

AS DESIGUALDADES DA ESCOLA PÚBLICA NO *CONTINUM URBANO CENTRO-PERIFERIA*: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA

PUBLIC SCHOOL INEQUALITIES IN THE URBAN CENTER-PERIPHERY CONTINUM: A HISTORICAL-CRITICAL ANALYSIS

DESIGUALDADES EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DEL CENTRO-PERIFERIA URBANO: UN ANÁLISIS HISTÓRICO CRÍTICO

Claudinei FRUTUOSO¹
Antônio Carlos MACIEL²

RESUMO: O presente estudo, pelas lentes da pedagogia histórico-crítica, busca explicar as desigualdades existentes da organização escolar pública no *continuum urbano centro-periferia*. Parte-se do entendimento de que a divisão entre público e privado é insuficiente para representar a organização escolar como expressão da sociedade dividida em classes sociais. Com dados estatísticos Maciel (2013) demonstra que, também, no interior da organização escolar pública há divisões sociais, cujas desigualdades se expressam no *continuum urbano centro-periferia*. Para tanto, utiliza-se a análise histórico-crítica (SAVIANI, 2003; MACIEL E BRAGA, 2008), metodologicamente fundamentada no materialismo histórico dialético (MARX, 1996, 2008; NETTO, 2011) para interpretar as desigