existiu de simples expansão industrial adotado pelos governos anteriores) nacionalista exigiu do Estado maiores investimentos públicos em educação. (RIBEIRO, 1979)

O golpe militar de 1964 foi uma reação das classes dominantes hegemônicas a esta mudança na orientação econômica e política ligada aos seus interesses. A ditadura militar instaurada interrompeu, portanto, o processo de democratização do acesso à escola. (ARANHA, 1990; RIBEIRO, 1979)

É importante destacar, que o golpe militar foi apoiado e incentivado pelo capital internacional, que sempre exerceu grande influência desde o século XIX nas decisões do Estado. Mas só nos anos anteriores ao golpe militar e posteriormente a este, o capital internacional começou a obter a hegemonia política no seio do Estado. (GHIRALDELLI JR., 2001)

Cunha (1991) demonstra que existiu uma defasagem entre o processo de urbanização e a incorporação da classe trabalhadora pela escola, principalmente a partir de 1964. Em 1950, dois terços da população brasileira viviam no campo. A situação se inverte em 1980 e a metade da população fica concentrada em nove áreas metropolitanas apenas. Estas mudanças foram em decorrência da intensificação das correntes migratórias do campo para a cidade, que acarretaram mudanças na estrutura sociodemográfica. Entretanto, não houve participação da escola na incorporação dos imigrantes nas cidades urbanas. Assim explica Cunha (1991) sobre como ocorreu o ajustamento dos trabalhadores nas cidades:

Trabalhadores analfabetos (ou quase) passaram a ser treinados nas próprias oficinas para operarem máquinas modernas e sofisticadas; jovens e adultos receberam tratamento patrimonialista da parte das organizações burocráticas onde trabalhavam e dos órgãos governamentais de educação e saúde; os salários foram rebaixados por uma competição entre as massas de desempregados e subempregados em busca de lugar nas empresas modernas, enquanto salários muito elevados eram pagos a poucos trabalhadores altamente qualificados, em escola ou fora dela. Estes foram três importantes vetores da industrialização brasileira. A escola não contribuiu para a alteração de nenhum desses vetores, fosse para corrigi-los, fosse para evitar o seu aparecimento, o que só aconteceu por efeito da educação informal, da ação dos meios de comunicação de massa e da atuação dos sindicatos e partidos políticos (...). (CUNHA, 1991, p. 32)

É importante salientar a atuação dos meios de comunicação de massa na socialização dos imigrantes no ambiente urbano. Nos anos 1950, a rádio foi o principal meio, mas a partir da década de 1960, as emissoras de televisão começaram a ser os principais meios de comunicação de massa. Os meios de comunicação de massa foram incentivados pelos capitalistas e pelos governos militares como instrumentos importantes de motivação econômica e inculcação ideológica. Um dado significativo, é que em 1980, 73% da população possuía televisão. (CUNHA, 1991)

Segundo Sergio Miceli (1982) a televisão substituiu a educação, que, em tese, deveria ser oferecida nas escolas públicas. A TV acabou sendo a responsável, em larga medida, pela socialização política e ideológica das massas. Um dado que evidencia essa hipótese, é que na época, a televisão contava com 75 milhões de telespectadores. No entanto, o número daqueles que frequentavam a escola regular equivalia a 34 milhões de alunos. No aparato escolar do Estado em 1987, as escolas que ministriavam o ensino regular contavam com uma frequência de 33,7 milhões de alunos em todos os níveis de ensino. (CUNHA, 1991)

Tendo em vista o aumento da demanda potencial de alunos para a pré-escola e para o ensino do primeiro grau, o grande crescimento matricular dos alunos – da pré-escola e do ensino superior apenas – foi insuficiente, dada a obrigatoriedade do ensino básico. Além disso, verifica-se diferenças significativas entre o número de alunos que frequentam as quatro primeiras séries do ensino básico do número de alunos que frequentam as quatro últimas séries do primeiro grau. Entre a 5<sup>a</sup> e a 8<sup>a</sup> estão matriculados apenas 30% dos alunos do 1º grau. Em 1972, quando a lei de diretrizes e base de ensino foi promulgada, extinguindo assim, o exame de admissão ao ginásio, apenas 23% dos alunos do 1º grau frequentavam a escola a partir da 5<sup>a</sup> série. (CUNHA, 1991)

O número de alunos de idade entre 7 a 14 anos que estavam matriculados no ensino básico, correspondia a 80,4% do total da população correspondente a esta faixa etária, em 1980. No ano de 1987 o número de alunos da mesma faixa etária que estavam matriculados na

educação básica representava apenas 82% do total de crianças desta faixa etária. A taxa de analfabetismo em 1988 continuava alarmante. O número de analfabetos com mais de 15 anos de idade correspondia a 19% da população total desta faixa etária. Em 1970, este percentual era 33,6% da população total acima de 15 anos. As diferenças regionais eram enormes, pois no Nordeste este percentual alcançava 36,7%, enquanto que nas regiões sul e sudeste apenas 10%. Em 1987, este percentual era de 38% na zona rural e de 13,7% na zona urbana. (CUNHA, 1991)

Outro dado relevante sobre a escola excluente é que 12% dos professores do ensino de 1º grau não tinham concluído o 2º grau em 1987. Na zona rural esse percentual chegava a 48,4%. Também era comum a existência de escolas unidocentes nas primeiras séries do 1º grau. (CUNHA, 1991)

O crescimento no número de matrículas entre 1970-1987 apresentou diferenças entre os alunos do ensino do 1º grau dos alunos pertencentes ao 2º grau. Entre os alunos do 1º grau o percentual de matrículas relativas à população total de crianças entre 7 a 14 anos foi de 67,1 % no ano de 1970 para 82,6% no ano de 1987. Entre os alunos do 2º grau, este percentual foi de 6,5% no ano de 1970 para 15,5% no ano de 1987. Houve, portanto, um crescimento mais vertiginoso, resguardadas as proporções, no número de matrículas dos alunos do 2º grau. A partir de 1980, no entanto, o ritmo de crescimento das matrículas tendeu a decair. (CUNHA, 1991)

Os dados que foram revelados acima não significam que houve mudanças substanciais no atendimento da rede pública de ensino em todos os graus de ensino no período da ditadura militar. Como explica o autor:

Nos doze anos decorridos entre 1973 e 1985, não se modificou substancialmente a participação das redes públicas de ensino no atendimento do conjunto das matrículas nos três graus de ensino (...). No ensino de 1º grau, notamos uma estabilidade em torno dos 87% e, no 2º grau, uma tendência ascendente depois do declínio entre 1973 e 1977, quando a percentagem dos alunos matriculados nas escolas públicas desceu de 57,1% para 51,4%. A partir desse piso, a proporção voltou a subir, chegando a oscilar em torno dos 65% no período 1983/1987. No ensino superior, declínio semelhante também ocorreu até 1979, após o que se verificou uma tendência a se elevar a participação do setor público nas matrículas. Todavia, é possível afirmar que tal resultado se deve mais à retração do setor privado, no contexto da crise econômica, do que propriamente ao crescimento do setor público – de todo o modo irrelevante, se considerarmos que em 1964, ano do golpe de Estado, as universidades e faculdades públicas matriculavam 60% do total dos alunos, proporção depois abrangida pelo setor privado. (CUNHA, 1991, p. 37)

O autor afirma que a expansão da rede pública de ensino em todos os níveis foi prejudicada pela falta de investimentos públicos do Estado. Este, por meio da justificativa de insuficiência do ensino público preferia muitas vezes oferecer subsídios ao ensino privado, que

recebia subsídios maiores quanto maior a precariedade da qualidade do ensino. O principal subsídio fornecido ao ensino superior privado foi a reserva de mercado propiciada pela insuficiência do atendimento à população do ensino superior público. Os subsídios eram dados de diversas formas: por meio do crédito educativo, bolsas de estudo, cessão de prédios e terrenos públicos etc. (CUNHA, 1991)

A partir da década de 1970, com a crise econômica estabelecida e o recrudescimento da luta de classes, o poder político e as classes dominantes não podiam governar com base apenas na repressão aos setores sociais marginalizados. Em resposta ao contexto sócio-político e visando o equilíbrio social foram concedidos direitos sociais pelo Estado. Inicia-se a partir de então, a democratização da sociedade, que ocorre sob o controle estrito dos militares. (GHIRALDELLI JR., 2001)

A democratização da sociedade a partir do final da década de 1970 desembocou na constituição federal de 1986, que é o marco da redemocratização da sociedade brasileira. Contudo, é na constituição de 1988, que se estabelece as diretrizes e o conteúdo do processo democrático da sociedade e do sistema de ensino brasileiro. (GHIRALDELLI JR., 2001).

A configuração partidária na legislatura de 1986 era formada por um conjunto de seis partidos – PMDB, PFL, PDS, PDT, PTB, PT e PL –. Estes possuíam bancadas superior a dez cadeiras na câmara dos deputados e ocupavam 96% das vagas no congresso nacional. Todos estes partidos possuíam um programa partidário voltado para a educação, com exceção do PTB, que não apresentou um programa específico para área. Cada programa partidário definiu o lugar do ensino público e privado na sociedade brasileira, bem como o modo de financiamento da educação. (CUNHA, 1991)

O PMDB, o PDT e o PT defendiam a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino básico de 8 anos para a população em idade escolar bem como a gratuidade da educação pré-primária. Defendiam também a expansão de oportunidades e a ampliação e democratização do ensino superior público. O PDS e o PFL não defendiam medidas progressistas na área da educação. Estes partidos apoiavam o ensino privado e a liberdade das famílias em escolher a educação que melhor lhes prover. Sempre atuaram politicamente, portanto, no sentido de impedir a democratização do ensino. (CUNHA, 1991)

Cabe ressaltar, que no PMDB, apesar de ser o maior partido da câmara dos deputados, não havia consenso em relação ao programa partidário direcionado a educação. Muitos integrantes do partido defendiam ideias muito próximas dos partidos conservadores e entre aqueles mais progressistas em matéria de educação também havia divisões de opiniões referentes ao investimento de recursos públicos no ensino público e privado. No PT também

havia divisões internas, com uma ala do partido mais ligadas aos setores religiosos da população, que, em muitas situações, defendiam ideias contrárias ao programa partidário de democratização do ensino. (CUNHA, 1991)

Os partidos políticos supramencionados representam as principais forças sociais políticas a partir da constituição federal de 1988 que irão interferir, de modo decisivo, nas políticas educacionais do Estado. A nova legislatura aumentou o campo de atuação política de partidos políticos ligados as classes populares, o que trouxe consequências positivas para a democratização do ensino.

### **3.1- Neoliberalismo e educação: a democratização do ensino a partir da CF de 1988**

A partir da década de 1980 transformações econômicas, políticas e sociais importantes ocorreram na sociedade brasileira. A globalização da economia, o desenvolvimento da crise econômica e da luta de classes, a hegemonia do capital financeiro internacional no seio do Estado, foram fatores sociais fundamentais para que a ditadura militar no Brasil chegassem ao fim. A ditadura militar não era o regime de governo preferencial do capital financeiro numa economia globalizada, dado os riscos inerentes de um governo não democrático adotar políticas estatais de tendências nacionalistas. A intensificação da crise econômica e a crescente insatisfação e organização política das classes populares e da classe média também foram fundamentais para que se iniciasse a democratização política do Estado.

A democratização do Estado, no entanto, não trouxe como desdobramento lógico a democratização real da sociedade nos planos político, econômico e social. As desigualdades socioeconômicas cresceram na década de 1990, e muitas das políticas públicas de inclusão dos setores sociais desfavorecidos foram ineficazes. Dentre os diversos projetos políticos de solução para o aprofundamento da crise econômica e social a partir da década de 1970, venceu o neoliberalismo. O projeto socialista estava em crise em razão da desintegração de vários Estados socialistas no mundo e o projeto nacional-desenvolvimentista, com forte atuação econômica e política do Estado, foi interrompido pelas frações hegemônicas do Capital.

A conjuntura política e social da década de 1990 não foi favorável a concretização dos princípios constitucionais referentes ao direito à educação. A democratização da sociedade e do ensino teve um caráter muito limitado, em razão do modo peculiar do desenvolvimento histórico do capitalismo brasileiro e das novas forças políticas que começaram a exercer a hegemonia política no Estado.

O capital financeiro determina, em grande medida, os gastos orçamentários do Estado em educação e antigas frações hegemônicas da burguesia continuam a exercer considerável influência nas decisões estatais.

Desde as primeiras eleições presidenciais o projeto político neoliberal venceu os projetos políticos socialistas, sociais-democratas e nacional-desenvolvimentistas. Nos sucessivos governos eleitos na década de 1990, o neoliberalismo foi adotado como ideologia oficial do Estado. É uma ideologia política que não entra em contradição com a democratização do ensino, mas tem efeitos limitadores ao processo de democratização.

O neoliberalismo é uma teoria das práticas político-econômicas que propõe a liberação das capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional que garante os direitos à propriedade privada, do livre mercado e do comércio (HARVEY, 2008). De acordo com esta teoria, o Estado deve ser “mínimo”, pois a liberdade individual de mercado apenas pode ser garantida com uma redução do papel desempenhado pelo Estado em áreas específicas do serviço público, entre elas, a educação. No modelo ideal de Estado neoliberal, os serviços públicos devem ser prestados pela iniciativa privada.

O modelo neoliberal de Estado teve repercussões sobre a democratização do ensino, pois a democratização do acesso à escola ocorreu apenas em relação ao direito de entrada ao sistema de ensino. A concretização democrática do direito de saída deste, apesar de ser uma reivindicação política dos movimentos sociais e partidos políticos ligados à classe trabalhadora ainda permanece como uma meta a ser alcançada.

A partir dos anos 2000, sobretudo a partir da eleição de Luiz Inácio Lula da Silva no ano de 2002, do Partido dos Trabalhadores, para o cargo de presidência da república, houve uma inflexão em relação ao processo de democratização do ensino. A eleição foi em decorrência da intensificação da crise econômica e social e da crescente insatisfação das classes populares e da classe média. O programa de governo do partido era o mais conveniente aos interesses dessas classes naquela conjuntura política, ao propor combater as desigualdades sociais sem se abdicar do desenvolvimento econômico.

O programa de governo do PT, desde o início de sua fundação, era um dos mais progressistas em relação a democratização do ensino. No governo federal, o partido foi responsável por mudanças importantes na orientação política estatal. Mais próximo aos interesses políticos da classe trabalhadora e de parte da classe média, o partido promoveu uma série de políticas sociais e educacionais que tiveram forte repercussão na democratização do ensino em todos os níveis. Dentre essas políticas se destacam o Bolsa Família, o REUNI, O PROUNI, o SISU (2010), a Lei de Cotas nº 12.711/2012 etc.

O governo federal, sob o controle do PT (e suas forças político-partidárias aliadas, sobretudo PMDB, PL e PCdoB), também investiu maiores gastos orçamentários em relação aos governos anteriores no sistema público e privado de ensino desde a pré-escola aos cursos de pós-graduação. Também começou a adotar políticas educacionais que buscam subsidiar a preservação dos graduandos oriundos de minorias sociais e de classes sociais desfavorecidas, nos institutos federais de ensino superior e em faculdades privadas.

Dentre a série de políticas educacionais adotadas, a lei de cotas nº 12.711/2012, se destaca, pois representa um avanço de grande significado social em relação aos direitos de cidadania e à democratização do ensino. A referida lei “garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. (...)”.

A expansão e a democratização do sistema público e privado de ensino a partir dos anos 2000, não podem ser explicadas, entretanto, a partir da vontade política dos sucessivos governos neoliberais a partir do final da década de 1980. A democratização do sistema de ensino a partir da década de 1990 e a sua intensificação a partir dos anos do governo federal do PT, tem razões estruturais e históricas.

A maior democratização do sistema de ensino na história da sociedade brasileira, ocorreu numa conjuntura específica do capitalismo no Brasil. A crise econômica em decorrência da concentração de renda e do baixo crescimento econômico apresentado pelo país desde a década de 1980 e o desenvolvimento da luta de classes, determinou ao Estado a adoção de políticas sociais de redistribuição de renda e de melhor inserção numa economia global em mudança. Essa mudança na orientação política estatal contribuiu para o crescimento econômico e para o desenvolvimento tecnológico do país.

Essas mudanças na orientação política estatal tiveram repercussões importantes a democratização do ensino. A redistribuição de renda e o crescimento econômico expandiu a classe média e aumentou a demanda da população por maiores níveis de escolarização. A concretização da democratização do direito de entrada na década de 1990 se converteu, portanto, em uma maior demanda social de democratização dos níveis superiores de ensino a partir dos anos 2000.

A democratização do acesso ao ensino superior público e privado também foi uma exigência de uma economia mundial em mudança. Numa economia baseada na informação e na microeletrônica, o aumento do número de trabalhadores qualificados não contradiz com os interesses do capital financeiro internacional. A equalização de oportunidades educacionais

aumenta a concorrência e traz resultados positivos a qualificação da força de trabalho em termos qualitativos e quantitativos. (CARNOY et. al, 2015)

Por último, a democratização limitada do ensino superior público e privado fornece legitimidade política ao Estado, ao fornecer uma aparência de uma sociedade mais justa e igualitária importante para conter a pressão política da classe trabalhadora por igualdade socioeconômica. A ideologia da meritocracia, que legitima o burocratismo do Estado e as desigualdades sociais de classe, é reforçada pela democratização limitada do ensino superior público e privado.

## CAPÍTULO QUATRO

# ANÁLISE DA V PESQUISA DO PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO E DE DADOS DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DE DISCENTES DA UFU

### **4.1 - Relatório da V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural Dos Estudantes de Graduação Das IFES**

A pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES, realizada no ano de 2018<sup>19</sup>, permite uma melhor avaliação do impacto da lei de cotas nº 12.711/2012 - e de outras políticas educacionais estatais<sup>20</sup> - sobre a democratização do acesso à escola e à Universidade. Esta pesquisa fornece material empírico de grande utilidade, pois fornece subsídios importantes para a análise das mudanças no perfil socioeconômico e cultural dos discentes das IFES, que foram ocasionadas, em larga medida, por essas políticas públicas. (ANDIFES, 2019)

A pesquisa constata que houve profundas mudanças no perfil dos discentes de graduação da IFES. Estas mudanças foram em decorrência de grandes avanços a democratização do acesso ao ensino superior. A democratização foi produto da ampliação do número de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), cursos e vagas, da interiorização dos campi das mesmas instituições, da maior mobilidade territorial via ENEM/SISU e da reserva de vagas para estudantes de minorias étnica-raciais e com origem em escolas públicas (ANDIFES, 2019, p. 2).

A terceira pesquisa realizada pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE) no ano de 2010<sup>21</sup>, verificou que “43,7% dos (as) estudantes pertenciam às “classes [de renda] C, D e E”<sup>22</sup>. Também foi descoberto o aumento da presença

<sup>19</sup> Fonte: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>

<sup>20</sup> Compõe essas políticas: o Programa de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI); o Sistema de Seleção Unificado (SISU) e o Programa Nacional de Assuntos Estudantis (PRONAE).

<sup>21</sup> Fonte: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>

<sup>22</sup> Desde a IV Pesquisa, a terminologia A, B, C, D e E para classificar as faixas de renda estudantis foi abandonada. Optou-se, desde então, por levantar a renda e interpretá-la como montante de rendimentos familiares por entendermos que classe social constitui uma categoria analítica muito mais complexa, relacional, cuja identificação

de “estudantes pretos, de 5,9% no ano de 2004 para 8,7% no ano de 2010, e de pardos, de 28,3 no ano de 2004 para 32,1% no ano de 2010, dado que refletia a institucionalização das políticas de ação afirmativas e do REUNI, não obstante o percentual de negros ainda fosse inferior (40,8%) aos 50,7% apurados pelo Censo 2010 do IBGE” (ANDIFES, 2019, p. 4).

A partir dos anos 2000, a sociedade brasileira presenciou a maior democratização do acesso às universidades federais desde a origem do ensino superior no Brasil. “Houve um crescimento de 40% no percentual de Universidades Federais no país com valores mais significativos na região Sul, seguida da região Nordeste (ANDIFES, 2019, p. 5)”. Também houve mudanças quantitativas de cursos, vagas e matrículas em universidade federais. No período entre o ano de 2002 e 2017, houve um crescimento de 100% dos cursos oferecidos pelas IFES, com exceção na região Norte do país.

As mudanças nos últimos anos na expansão do ensino superior não foram apenas quantitativas, mas também qualitativas. Houve uma descentralização na expansão das universidades federais, pois estas começaram a serem implantadas e expandidas em regiões não metropolitanas com alto grau de integração entre as diversas IFES (ANDIFES, 2019, p. 6).

Outro fator relevante na expansão quantitativa e qualitativa da IFES foi a implementação do Sistema de Seleção Unificada – o SISU -, que substituiu os tradicionais Vestibulares. Trata-se de um “sistema informatizado que se vale das notas obtidas por estudantes no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) para alocar candidatos (as) entre as instituições credenciadas (ANDIFES, 2019, p. 7). O SISU potencializa a mobilidade territorial, o que implica um maior deslocamento de estudantes entre as diversas regiões do país.

Ao analisar o perfil socioeconômico dos discentes de graduação da IFES a partir de 2012, é verificado um grande avanço a democratização do acesso as IFES, decorrente, em larga medida, da implementação da lei de cotas nº 12.711/2012. Esta lei foi um momento de inflexão a democratização do ensino por tornar o ensino superior mais acessivo, popular e inclusivo (ANDIFES, 2019, p. 7).

As diversas políticas educacionais do Estado e a lei de cotas colocaram os gestores públicos diante da responsabilidade de garantir a continuidade do processo de democratização do acesso à universidade. Isso foi feito mediante a adoção de políticas sociais que visam a redução das desigualdades sociais para que discentes em situações de maior vulnerabilidade econômica e social viessem a usufruir as mesmas oportunidades dos estudantes mais abastados.

---

está condicionada ao conhecimento de relações sociais, posições na estrutura produtiva, tendências políticas e orientações ideológicas das pessoas e grupos – o que não é o objetivo desta pesquisa. (ANDIFES, 2019, p. 4)

A lei federal nº 12.852/2013, que prescreve o direito universal ao ensino superior, é fruto desse processo de democratização do ensino a partir dos anos 2000 (ANDIFES, 2019, p.7, 8).

A IV Pesquisa realizada pela FONAPRACE, no ano de 2014<sup>23</sup>, confirma o que foi supramencionado. Segundo a pesquisa:

(...) em 2014, as IFES eram mais negras. Em 2003, autodeclarados (as) brancos (as) somavam 59,4% da população dessas instituições, em 2010 esse índice cai para 53,9% e em 2014/5 chega a 45,7%. Na tendência oposta, autodeclarados (as) pretos (as) tinham crescido em participação nas IFES na respectiva cronologia de 5,9%, para 8,7% e 9,8%. Pardos (as), na mesma trajetória, foram de 28,3% para 32,1% e em 2014/5 compunham 37,8% da população-alvo. Em outras palavras, 47,6% dos (as) estudantes das IFES eram negros (as), em 2014. Em valores absolutos, quase triplicou sua participação, comprovando o efeito das políticas de democratização do acesso. (ANDIFES, 2019, p. 8)

A pesquisa também descobriu que pela primeira vez na história da educação brasileira a maioria absoluta dos discentes de graduação das IFES são oriundos de famílias que auferem até 1,5 salários mínimos/per capita. Estes representaram um percentual de 66,2% do universo amostral de alunos investigado, sendo que 32% destes estudantes vivia com até meio salário mínimo e 22% com renda entre meio e 1 salário mínimo. Diferente do que é propalado pelo senso comum, a pesquisa demonstrou que as universidades federais brasileiras não possuem um perfil socioeconômico e cultural elitizado porque admitem estudantes das diversas classes sociais (ANDIFES, 2019, p. 8).

Em relação ao que foi verificado na pesquisa de 2010, a pesquisa de 2014 constatou que o percentual de discentes oriundo de famílias que recebem níveis de renda mais baixos dobrou. O grande aumento deste percentual foi devido, principalmente, ao ingresso desses estudantes através da lei de cotas (ANDIFES, 2019, p. 9).

Outro dado relevante da quarta pesquisa que confirma os grandes avanços à democratização do acesso as universidades federais, é a constatação de que a maioria dos discentes das IFES são provenientes de escolas públicas no ensino médio. Do total de estudantes, 64,1% vieram de escolas pública, enquanto que 35,9% vieram de escolas particulares (ANDIFES, 2019, p. 9).

O efeito das diversas políticas públicas do Estado referentes a democratização do acesso as universidades federais foi aproximar, cada vez mais, o público universitário do perfil sociodemográfico da sociedade brasileira. A IV pesquisa da FONAPRACE confirmou esta

---

<sup>23</sup> Disponível em: [http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES\\_2014.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES_2014.pdf)

tendência de democratização nos coortes de raça/cor, sexo, renda, tipo de escola frequentada, região etc. (ANDIFES, 2019, p. 9).

Segundo o relatório apresentado pela Associação Nacional dos dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), a V pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos (as) graduandos da IFES demonstra que a tendência de democratização do acesso às universidades federais está consolidada. No ano de 2018, 43,3 % dos graduandos das IFES se autodeclararam da cor/raça branca. Em comparação ao ano de 2003, houve uma diminuição de 16,1% na participação deste segmento social. Os que se autodeclararam pretos/pardos dobraram sua participação de 2003 a 2018, os pardos aumentaram sua participação em 11% e os amarelos e indígenas tiveram pouco crescimento. Essas mudanças foram decorrentes, em parte, de uma série de políticas de ações afirmativas implementadas pelo Estado a partir de 2005, que se expandiram por todo o sistema de educação superior, principalmente, a partir da implementação do REUNI em 2007 e da criação da lei de cotas nº12.711/2012 (ANDIFES, 2019, p. 21). Segundo o relatório:

A partir de 2014, quando as cotas raciais nas federais já acumulavam quase 10 anos de existência e já surtia efeito a Lei nº 12.711 (Lei das Cotas) (BRASIL, 2012), em seu segundo ano de implantação, pretos e pardos somados ultrapassaram os brancos entre os graduandos. Em 2014 sua participação era somente 1,9 p.p. superior à de seus colegas brancos. Em 2018 essa diferença atingiu 7,9 p.p., marca bastante expressiva dado o histórico de exclusão desses grupos em espaços de prestígio social e poder, como as universidades públicas. (ANDIFES, 2019, p. 22)

O relatório conclui que a democratização do acesso às IFES no coorte raça/cor teve grande contribuição da lei de cotas, pois muitas IFES da região sudeste resistiam a implementar as políticas de ações afirmativas. Nos seis anos subsequentes a lei os avanços a democratização foram maiores, pois o perfil racial dos graduandos das IFES se aproxima bastante do perfil racial da população no ano de 2018.

No que tange a renda familiar/per capita, a IV pesquisa do perfil socioeconômico dos graduandos das IFES constatou que 66,2% do total de estudantes são de famílias que recebem “até um e meio salário mínimo/per capita”. Na V pesquisa, houve um aumento neste percentual, pois 70,2% do total de estudantes são de famílias que recebem “até 1,5 salários mínimo/per capita”.

Segundo o relatório, 26,6% do total dos estudantes vivem em famílias com renda familiar per capita de “até meio salário mínimo” e 26,9% deste total com renda per capita “mais de meio a 1 salário mínimo”. Sendo assim, mais da metade (53,5%) dos (as) graduandos (as) são de famílias com renda mensal per capita “até 1 salário mínimo”.

De acordo com o relatório, mais da metade (53,5%) dos (as) graduandos são de famílias com renda mensal per capita “até 1 salário mínimo”. Do total de estudantes, 26,6% vivem em famílias com renda familiar per capita de “até meio salário mínimo e 26,9% com renda per capita “mais de meio a 1 salário mínimo” (ANDIFES, 2019, p. 28).

O aumento no percentual de estudantes de famílias que recebem “até 1 e meio salário mínimo” ocorreu em todas as regiões do país. Conforme o relatório

(...) A região Nordeste - que continha, em 2014, o mais alto percentual de estudantes incluídos na faixa de renda per capita “Até 1 e meio SM” - teve um crescimento, em 2018, de 1,64 p.p.. Todavia, com crescimento de 5,73 p.p., o Norte ultrapassou o Nordeste de modo que, em 2018, aquela região contém o maior percentual de estudantes nesta faixa de renda: 81,9%. Cresceu o percentual de discentes com renda inferior a 1 e meio SM também na região Sudeste (5,62 p.p.). No Sul, o aumento foi pouco significante, mas no Centro-Oeste foi revelador pois cresceu 7,53 p.p. Este aumento no Centro-Oeste tirou a região da condição de melhor renda, que agora é ocupada pelo Sul. (ANDIFES, 2019, p. 29)

Este crescimento deve ser relativizado por ter ocorrido em razão de um maior acesso daqueles estudantes que são de famílias que recebem uma renda “mais de 1 até 1,5 salário mínimo”. Houve variações regionais no percentual de estudantes cujas famílias recebem uma renda “mais de meio a 1 salário mínimo”. O percentual dos graduandos de famílias que recebem “até meio salário mínimo” diminuiu de 32% para 26,6%.

Um dado interessante revelado pelo relatório é que “a renda média nominal familiar per capita dos (as) discentes é muito próxima da renda nominal mensal domiciliar per capita da população residente no Brasil. Enquanto esta é de R\$1.373,00, aquela é de R\$1328,08 (IBGE, 2018). (ANDIFES, 2019, p. 30). Todavia, há discrepâncias regionais entre as rendas médias de cada região do país. As regiões norte e nordeste apresentaram uma renda média inferior à renda média nacional, enquanto que a renda média das demais regiões ficaram acima da renda média nacional. Se nas regiões Norte e Nordeste a renda média foi R\$884,28 e R\$1.046,62 respectivamente, nas regiões Sudeste, Sul e Centro-oeste a renda média foi de R\$1.510,89, R\$1.632,42 e R\$1.631,20, respectivamente.

Entretanto, o relatório afirma que “em um país marcado por profundas desigualdades sociais e educacionais, o (a) estudante universitário (a) não faz parte da camada mais pobre da população, já que os setores mais pobres e miseráveis nem mesmo chegam a concluir o Ensino Médio (...)” (ANDIFES, 2019, p. 31). Este nível de ensino é o principal fator de exclusão ao ensino superior. Segunda a pesquisa “53,5% dos (as) graduandos das IFES estão na faixa de renda mensal familiar per capita de “Até 1 SM” e 70,2% na faixa de renda mensal familiar per capita de “Até 1 e meio SM” (2018, p. 31).”

A conjuntura econômica recente, marcada pela crise econômica e austeridade fiscal, foi responsável pela queda, no ano de 2018 em relação a 2014, do percentual de estudantes de famílias que auferem renda de “até meio salário mínimo/per capita”. No entanto, o percentual de estudantes de famílias que recebem renda “até um e meio salário mínimo/per capita” saltou de 44,3%, em 1996, para 66,2% em 2014, alcançando 70,2% em 2018, o maior patamar da série histórica” (ANDIFES, 2019, p. 32).

Outro fator de desigualdade social que interfere no processo de democratização do acesso ao ensino é a carga horária excessiva de trabalho, que atinge um terço dos estudantes. Dentre os estudantes ocupados 54,3% pensaram abandonar o curso devido à dificuldade de conciliar trabalho e estudo. Dentre os estudantes ocupados que fizeram trancamento de matrícula, 37% alegou motivo de trabalho (ANDIFES, 2019).

Um outro fator de desigualdade social que limita o processo de democratização do acesso ao ensino é a natureza administrativa da escola no ensino médio dos graduandos (as), que é dividida entre escola pública e privada. A pesquisa constatou que a maioria dos estudantes universitários nos anos de 2014 e 2018 são provenientes de escola pública no ensino médio. No ano de 2014, o percentual destes estudantes equivalia a 64,7%, enquanto que os estudantes provenientes de escolas particulares correspondiam a 35,3% do total de estudantes (ANDIFES, 2019).

Esses grandes avanços a democratização do acesso ao ensino foram, em larga medida, produtos de programas sociais como o SISU, o PRONAE, o PROUNI e da criação e implementação da lei de cotas nº 12.711/2012, que garante a metade das vagas na universidade a estudantes que estudaram o ensino médio em escolas públicas e um percentual mínimo para minorias étnicas e raciais.

Entretanto, a ideia de consolidação do processo de democratização do acesso à universidade pública, apresentada pela ANDIFES no relatório supramencionado, é passível de crítica, porque a “plena” democratização difficilmente pode ser concretizada. O relatório reconhece que a “plena” democratização do acesso à universidade pública não ocorreu, porém oculta as limitações a esse processo de democratização ao afirmar que este está consolidado. Os dados empíricos que serão apresentados nos itens subsequentes reforçam a tese de que o desenvolvimento do modo de produção capitalista no Brasil é um grande obstáculo a democratização do ensino. Estes dados demonstram que a “plena” democratização do acesso à universidade pública é uma meta que está muito distante de ser concretizada.

#### **4.2- Dados de discentes da Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2018.**

Os dados aqui apresentados são referentes a *V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos graduandos (as) das Instituições Federais de Ensino Superior*, do ano de 2018, disponibilizados pela Diretoria de Administração e Controle Acadêmico (DIRAC) da UFU. Os dados aqui recolhidos são referentes aos discentes de graduação dos cursos superiores de Medicina, Direito, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Ciências da Computação, Administração, Pedagogia (noturno), Letras e Linguística em Português (matutino) e Filosofia (matutino).

Apenas foi possível obter os dados referentes a etnia/raça dos discentes e do tipo (natureza administrativa) de instituição de ensino frequentada por estes. Os dados mostram que houve grande evolução na democratização do ensino em comparação ao período anterior a lei de cotas. Esta afirmação não significa que a evolução tenha sido consequência apenas da lei de cotas, pois uma série de políticas sociais e educacionais implementadas pelo Estado a partir da Constituição Federal de 1988 e sobretudo a partir do ano 2000 também foram importantes.

A Lei nº 12.711/2012 representou um avanço muito significativo à democratização do ensino. O art. 1º afirma que em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas das IFES vinculadas ao MEC são para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. No parágrafo do caput deste artigo está prescrito que 50% do preenchimento das vagas deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Outra parte do texto relacionada ao objeto desta pesquisa e que representa grande avanço a democratização do ensino é o art. 3º que afirma que “em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE<sup>24</sup>. ”

Dada a grande relevância social da lei de cotas de 2012, esta pesquisa buscou analisar os dados dos discentes da Universidade Federal de Uberlândia. Um dos objetivos foi verificar

---

<sup>24</sup> Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016

se o perfil socioeconômico dos discentes desta universidade está condizente com o perfil socioeconômico geral dos discentes de todas as IFES. Este perfil foi retratado no relatório divulgado pela ANDIFES da V Pesquisa Nacional dos discentes das IFES no ano de 2018 e já foi mencionado na parte introdutória da dissertação.

Os dados referentes a cor/etnia e ao tipo de instituição de ensino dos discentes da UFU corresponde ao que foi apresentado no relatório geral das IFES. Os avanços a democratização do ensino apresentados por este relatório ocorreram quase que na mesma medida dos avanços demonstrados pelos dados disponibilizados pelo DIRAC no ano de 2018.

Ao analisar estes dados, no entanto, é perceptível que a democratização do ensino não ocorreu na mesma intensidade em todos os cursos. Alguns apresentaram um perfil socioeconômico mais próximo do ideal democrático, outros apresentam um perfil mais distante deste ideal. Apesar de não ser uma regra geral, cursos mais valorizados no mercado de trabalho ou então cursos cujos períodos letivos são integrais apresentaram obstáculos maiores a “plena” democratização do ensino.

A conclusão do que foi supramencionado é que as possibilidades e os limites à democratização do ensino são diferentes de acordo com a trajetória escolar. Os dados dos discentes revelam que as possibilidades e limites a democratização do ensino não são iguais em todos os cursos. A análise, porém, confirma a constatação do relatório, de que houve avanços rumo a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil.

No curso superior de Medicina, os dados revelaram que, dos 614 alunos matriculados no curso no ano de 2018, 354 deles se autodeclararam como sendo da raça/cor branca enquanto que apenas 229 se autodeclararam como pertencentes a raça/cor negra/preta ou parda/amarela. Deste total, 39 discentes não se autodeclararam. A porcentagem de alunos que se autodeclararam da cor/raça branca corresponde a aproximadamente 61,2% do total de alunos que autodeclararam a cor/raça. A porcentagem dos que se autodeclararam negros foi de aproximadamente 2%, enquanto que a porcentagem dos que se autodeclararam pardos foi de aproximadamente 36,8%.

Em relação ao tipo de instituição de ensino – pública ou privada - frequentada por estes discentes no ensino médio, aproximadamente 50,3% são provenientes de escolas públicas enquanto que 49,7% dos estudantes vieram de escolas particulares. Do total dos 595 alunos que declararam de qual tipo de instituição de ensino estudaram no ensino médio, 299 vieram de escolas públicas e 296 são provenientes de escolas particulares. A tabela abaixo demonstra os dados dos discentes de Medicina pelo corte etnia/raça e por tipo de escola:

TABELA 1: DADOS DOS DISCENTES DE MEDICINA DA UFU PELO CORTE ETNIA/RAÇA

ETNIA/RAÇA	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	%
BRANCO(A)	354	61,2
NEGRO(A)/PRETO(A)	11	2
PARDO(A)/AMARELO(A)	210	36,8
TOTAL QUE DECLARARAM	575	100

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela DIRAC (UFU).

QUADRO 2: DADOS DOS DISCENTES DE MEDICINA DA UFU POR TIPO DE ESCOLA

TIPO DE ESCOLA	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	%
ESCOLA PÚBLICA	299	50,3
ESCOLA PRIVADA	296	49,7
TOTAL QUE DECLARARAM	595	100

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela DIRAC (UFU).

No curso de Administração foi observado que do total de 998 discentes matriculados no ano de 2018, 511 são provenientes de escola pública enquanto que 386 vieram de escolas particulares. Em relação a cor/raça, 569 discentes se autodeclararam brancos, enquanto que 272 se autodeclararam da cor/raça parda/amarela e 74 discentes se autodeclararam negros. De acordo com estes dados, aproximadamente 56,9% do discentes vieram de escolas públicas, enquanto que aproximadamente 43,03% são provenientes de escolas particulares. Do total de alunos que autodeclararam a cor/raça, aproximadamente 62,19% se autodeclararam da cor/raça branca, enquanto que aproximadamente 8,09% se autodeclararam negros e 29,73% se autodeclararam da cor/raça parda/amarela. Veja as tabelas abaixo:

TABELA 3: DISCENTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UFU PELO CORTE ETNIA/RAÇA

ETNIA/RAÇA	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	%
BRANCO(A)	569	62
NEGRO(A)/PRETO(A)	74	8
PARDO(A)/AMARELO(A)	272	30
TOTAL QUE DECLARARAM	915	100

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela DIRAC (UFU).

QUADRO 4: DISCENTES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UFU POR TIPO DE ESCOLA

TIPO DE ESCOLA	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	%

ESCOLA PÚBLICA	511	57
ESCOLA PRIVADA	386	43
TOTAL QUE DECLARARAM	897	100%

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela DIRAC (UFU).

No curso de Direito, do total de 985 discentes matriculados no ano de 2018, se autodeclararam brancos 562 alunos, 284 se autodeclararam da cor/raça parda/amarela, 69 se autodeclararam negros. A porcentagem de alunos brancos entre aqueles que se autodeclararam é de aproximadamente 61,42%, de negros é de 7,55% e de pardos ou amarelos é de 31,04%. Deste total, 478 alunos estudaram em escolas públicas e 447 discentes frequentaram escolas particulares. A percentagem de alunos que estudaram em instituições públicas e privadas foram de aproximadamente 51,67% e 48,32%, respectivamente. Veja as tabelas abaixo:

TABELA 5: DISCENTES DO CURSO DE DIREITO DA UFU PELO CORTE ETNIA/RAÇA

ETNIA/RAÇA	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	%
BRANCO(A)	562	61,5
NEGRO(A)/PRETO(A)	69	7,5
PARDO(A)/AMARELO(A)	284	31
TOTAL QUE DECLARARAM	915	100

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela DIRAC (UFU).

QUADRO 6: DISCENTES DO CURSO DE DIREITO DA UFU POR TIPO DE ESCOLA

TIPO DE ESCOLA	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	%
ESCOLA PÚBLICA	478	52
ESCOLA PRIVADA	447	48
TOTAL QUE DECLARARAM	925	100%

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela DIRAC (UFU).

Do total de 480 discentes matriculados no curso de Engenharia Civil no ano de 2018, 221 (50,34%) discentes são provenientes de escolas públicas e 218 (49,66%) vieram de escolas particulares. Deste total de alunos, 292 (65,32%) se autodeclararam brancos, 126 (28,19%) se autodeclararam pardos ou amarelos, 28 (6,27%) seu autodeclararam negros e apenas um (0,22%) aluno se autodeclarou indígena. Observe as tabelas abaixo:

TABELA 7: DISCENTES DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL DA UFU PELO CORTE ETNIA/RAÇA

ETNIA/RAÇA	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	%
BRANCO(A)	292	65,3
NEGRO(A)/PRETO(A)	28	6,3
PARDO(A)/AMARELO(A)	126	28,2
INDÍGENA	1	0,2
TOTAL QUE DECLARARAM	447	100

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela DIRAC (UFU).

QUADRO 8: DISCENTES DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL DA UFU POR TIPO DE ESCOLA

TIPO DE ESCOLA	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	%
ESCOLA PÚBLICA	221	52
ESCOLA PRIVADA	218	48
TOTAL QUE DECLARARAM	439	100%

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela DIRAC (UFU).

Do total de 313 discentes matriculados no curso de Engenharia elétrica no ano de 2018, 144 são de escolas públicas e 127 vieram de escolas privadas. Deste total, 173 (55,27%) discentes se autodeclararam brancos, 100 (31,95%) alunos se autodeclararam da cor/raça parda/amarela e treze (4,15%) se autodeclararam negros. Veja as tabelas abaixo:

TABELA 9: DISCENTES DO CURSO DE ENGENHARIA ELÉTRICA DA UFU PELO CORTE ETNIA/RAÇA

ETNIA/RAÇA	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	%
BRANCO(A)	173	60,5
NEGRO(A)/PRETO(A)	13	4,5
PARDO(A)/AMARELO(A)	100	35
TOTAL QUE DECLARARAM	286	100

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela DIRAC (UFU).

QUADRO 10: DISCENTES DO CURSO DE ENGENHARIA ELÉTRICA DA UFU POR TIPO DE ESCOLA

TIPO DE ESCOLA	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	%
ESCOLA PÚBLICA	144	53
ESCOLA PRIVADA	127	47
TOTAL QUE DECLARARAM	271	100%

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela DIRAC (UFU).

No curso de Engenharia Mecânica, do total de 553 discentes matriculados no ano de 2018, 225 (47,57%) alunos vieram de escolas públicas e 248 (52,43%) são provenientes de escolas particulares. Deste total, 335 (65,55%) alunos se autodeclararam brancos, 150 (29,35%) se autodeclararam pardos ou amarelos, 24 (4,7%) se autodeclararam negros e 2 (0,4%) discentes se autodeclararam indígenas. Observe as tabelas abaixo:

TABELA 11: DISCENTES DO CURSO DE ENGENHARIA MECÂNICA DA UFU PELO CORTE ETNIA/RAÇA

ETNIA/RAÇA	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	%
BRANCO(A)	335	65,8
NEGRO(A)/PRETO(A)	24	4,7
PARDO(A)/AMARELO(A)	150	29,5
TOTAL QUE DECLARARAM	509	100

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela DIRAC (UFU).

QUADRO 12: DISCENTES DO CURSO DE ENGENHARIA MECÂNICA DA UFU POR TIPO DE ESCOLA

TIPO DE ESCOLA	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	%
ESCOLA PÚBLICA	225	53
ESCOLA PRIVADA	248	47
TOTAL QUE DECLARARAM	473	100%

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela DIRAC (UFU).

No curso de Ciências da Computação, do total de 426 discentes matriculados no ano de 2018, 211 (53,83%) alunos vieram de escolas públicas e 181 (46,17%) são provenientes de escolas particulares. Deste total, 248 (63,43%) alunos se autodeclararam brancos, 115 (29,41%) se autodeclararam pardos ou amarelos, 28 (7,16%) se autodeclararam negros. Veja as tabelas abaixo:

TABELA 13: DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO DA UFU PELO CORTE ETNIA/RAÇA

ETNIA/RAÇA	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	%
BRANCO(A)	248	63,4
NEGRO(A)/PRETO(A)	28	7,2
PARDO(A)/AMARELO(A)	115	29,4
TOTAL QUE DECLARARAM	391	100

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela DIRAC (UFU).

QUADRO 14: DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO DA UFU POR TIPO DE ESCOLA

TIPO DE ESCOLA	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	%
ESCOLA PÚBLICA	211	53,8
ESCOLA PRIVADA	181	46,2
TOTAL QUE DECLARARAM	392	100%

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela DIRAC (UFU).

No curso de Filosofia (matutino), do total de 53 discentes matriculados no ano de 2018, 12 (52,58%) alunos vieram de escolas públicas e 8 (47,42%) são provenientes de escolas particulares. Deste total, 25 (63,43%) alunos se autodeclararam brancos, 12 (29,41%) se autodeclararam pardos ou amarelos, 2 (7,16%) se autodeclararam negros. Veja as tabelas abaixo:

TABELA 15: DISCENTES DO CURSO DE FILOSOFIA (MATUTINO) DA UFU PELO CORTE ETNIA/RAÇA

ETNIA/RAÇA	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	%
BRANCO(A)	25	64,1
NEGRO(A)/PRETO(A)	2	5,1
PARDO(A)/AMARELO(A)	12	30,8
TOTAL QUE DECLARARAM	39	100

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela DIRAC (UFU).

QUADRO 16: DISCENTES DO CURSO DE FILOSOFIA(MATUTINO) DA UFU POR TIPO DE ESCOLA

TIPO DE ESCOLA	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	%
ESCOLA PÚBLICA	12	60
ESCOLA PRIVADA	8	40
TOTAL QUE DECLARARAM	20	100%

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela DIRAC (UFU).

No curso de Letras e Linguística em Português, do total de 270 discentes matriculados no ano de 2018, 157 (55,3%) alunos vieram de escolas públicas e 82 (34,31%) são provenientes de escolas particulares. Deste total, 135 (55,33%) alunos se autodeclararam brancos, 74 (30,33%) se autodeclararam pardos ou amarelos, 35 (14,34%) se autodeclararam negros. Observe as tabelas abaixo:

TABELA 17: DISCENTES DO CURSO DE LETRAS E LINGUÍSTICA (PORTUGUÊS) PELO CORTE ETNIA/RAÇA

ETNIA/RAÇA	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	%
BRANCO(A)	135	55,35
NEGRO(A)/PRETO(A)	35	14,35
PARDO(A)/AMARELO(A)	74	30,3
TOTAL QUE DECLARARAM	244	100

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela DIRAC (UFU).

QUADRO 18: DISCENTES DO CURSO DE LETRAS E LINGUÍSTICA (PORTUGUÊS-MATUTINO) POR TIPO DE ESCOLA

TIPO DE ESCOLA	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	%
ESCOLA PÚBLICA	157	65,7
ESCOLA PRIVADA	82	34,3
TOTAL QUE DECLARARAM	239	100%

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela DIRAC (UFU).

No curso de Pedagogia - noturno, do total de 20 discentes matriculados no ano de 2018, 211 (53,83%) alunos vieram de escolas públicas e 181 (46,17%) são provenientes de escolas particulares. Deste total, 248 (63,43%) alunos se autodeclararam brancos, 115 (29,41%) se autodeclararam pardos ou amarelos, 28 (7,16%) se autodeclararam negros. Veja as tabelas abaixo:

TABELA 19: DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA (NOTURNO) DA UFU PELO CORTE ETNIA/RAÇA

ETNIA/RAÇA	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	%
BRANCO(A)	248	63,4
NEGRO(A)/PRETO(A)	28	7,2
PARDO(A)/AMARELO(A)	115	29,4
TOTAL QUE DECLARARAM	391	100

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela DIRAC (UFU).

QUADRO 20: DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA (NOTURNO) DA UFU POR TIPO DE ESCOLA

TIPO DE ESCOLA	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	%
ESCOLA PÚBLICA	211	53,8
ESCOLA PRIVADA	181	46,2
TOTAL QUE DECLARARAM	392	100%

Fonte: elaboração própria com base nos dados disponibilizados pela DIRAC (UFU).

A análise sociológica dos dados indica que houve grandes avanços a democratização do acesso ao ensino superior. Estes avanços estão de acordo com os avanços obtidos a democratização do ensino de modo geral. Houve maiores investimentos públicos na educação desde a pré-escola até os níveis mais elevados do ensino<sup>25</sup>. O percentual de investimentos total em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) em todos os níveis de ensino foi de 4,6% no ano 2000 para 6,3% no ano de 2017. No nível de ensino superior este percentual foi de 0,9% no ano 2000 para 1,5% no ano de 2017. As políticas educacionais do Estado aumentaram a quantidade de vagas ofertadas em todos os níveis de ensino e possibilitaram uma maior acessibilidade (incluído a permanência na escola) à todas as classes sociais.

Os avanços à democratização do acesso ao ensino superior, por outro lado, podem ocultar as limitações a sua “plena” concretização. Os dados apresentam um perfil socioeconômico da universidade que fornece a aparência de que a escola está em vias da “plena” democratização do acesso ao ensino. A lei de cotas foi determinante para que quase a metade das vagas no ensino superior fossem ocupadas por minorias étnicas e raciais. Também foi determinante para que a metade das vagas fossem ocupadas por estudantes que frequentaram apenas escola pública e de estabelecer um porcentual mínimo de 25% das vagas para estudantes provenientes de famílias que auferem até 1,5 salários mínimos/per capita.

Os dados indicam, portanto, um maior acesso das classes sociais mais desfavorecidas ao ensino superior. Por meio da lei de cotas de 2012 e de uma variedade de políticas educacionais do Estado, a partir da constituição federal de 1988 a UFU e as demais IFES democratizaram seu acesso a todas as classes. No entanto, o processo de democratização dos últimos anos apresenta limitações à sua “plena” concretização.

As limitações a continuidade do processo de democratização do ensino podem ser observadas através dos dados apresentados. A constatação de que mais da metade dos estudantes da UFU e das demais IFES são provenientes da escola pública não podem esconder

---

<sup>25</sup>Fonte:[http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/investimentos\\_publicos\\_em\\_educacao/indicadores\\_financieros\\_educacionais/investimento\\_pib\\_total.zip](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/investimentos_publicos_em_educacao/indicadores_financieros_educacionais/investimento_pib_total.zip)

o fato de que as escolas particulares representam 12,7% do total de matrículas no ensino médio<sup>26</sup>.

Os dados aparentemente revelam que a “plena” democratização do acesso ao ensino superior está em vias de se concretizar porque a porcentagem de vagas reservadas as minorias étnicas-raciais correspondem ao perfil socioeconômico da sociedade brasileira. No censo do IBGE do ano de 2010 revelou que 53,8% da população se autodeclararam brancos, 8,3% se declararam negros, 34,1% se autodeclararam pardos, 1,1% se autodeclararam da raça/cor amarela e 0,2% se autodeclararam como indígenas.

A democratização do acesso ao ensino superior a partir da lei de cotas de 2012, entretanto, não entra em contradição com as observações teóricas desenvolvidas neste trabalho de pesquisa. Como foi afirmado, a legitimidade da escola e do Estado burguês depende da dissimulação das reais condições sociais de vida da classe trabalhadora. Essa dissimulação apenas é possível se a escola oferecer uma aparência de igualdade nas condições sociais de acesso à escola. A simulação da igualdade de oportunidades a todos os trabalhadores adquire mais legitimidade através de dados empíricos, que, de modo aparente, confirma na prática social a ideia de uma escola democrática.

A análise sociológica superficial destes dados induz a crença de que o acesso ao ensino superior se tornou democrático ou igualitário. Os avanços a democratização do acesso ao ensino superior, entretanto, não significaram a realização do princípio da igualdade de condições de acesso à escola (em qualquer um dos níveis de ensino). Este princípio possui limitações à sua concretização em razão das causas estruturais e históricas expostas nesta pesquisa, que dificultam o acesso de uma parcela da classe trabalhadora.

Algumas evidências empíricas confirmam o que foi supramencionado. O número de vagas da universidade ocupadas por discentes provenientes de escolas privadas não é proporcional ao número de alunos matriculados nestas escolas. De acordo com os dados de 2014 do Censo Escolar 2014, foi registrado 49,8 milhões de matrículas na educação básica brasileira. O número de escolas foi de 188.673, sendo 79% públicas e 21% privadas<sup>27</sup>.

De acordo com os dados dos discentes da UFU aqui analisados, o número de vagas na universidade ocupadas por minorias étnicas e raciais corresponde ao perfil sociodemográfico brasileiro. Entretanto, o curso de Medicina é uma exceção, pois apresenta um porcentual de minorias étnicas e raciais significativamente inferior ao porcentual de autodeclarados negros,

<sup>26</sup> Fonte: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192)

<sup>27</sup> Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>

pardos, amarelos e indígenas no estado de Minas Gerais. Os cursos de Engenharia também apresentaram diferenças significativas referentes ao porcentual de vagas ocupadas pelos discentes de minorias étnicas raciais em comparação com o percentual dos autodeclarados pertencentes a estas minorias na população, apesar destas diferenças serem menores que no curso de Medicina.

Sem uma análise crítica aos dados apresentados, a conclusão é de que a *plena* democratização do acesso ao ensino está prestes a ser concretizada. Apesar das limitações a democratização da escola, evidenciadas pelo alto percentual de vagas ocupadas por discentes de escolas privadas, os dados demonstraram avanços de grande envergadura a esta democratização em comparação ao período histórico anterior a lei de cotas. A maior inclusão de minorias étnicas e raciais indicam também um maior acesso das classes sociais mais desfavorecidas, já que estas abrangem um maior porcentual daquelas.

No entanto, um questionamento a estes dados se faz necessário. A aceitação acrítica dos mesmos induz ao pensamento de que não há necessidade de um aprofundamento das políticas educacionais e sociais do Estado. A tese de que a “plena” democratização da universidade é difícil de se concretizar nos limites do modo de produção capitalista no Brasil - em razão dos fatores políticos, econômicos e ideológicos apontados neste trabalho - pode ser melhor sustentada através de outros dados empíricos referentes ao tema investigado.

#### **4.3 - Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes a democratização da escola<sup>28</sup>**

Mais da metade dos brasileiros de 25 anos ou mais ainda não concluiu a educação básica. O ciclo básico de aprendizagem vai até o ensino médio e 52,6% dos brasileiros nesta faixa etária não concluíram o mínimo de estudo esperado. A maior parte, 33,1%, não terminou nem o ensino fundamental. A falta de interesse em buscar uma melhor escolaridade é mais elevada quanto menor o nível de instrução, de acordo com os dados do IBGE. Para os brasileiros na faixa etária entre 15 a 29 anos, o motivo maior de não frequentar a sala de aula é o trabalho ou a busca por emprego: 47,7% dos homens indicaram este motivo, enquanto 27,9% das mulheres apontaram a mesma causa<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2018.

<sup>29</sup> <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>

A “plena” democratização do acesso à pré-escola e a educação básica na rede escolar pública pode parecer que foi quase concretizada se analisarmos apenas o percentual de matrículas na ponta inicial do sistema de ensino. Segundo dados do censo escolar de 2018, fornecidos pela PNAD, do IBGE, a taxa de matrículas na pré-escola atinge 91,7% das crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos de idade. Já as crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos, a taxa de escolarização era de 99,3% em 2018, quase o mesmo índice de 2017, quando foi de 99,2%.

Quando analisada a população de 15 a 17 anos, a taxa de escolarização é de 88,2% em 2018, índice superior a 2017, quando era de 87,2%. Entre aqueles de 18 a 24 anos, 32,7% se declararam escolarizados, enquanto em 2017 eram 31,7%. Entre a população de 25 anos ou mais, a taxa de escolarização era de 4,6% em 2018. Em 2017, o índice era de 4,3%.

Com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD – C) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uma parcela considerável dos estudantes com 19 anos de idade não concluiu o ensino médio no ano de 2018. Apesar de ter havido um crescimento de 11,8 % na taxa de conclusão do ensino médio nessa faixa etária entre os anos de 2012 a 2018, 36% do total de estudantes desta faixa etária não concluíram este nível de ensino. Deste total 62% não estão nas escolas e 55% não concluíram o ensino fundamental.

O levantamento da pesquisa também evidenciou que os adolescentes negros e de zonas rurais têm taxas de conclusão menores que as dos alunos brancos e de áreas urbanas em todas as etapas da educação básica. A diferença entre negros e brancos no ensino fundamental é de 10,4 % e entre jovens da área rural e urbana a diferença é de 12%. No ensino médio esta diferença é ampliada para 19,8% e 19%, respectivamente.

Em suma, os dados supramencionados questionam a tese apresentada pelo relatório da ANDIFES de que houve uma consolidação no processo de democratização do acesso à universidade pública. A consolidação deste processo exige maiores investimentos públicos em educação e mudanças sociais mais profundas na estrutura socioeconômica e política. Os dados empíricos que serão apresentados no item abaixo reforçam essa ideia.

#### **4.4 - Relatório Brasil no PISA 2018 (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)<sup>30</sup>**

“O documento *Brasil no PISA 2018* é uma coletânea de informações sobre o desempenho dos estudantes de 15 anos de idade em vários países.” Trata-se de um estudo

---

<sup>30</sup><http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+BRASIL+NO+PISA+2018/3e89677c-221c-4fa4-91ee-08a48818604c?version=1.0>

comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O programa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes em relação à aprendizagem e sobre os principais fatores que a moldam dentro e fora da escola. Os resultados da avaliação permitem um estudo comparativo de conhecimentos e habilidades de estudantes de diversos países. (PISA, 2018, p. 13)

O PISA avalia três domínios do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências. Em cada uma das edições do PISA é dado prioridade na avaliação de apenas um desses domínios. Na edição de 2018 a prioridade da avaliação foi na coleta de informações relacionadas ao domínio das habilidades de leitura. (PISA, 2018)

O relatório faz uma análise da relação entre as condições socioeconômicas dos estudantes e o desempenho escolar demonstrados por estes no PISA. A variável que representa o índice econômico, social e cultural (ESCS) dos estudantes é uma medida composta baseada no tripé: nível educacional dos pais, nível ocupacional dos pais e no índice de bens domésticos, recursos educacionais e culturais presentes no domicílio.

De acordo com o relatório, o Brasil possui um dos piores índices ESCS entre os países que participaram do PISA, juntamente com o Peru, a Colômbia e o México. O relatório também demonstra que há uma relação direta entre a condição socioeconômica dos estudantes e o desempenho destes em leitura. Quanto maior a média de desempenho em leitura, melhor as condições socioeconômicas dos estudantes.

Numa perspectiva nacional, o relatório também traz dados da relação entre os índices ESCS e o desempenho dos estudantes em testes cognitivos, utilizando como critério a região geográfica destes e o tipo de escola – pública ou privada. Existem diferenças nos índices ESCS dos estudantes por região geográfica e tipo de escola e há uma relação direta entre esses índices e o desempenho cognitivo dos estudantes nos testes.

As regiões sul, sudeste e Centro-oeste não apresentam diferenças significativas nos índices ESCS, mas em comparação com as regiões Norte e Nordeste essas diferenças são significativas. Em comparação aos outros países da OCDE, os índices ESCS no Brasil são uns dos menores apresentados. O relatório mostra, em cada região, o percentual de estudantes com índices ESCS inferior e superior à média da OCDE. Apenas um baixo percentual de estudantes (13% a 25%) apresenta condições socioeconômicas superiores à média da OCDE. O índice ESCS por dependência administrativa mostra que apenas os estudantes de escolas privadas demonstraram um desempenho nos testes cognitivos superior à média dos países da OCDE.

Estes dados evidenciam que a “plena” democratização do acesso à universidade pública ainda está muito distante de se concretizar, ao demonstrar as desigualdades sociais escolares

entre os estudantes das escolas privadas e das escolas públicas. As diferenças sociais escolares também são significativas entre as diversas regiões do país, o que também contradiz a ideia de que o processo de democratização do acesso à universidade pública está consolidado.

O relatório também mostra que apenas um baixo percentual de estudantes de escolas municipais e estaduais apresentaram índices ESCS – 5,8% e 12,41% respectivamente - superiores à média dos países da OCDE. Além dessas informações, o relatório mostra uma associação entre as condições socioeconômicas dos alunos em cada uma das redes de ensino e os seus resultados médios nos testes cognitivos de leitura.

Em suma, o relatório PISA evidencia que a “plena” democratização do acesso ao ensino não se concretizou em todos os níveis de ensino da educação básica. Se acrescentarmos os dados deste relatório aos outros já apresentados verificamos que a democratização “plena” do acesso à universidade pública ainda está muito distante de ser realizada.

Os dados supramencionados do relativo avanço ao processo de democratização do ensino, junto com a conjunção dos fatores que possibilitaram esse processo nos governos federais do Partido dos Trabalhadores estiveram próximos de se concretizar, se não fosse por algumas razões fundamentais. A primeira razão foi a crise econômica-política que se aprofundou a partir do ano de 2014 devido a dependência econômica histórica do capital externo. O baixo crescimento econômico e a estagnação das condições materiais de vida das classes mais desfavorecidas trouxeram como consequência a perca de apoio político de amplos setores da população. O segundo motivo, talvez o mais fundamental, é o da ascendência da burocracia militar-civil sob os órgãos de representação política e a submissão desta burocracia aos interesses das frações hegemônicas no seio do bloco no poder (agronegócio, capital bancário nacional e capital financeiro internacional).

A continuidade do processo de democratização do ensino e de redução das desigualdades socioeconômicas é contrária aos interesses das frações da classe burguesa que detêm a hegemonia política no Estado. O impedimento da presidente da república Dilma Rousseff, no ano de 2016, é expressão dos limites a democratização política, social e, consequentemente, do ensino no modo de produção capitalista. Num momento posterior ao impedimento, no ano de 2018, o governo federal anunciou cortes orçamentários a educação e a eleição neste mesmo ano consolidaram os retrocessos a democratização da escola, já que os representantes políticos eleitos anunciaram ainda mais cortes orçamentários a educação no ano de 2019<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> Fonte: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/orcamento-da-educacao-sofre-corte-de-r-5-83-bilhoes1>

A democratização da escola se iniciou de modo concreto a partir da constituição federal de 1988. Somente a partir da década de 1990 e, sobretudo a partir dos anos 2000, a maioria das classes sociais teve acesso à educação básica até os níveis mais elevados do ensino. Porém a luta política para a democratização do ensino no Brasil se iniciou na década de 1920. Num contexto social e econômico de desenvolvimento da indústria e da urbanização, a classe média e seus representantes políticos e ideológicas formaram o “movimento pela educação” como forma de pressionar o Estado para que se expandisse o sistema público de ensino. Esta luta política surtiu efeitos no poder político, provocando a revolução de “1930” e determinando a criação da constituição federal de 1934, que foi um grande avanço a democratização política e do ensino.

## CONCLUSÃO

A análise sociológica do relatório da V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos (a) das IFES e dos dados de discentes da UFU verificou um grande avanço a democratização do acesso à escola e a universidade a partir da lei de cotas nº 12.711/2012. Porém, também verificou que há limites a continuidade deste processo de democratização do acesso ao ensino, como ficou demonstrado por meio de dados empíricos e de ampla pesquisa teórica e histórica. As possibilidades e os limites a democratização do ensino são estruturais e históricos, pois são determinados (as) pelo modo particular de desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

Com base na análise dos dados empíricos descritos no último capítulo e da análise da problemática ao longo do texto desta dissertação, este trabalho objetivou investigar as possibilidades e os limites para que a *plena* democratização do ensino se concretize. Para atingir esses objetivos investigou o modo como se processa as relações entre a estrutura política, a estrutura econômica e a estrutura ideológica no Brasil. Ficou demonstrado que as possibilidades e os limites a democratização do acesso ao ensino nas relações capitalistas de produção são decorrentes da articulação entre o desenvolvimento das forças produtivas, a luta de classes no Brasil, a superestrutura jurídico-política (Estado burguês) e as formas ideológicas que assumiu o aparelho educacional no Brasil, sobretudo os aspectos ideológicos da *escola única*. O trabalho concluiu que essas relações possibilitaram – e ainda possibilita - a democratização do ensino, mas não sem impor obstáculos a sua plena concretização, que advém dos interesses político-econômicos da classe dominante.

As possibilidades a democratização da escola são decorrentes, em última instância, do desenvolvimento da divisão social do trabalho no modo de produção capitalista. Este desenvolvimento determina o crescimento de uma classe social intermediária entre as duas principais classes sociais das relações capitalistas de produção: a classe média. O desenvolvimento da divisão social do trabalho exige mão-de-obra escolarizada e em muitos postos de trabalho o nível de escolarização exigido é mais elevado que em outros. Os trabalhadores mais escolarizados, caracterizados pelo trabalho não manual irão compor parte da classe média, que também é formada por comerciantes e pequenos proprietários dos meios de produção.

O desenvolvimento da divisão social do trabalho e da classe média foi fundamental para a instauração da escola pública, gratuita e obrigatória e para a sua democratização. Os

trabalhadores não-materiais, situados em lugares distintos dos trabalhadores materiais na estrutura de produção, formam uma classe social com um interesse político, social e econômico específico. Nosso trabalho buscou demonstrar que a expansão da classe média possibilitou a democratização da escola, pois esta atua politicamente com este propósito. Não apenas pelo motivo de ser nela o local no qual se aprende os conhecimentos e técnicas necessários para os postos de trabalho mais valorizados no plano social e econômico. A classe média luta pela democratização do ensino porque a valorização do trabalho intelectual em detrimento do manual depende da criação de um espaço formalmente democrático onde se possa simular uma disputa entre iguais pelos postos de trabalho mais qualificados no modo de produção capitalista. Deste modo, a classe média busca se valorizar perante a burguesia, garantindo a legitimidade desta valorização ao conjunto da classe trabalhadora através de uma ideologia meritocrática.

As possibilidades a democratização do ensino se abrem quando há um desajuste entre o desenvolvimento das condições materiais técnicas/tecnológica/científicas e as relações sociais de produção. Esta inadequação causa uma maior pressão política da classe trabalhadora para a democratização da escola. Esta luta política da classe trabalhadora ocorre em razão das demandas crescentes de escolarização do mercado de trabalho e de participação no usufruto dos bens sociais e materiais produzidos por toda a coletividade social.

Entretanto, as possibilidades a democratização do ensino não podem ser compreendidas sem a consideração da estrutura política e ideológica do modo de produção capitalista. O desenvolvimento das forças produtivas por si só não explica as possibilidades a democratização do ensino porque não existe uma relação mecânica de causa e efeito entre este desenvolvimento e a democratização do ensino. A estrutura política, enquanto instância relativamente autônoma da estrutura econômica, também tem um papel fundamental para a democratização do ensino.

As conjunturas políticas, sociais e econômicas que tem possibilitado avanços a democratização do ensino são aquelas nas quais as formas de Estado são democráticas. A constituição federal de 1934 foi produto de uma conjuntura histórica de democratização do poder político e teve repercussões positivas a democratização do ensino. Do mesmo modo, a Constituição federal de 1946, que redemocratizou o Estado e favoreceu os avanços a democratização do ensino, obtidos num momento posterior através da expansão de escolas públicas e da promulgação da LDB de 1961 e da constituição federal de 1963. Por último, a constituição federal de 1988, que foi o maior avanço a democratização política do Estado desde a instauração da primeira república. A forma democrática assumida pelo Estado pós-constituição de 1988 – a mais democrática da história do país -, possibilitou os maiores avanços a democratização do ensino da história da educação brasileira. A CF 1988 favoreceu a

universalização do direito de entrada ao sistema de ensino a todos os habitantes em território brasileiro na década de 1990, e, a partir dos anos 2000, sobretudo a partir de 2012 (lei de cotas), possibilitou a concretização do direito de saída a todas as classes sociais, inclusive das minorias étnicas e raciais.

O trabalho demonstrou que a garantia constitucional dos direitos de cidadania e a democratização do poder político, possibilita a democratização da escola na sociedade capitalista, pois o direito à educação não é apenas um direito social, mas um direito fundamental para o exercício de todas as formas de direito – civil, social e político. A garantia dos direitos de cidadania e a democratização política e social legitima o princípio da igualdade entre todos os indivíduos, o que significa que, sob condições histórias específicas, os conflitos de interesses entre as classes podem ser conciliados. A democratização da escola ocorre no bojo do desenvolvimento dos direitos de cidadania e de democratização do poder político como forma de integrar as classes sociais “perigosas” na ideologia unificadora do povo-nação e de conter os conflitos de classe ao atender os anseios da classe trabalhadora por igualdade social.

As possibilidades a democratização da escola e ao desenvolvimento dos direitos de cidadania são decorrentes das contradições instauradas pela forma-sujeito de direito. As contradições entre os princípios legislativos que garantem a igualdade de direitos de cidadania e as reais condições socioeconômicas de vida da classe trabalhadora, são a base política que serve de apoio a classe trabalhadora na luta política por igualdade social. Em razão disso, é difícil para o Estado burguês instaurar esses direitos no plano formal sem que haja nenhum efeito prático na realidade social.

Todavia, nosso estudo também demonstrou que as possibilidades a democratização do ensino também estão relacionadas com a configuração do bloco no poder no seio do Estado. A problemática da hegemonia política abordada por Poulantzas (1977) e Saes (2001) é importante para a compreensão das possibilidades a democratização do ensino numa conjuntura social e política específica. A democratização da escola não é do interesse de nenhuma das frações da burguesia no Brasil, como ficou demonstrado. Porém, o interesse contrário a democratização do ensino varia entre as diversas frações burguesas. A hegemonia política das frações burguesas mais atreladas ao modo tradicional e escravagista de produção, ou seja, as classes agroexportadoras, são taxativamente contrárias a democratização da escola. As possibilidades a democratização da escola são maiores quando estas frações de classe não detêm a hegemonia política no interior do Estado. As possibilidades a democratização do ensino no modo de produção capitalista são maiores na hipótese de uma crise de hegemonia política duradoura no

seio do Estado burguês, correlata a uma forma de Estado democrática, ou então, na hipótese de uma hegemonia política da burguesia industrial nacional, correlata a esta forma de Estado.

A redefinição na hegemonia política do Estado burguês possibilita a democratização da escola no caso de o interesse da fração da classe burguesa detentora desta hegemonia for mais favorável a democratização da escola que a fração hegemônica da burguesia anterior. Neste caso específico, esta redefinição tem que estar atrelada a forma democrática de Estado.

Este trabalho também verificou que a forma ideológica assumida pelo Estado burguês a partir da instauração do princípio da igualdade entre todos os cidadãos possibilita a democratização do ensino como forma de reforçar a sua legitimidade política. A contradição entre o princípio constitucional invariável do Estado burguês de igualdade entre todos os cidadãos e as condições materiais de existência social da classe trabalhadora pode ter como desdobramento a modificação da estrutura ideológica do Estado, que pode assumir formas variadas favoráveis a democratização do ensino. O trabalho verificou que mudanças na legislação em matéria de educação – como por exemplo a CF de 1988 e a lei de cotas nº 12.711 – produz impactos sociais concretos a democratização do ensino.

O Estado burguês ao ocultar sua dominação de classe através de uma aparência ideológica de imparcialidade também possibilitou a democratização do ensino. A legitimidade política de sua representação popular pode ser reforçada se houver maior acesso às classes sociais desfavorecidas às funções no aparelho burocrático estatal. O burocratismo e o direito burguês enquanto instâncias complementares e responsáveis pela unidade ideológica da burocracia estatal possibilitou a democratização da escola em limites estreitos, pois o recrutamento dos funcionários estatais pelo critério da competência pode ter mais legitimidade se houver um aumento na escolarização das classes sociais mais desfavorecidas. Cabe frisar, entretanto, que essa democratização, quando ocorre, é limitada, pois a burocracia estatal é sempre composta, majoritariamente, por membros das classes intermediárias, ou seja, reflete os interesses destas classes.

A escola, sendo o espaço institucional no qual a competência é verificada para ocupar os postos de trabalho da burocracia estatal, não pode preservar por muito tempo sua legitimidade política-ideológica sem garantir um mínimo (variável em cada época histórica) de acesso as classes sociais mais desfavorecidas. A escola é um aparelho ideológico do Estado que tem a função primordial de transmitir a ideologia que legitima as desigualdades sociais de classe: a meritocracia. Esta ideologia ao justificar as desigualdades sociais através do esforço pessoal, precisa, para ter eficácia, democratizar o acesso à escola não no sentido *pleno* mas

funcional à reprodução das relações de produção capitalistas. Se as classes mais desfavorecidas não tiverem acesso à escola fica muito evidente a estas o seu caráter de classe.

A meritocracia enquanto ideologia burguesa e da classe média tem o seu canal de propagação nos aparelhos escolares. Essa ideologia seria inviável aos interesses da burguesia e da classe média sem a instauração do mito da “Escola Única”. Como já foi afirmado, a escola única dissimula o caráter de classe média da escola, pois todos indivíduos de todas as classes sociais tem o direito de acesso a ela. A ideia de escola única, entretanto, possibilitou a democratização do ensino nos limites indicados acima, dado os conflitos que surgem da ideia de escola única em suas relações com as desigualdades sociais de classes.

As principais causas sociológicas que explicam as possibilidades a democratização do acesso à escola e a universidade foram analisadas ao longo da exposição do trabalho. No contexto social brasileiro os elementos teóricos que tornam compreensíveis as possibilidades a democratização do acesso ao ensino são: 1) o nível geral de desenvolvimento da divisão social do trabalho e da luta de classes; 2) nível de pressão política das classes trabalhadoras; 3) forma do Estado; 4) configuração da hegemonia no bloco no poder; 5) configuração da estrutura ideológica do Estado.

Ao analisar as possibilidades a democratização do acesso à escola a partir da lei de cotas, a conclusão é que são determinadas pelo modo de articulação das estruturas econômicas, políticas e ideológicas no Brasil. As possibilidades a democratização do acesso à escola, demonstrada por meio de dados empíricos, foram determinadas pela conjuntura política, econômica e social dos últimos anos. A globalização da economia e o desenvolvimento de novas tecnologias (da informação, microeletrônica etc.); a expansão da classe média possibilitada pelo crescimento econômico e pela diminuição relativa das desigualdades socioeconômicas e a maior pressão e influência política da classe trabalhadora (aumento de representantes políticos mais próximos aos seus interesses nos órgãos de representação política do Estado, nos movimentos e organizações sociais no seio da “sociedade civil”); regime democrático de governo; e leis específicas referentes a democratização do ensino, são as principais causas sociológicas que possibilitaram a democratização do acesso a partir da lei de cotas de 2012.

A configuração da hegemonia política no bloco no poder foi favorável a democratização do acesso ao ensino principalmente nos períodos históricos entre 1930-1937 e a partir da década de 1950 até 1964. A crise de hegemonia no início da década de 1930 e a hegemonia política da burguesia industrial nacional a partir da década de 1950 possibilitaram a democratização do ensino enquanto perdurou a forma democrática do Estado. A partir da década de 1990, a

hegemonia política do capital financeiro abriu possibilidades a democratização do ensino apenas em dois sentidos: 1) no de ter contribuído para o fim da ditadura militar; 2) de não ser necessariamente contrário aos seus interesses uma democratização limitada do ensino. As possibilidades abertas a democratização do ensino a partir do século XXI devem ser entendidas, principalmente, a partir dos outros fatores sociológicos mencionados.

A conclusão que o presente trabalho chega é a de que as limitações a democratização do acesso ao ensino são determinadas pela luta e conflito de classes no contexto de reprodução da estrutura econômica e da estrutura jurídico política na sociedade capitalista (centrais e periféricas). O modo de produção capitalista é caracterizado pela divisão de classes e pelas profundas desigualdades socioeconômicas. Se por um lado o desenvolvimento da industrialização possibilitou a democratização do ensino, por outro, exclui, para grande parcela da população, o direito a igualdade de condições de acesso ao ensino. As longas jornadas de trabalho, os escassos recursos econômicos e culturais de grande parte da classe trabalhadora, os altos índices de desemprego e de trabalho precarizado, são alguns exemplos dados das consequências da estrutura econômica sobre as oportunidades de acesso ao ensino a grande parte da classe trabalhadora.

O modo de produção capitalista possibilitou a democratização “plena” do ensino apenas em alguns estados capitalistas estrangeiros. Mesmo com altos índices de democratização do ensino, deve-se entender que tal processo é funcional à reprodução das relações de produção capitalistas, pois o sentido pleno só poderá ser concretizado numa outra sociedade, não na sociedade capitalista. E isso se deve às contradições inerentes ao modo de produção capitalista, não existindo evolução natural da sociedade capitalista para uma sociedade sem desigualdades, com plena democratização em todos os níveis socioeconômicos e culturais. O desenvolvimento do capitalismo ocorre de maneira desigual nas diversas regiões do mundo. O modo particular de desenvolvimento do capitalismo no Brasil é caracterizado pela dependência externa dos países capitalistas centrais. O capitalismo dependente que se instaurou no Brasil possui razões históricas peculiares que remete ao período colonial. Diferente dos países capitalistas pioneiros, o modo de produção pré-capitalista no Brasil era marcado pelo escravagismo e pela exploração colonial de suas riquezas.

A abolição da escravidão em 1888 e a instauração da primeira república (1888-1889) foram um dos marcos do desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Com quase um século de atraso em relação aos países capitalistas pioneiros, o Estado burguês foi implantado no Brasil sem o protagonismo de uma burguesia nacional. O capitalismo se desenvolveu no país sem ter

existido uma revolução industrial, o que determinou seu caráter dependente de país exportador de produtos primários e importador de produtos industrializados.

Este trabalho concluiu que essas características peculiares do desenvolvimento do capitalismo no Brasil explicam as limitações a democratização do ensino. São limitações, porque foram – e ainda são – determinantes ao baixo desenvolvimento da burguesia industrial nacional em relação aos países capitalistas mais avançados. Em pleno século XXI, a agricultura baseada em grandes latifúndios voltada para a exportação é o principal setor da economia brasileira.

A estrutura econômica peculiar que se formou no Brasil em razão do desenvolvimento da combinação específica entre o modo de produção capitalista e o modo de produção tradicional, escravista e colonial no Brasil não demanda os mesmos níveis de escolarização dos países de industrialização mais avançados.

Mas as limitações ao processo de democratização do ensino não devem ser entendidas apenas pelas determinações da estrutura econômica, pois a estrutura jurídico-política (Estado) também determina tal processo num movimento de implicação recíproca das estruturas do modo de produção capitalista (ou “a lei da interconexão sem determinação - ou da implicação recíproca - entre estruturas de um modo de produção”), conforme sustentado por Saes (1994, p. 58-59). Nesta concepção, a ideologia não é concebida como instância ou estrutura específica, mas faz parte do todo social, tendo um funcionamento nas duas estruturas fundamentais da sociedade capitalista. Ao analisar o Estado burguês no Brasil enquanto instância relativamente autônoma da estrutura econômica foi possível compreender com mais profundidade as limitações ao processo de democratização da escola.

A limitação fundamental do estado burguês a democratização do ensino é o seu caráter de classe. Não interessa a nenhuma das frações da burguesia a democratização “plena” do sistema de ensino devido ao risco de “sobrequalificação” da classe trabalhadora. Os níveis mais elevados de escolarização são necessários para apenas uma parcela dos trabalhadores.

No entanto as limitações do estado burguês a democratização do ensino no Brasil apresenta peculiaridades. Como já foi afirmado, a estrutura econômica do período imediatamente posterior a primeira república possibilitou apenas uma democracia limitada, dado que a maior parte dos trabalhadores eram do meio rural. Neste contexto histórico não havia possibilidade de existência de partidos trabalhistas de massa e nem de um partido representante da burguesia industrial. O partido republicano representante dos interesses do capital agroexportador não tinha importância política decisiva, pois predominava a “política

dos governadores”, ou seja, as decisões políticas no seio do Estado eram tomadas mediante relações informais diretas entre os “coronéis” e os governadores de Estado.

O Estado burguês refletia os interesses, principalmente, das frações da classe burguesa ligadas ao setor comercial-agroexportador, que eram as mais refratárias a democratização do ensino. A ausência de um pluripartidarismo e de um partido republicano que realmente pudesse exercer suas prerrogativas políticas, foram limitações a democracia da primeira república. Essas limitações foram determinantes para uma baixíssima expansão da escola pública durante todo o período da primeira república.

A segunda república (1946–1964) também foi marcada por uma democracia limitada. A pesquisa constatou que o fato de ser menos limitada que a da primeira república, possibilitou avanços a democratização da escola. Mas as limitações a democracia populista da segunda república (clientelismo urbano, pluripartidarismo censitário, prevalência da burocração estatal sobre os órgãos de representação política etc.), refletia nas políticas educacionais do Estado. A baixa representação das classes populares nas decisões políticas do Estado limitou as possibilidades de avanço a democratização do ensino.

A nova república democrática, marcada pela constituição federal de 1988, apesar de ser a mais próxima de uma democracia representativa-liberal dos países capitalistas centrais, também é uma democracia limitada. Um exemplo de limitação a democracia pós 1988 é a impossibilidade de controle político da população sobre os efeitos imediatos das decisões políticas tomadas pelos seus representantes políticos no Estado. Outro exemplo, é a vigilância constante das forças armadas sobre as ações dos órgãos de representação política.

Na história da democracia no Brasil desde a primeira república, todos os regimes de governo democráticos apresentaram uma limitação importante, que é a ascendência política da burocração estatal aos órgãos de representação política. O controle político da burocração estatal (regida pelas normas despóticas do burocratismo e pelo direito burguês) pela burguesia impede que haja nos órgãos de representação política um alinhamento com os interesses da classe da trabalhadora. Deste modo, os efeitos práticos dessa ascendência política acarretaram limitações importantes a democratização do ensino.

Outra limitação importante é a instabilidade da democracia no Brasil. Desde a primeira república o país foi marcado por interrupções ao regime democrático por meio de ditaduras civis ou militares. Formas de Estado autoritárias é uma limitação a democratização do acesso ao ensino pois a tendência é não haver necessidade em regimes de governo autoritários em atender os interesses da classe trabalhadora, embora tais regimes atendam parte dos interesses secundários da classe trabalhadora e da classe média para legitimar o regime.

Em relação a estrutura política, a última limitação é a configuração da hegemonia política no bloco no poder. Não houve na história política brasileira a partir da primeira república submissão da burocracia estatal aos órgãos de representação política ocupados por representantes eleitos por sufrágio universal (principalmente o parlamento e as câmaras estaduais e locais), nas conjunturas históricas de crise de hegemonia. Também não houve uma correspondência duradoura entre a hegemonia política de uma fração da classe burguesa mais favorável a democratização do ensino e uma forma de Estado democrática. No período da democracia populista da segunda república, os órgãos de representação política buscaram levar adiante um projeto de industrialização nacional e de reforma agrária. Entretanto tal projeto era contrário aos interesses das outras frações dominantes no bloco no poder, que resultou na ditadura militar, instaurada em 1964. A ditadura interrompeu os avanços que estavam sendo obtidos à democratização da escola. A ausência de hegemonia política de uma fração da burguesia mais favorável a democratização do ensino também denota um déficit ou limitação ao processo de democratização do ensino.

A partir da década de 1980, a hegemonia política do capital financeiro e a persistência de frações da classe burguesa no bloco no poder ligadas aos setores mais tradicionais da economia, tem trazido limitações a democratização do ensino. O investimento público do Estado na área de educação deve estar contido em limites estreitos, de modo que não entre em contradição com os interesses do capital financeiro e de outras frações burguesas dominantes. Mesmo nos governos federais do Partido dos trabalhadores, os investimentos públicos em educação foram muito abaixo do necessário a chamada “plena” democratização do ensino, dada as limitações impostas, principalmente, por estas frações da burguesia.

O nosso trabalho também demonstrou que existem obstáculos ideológicos a “plena” democratização do ensino. Estes obstáculos são referentes ao vínculo ideológico existente entre a ideologia escolar e a ideologia de classe média. Os conhecimentos e valores transmitidos na escola estão mais próximos dos conhecimentos e valores possuídos pela classe média e é na escola em que a ideologia burguesa é transmitida com mais eficácia.

A escola é um aparelho ideológico do Estado, o que significa que está em estreita relação com as estruturas econômica e jurídico-política. O aparelho ideológico apenas aparenta ser neutro, mas na realidade foi projetado para servir os interesses da classe média e da burguesia e não da classe trabalhadora. A ideologia da meritocracia e da “Escola Única” servem para encobrir as desigualdades sociais de classe e favorecer os interesses da classe média para a valorização do trabalho intelectual em detrimento do manual.

A estrutura ideológica do Estado, portanto, possibilita, por um lado, a democratização do ensino, por outro limita essa democratização. Limita porque oculta o caráter de classe do Estado e do aparelho ideológico escolar, o que traz por consequência a aceitação de parte da classe trabalhadora do destino que lhe é imposto pela articulação das instâncias estruturais fundamentais (econômica e jurídica-política) do modo de produção capitalista. A aceitação é decorrente da ideologia meritocrática, de que as desigualdades socioeconômicas produzidas pelo capitalismo e que a escola contribui para as reproduzir, são frutos do esforço pessoal ou da capacidade inata de cada indivíduo.

Este trabalho chegou à conclusão final de que as possibilidades a uma democratização limitada do acesso ao ensino são concretas, como ficou demonstrado por meio de dados empíricos e estudo teórico e histórico consistente. Mas também conclui que a “plena” democratização do acesso ao ensino é uma meta difícil – ou se não, impossível - de ser concretizada nos limites determinados pela luta de classes no modo de produção capitalista no Brasil.

## BIBLIOGRAFIA

**ANDIFES. V Pesquisa Nacional De Perfil Socioeconômico e Cultural Dos (as) Graduandos (as) Das Ifes – 2018.** Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação.** 1.ed. São Paulo: Moderna, 1990.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

ALTHUSSER, Louis. Ideología y aparatos ideológicos de Estado. In: **Cuadernos de educación.** 6<sup>a</sup> ed. Caracas: Laboratório Educativo, 1984.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. La escuela capitalista. In: **Cuadernos de educación.** 6<sup>a</sup> ed. Caracas: Laboratório Educativo, 1984.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 3<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** 2<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

BRANDÃO, Zaia (Org.). **Democratização do Ensino: Meta ou Mito?** 3<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

BRANDELLI, Danilo Martins. **A classe média na sociedade capitalista sob a análise do marxismo estruturalista.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29170/1/ClasseMediaSociedade.pdf>.

BRANDELLI, D. M.; DURAN GIL, Aldo. A reprodução da qualificação diferenciada da classe média. In: MONTEIRO, Solange A. de S. M. (org.). **As metas preconizadas para a educação e a pesquisa integrada às práticas atuais.** Ponta Grossa: Editora Atenas, 2020. Pp. 111-124. Disponível em: <https://www.finersistemas.com/atenaeditora/index.php/admin/api/artigoPDF/32390>. <https://doi.org/10.22533/at.ed.89820140412>

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do União, Brasília, DF, 30 de agosto de 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)>. Acesso em: 04 jun. 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório educação para todos no brasil 2000-2015.** Brasília, DF, junho, 2014. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&category\\_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192)

CARNOY, Martin et. al. **Expansão das universidades em uma economia global em mudança: um triunfo dos BRICS?** Brasília: CAPES, 2015, tradução: Amec traduções.

COELHO, Edmundo Campos. **As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro, 1822 – 1930.** Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 1999.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** 3<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Crítica.** Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 2<sup>a</sup> ed., 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. “Democracia restrita e escola excludente”. In: **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez. 1991.

DIRAC. **Dados de discentes da Universidade Federal de Uberlândia do ano de 2018.** Uberlândia, 2020.

DUBET, François. O que é uma escola justa?. Tradução: Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0100-1574200400030002>

ENDELMAN, Bernard. **O direito captado pela fotografia.** Tradutores: Several Martins e Pires de Carvalho. Coimbra: Ed. Centelha, 1976.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** 3<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.** 3<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, c1987.

FONAPRACE. **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras.** Uberlândia, 2016. Disponível em: [http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES\\_2014.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES_2014.pdf).

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade.** 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da Educação.** 2<sup>a</sup> ed. rev. São Paulo: Cortez. 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Os cadernos do cárcere. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política.** (vol.3); Trad. Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henrique, Marco Aurélio Nogueira. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** Trad. de Luiz Mário Gazzaneo. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações.** Trad. Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD CONTÍNUA - Principais destaques da evolução do mercado de trabalho no Brasil.** Rio de Janeiro, 2020. Disponível:

[https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicílios\\_continua/Principais\\_destaque\\_PNAD\\_continua\\_2012\\_2019/PNAD\\_continua\\_retrospectiva\\_2012\\_2019.pdf](https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicílios_continua/Principais_destaque_PNAD_continua_2012_2019/PNAD_continua_retrospectiva_2012_2019.pdf).

INEP (2020). **Relatório Brasil no PISA 2018.** Brasília – DF, 2020.

LÉNINE, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução.** Tradução na versão das Obras Escolhidas de V.I. Lénine Edição em Português da Editorial Avante, t2, pp 219-305. Traduzido das O. Completas de V.I. Lénine 5<sup>a</sup> Ed. russo t.33 pp 1-120, 1977. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1917/08/estado-e-a-revolucao.pdf>

LABOV. William. **Padrões Sociolíngüísticos.** São Paulo: Parábola, 2008.

MACHADO, F. L., COSTA, A. F., MAURITTI, R., MARTINS, S. C., CASANOVA, J. L. e ALMEIDA, J. F.. Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 66, pp. 45 – 80, 2003. <https://doi.org/10.4000/rccs.1140>

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe social e Status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, K. “A mercadoria”. IN: **O Capital.** 3<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, K. **Introdução para a Contribuição da Crítica da Economia Política.** (Prefácio de 1857). Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/conteiteconpoli/introducao.htm>

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Hucitec, 1991.

MICELLI, Sérgio. **A noite da madrinha.** 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: Ed. Pedag. e Universitária Ltda. e Ed. da USP, 1974.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; CATANI, Afrânio. (Orgs.). Pierre Bourdieu. **Escritos em Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

OCDE. **PISA 2015 Technical Report.** Paris, OCDE, 2017.

OECD (2019), **PISA 2018 Assessment and Analytical Framework.** PISA, OECD Publishing, Paris, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica.** 11<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2002.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais.** 2<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

RIBEIRO, Maria L. S. **História da Educação Brasileira: A organização escolar.** 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

SAES, Décio. “Marxismo e história”. **Crítica Marxista**, nº 1, 1994. Disponível em: <[https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/artigo286Artigo1.3.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo286Artigo1.3.pdf)> .

SAES, Décio. “O impacto da teoria althusseriana da história na vida intelectual brasileira”. In: MORAES, João Q. de (org.). **História do marxismo no Brasil.** Campinas: Editora da Unicamp, 1998a.

SAES, Décio. “Do Marx de 1843-1844 ao Marx das obras históricas: duas concepções distintas de Estado”. In: **Estado e democracia: ensaios teóricos.** 2<sup>a</sup> ed. Campinas: UNICAMP/IFCH, 1998b.

SAES, Décio. “O conceito de Estado burguês”. In: **Estado e democracia: ensaios teóricos.** 2<sup>a</sup> ed. Campinas: UNICAMP/IFCH, 1998c.

SAES, Décio. “Democracia e Capitalismo no Brasil: Balanço e Perspectivas”. In: **República do Capital.** 1<sup>a</sup> ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

SAES, Décio. **Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania.** **Crítica Marxista**, São Paulo, Boitempo, v.1, n.16, 2003, p. 9-38.

SAES, Décio. “Classe média e escola capitalista”, **Crítica Marxista**, São Paulo, Ed. Revan, v.1, n.21, 2005, p. 97-112.

SAES, Décio. “Democracia representativa e democracia participativa”, In: DEITOS, R. A.; RODRIGUES, R. M. (org.). **Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2006c. Pp. 43-52.

SAES, Décio. O direito à educação nas constituições: um modelo de análise. **Revista da Educação**, PUC-Campinas, n. 20, p. 9 – 32, junho 2006a.

SAES, Décio. Obstáculos Políticos à Concretização do Direito à Educação no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 23-40, jan/jun. 2006b. <https://doi.org/10.26512/lc.v12i22.3277>

SAES, Décio. A ideologia docente em *A reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 16, p. 106 – 125, jul. - dez. 2007. <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n16p106-126>

SAES, Décio. Escola pública e classes sociais. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 165-176, jul/dez. 2008. <https://doi.org/10.26512/lc.v14i27.3473>

SAES, Décio. O lugar dos conceitos de “estrutura” e “instituição” na pesquisa em educação. **Cadernos CERU**, série 2, v. 23, n. 1, junho de 2012.

SAES, Décio. Fracasso escolar e classes sociais no Brasil atual. **Educação & Linguagem**, v. 17, n. 1, pp. 239-254, jan.-jun. 2014. <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v17n1p239-254>

SAES, Décio. **Cidadania e classes sociais – Teoria e história**. São Bernardo do Campo: Editora da UMESP, 2016.

SAES, Décio. “Althusserianismo e dialética”, **Demarcaciones**, nº 5, Mayo de 2017. Disponível em: <http://revistademarcaciones.cl/numero-5/>. Acesso em 12 de jul. de 2019.

SILVA; Maria das Graças; VELOSO, Tereza C. M. Aguiar. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000300011>

VIDAL, Monique. Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar. In: BRANDÃO, Zaia (org.). **Democratização do ensino: meta ou mito?** 3<sup>a</sup>. edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987, p. 11-23.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. Perdizes: Boitempo, 2003.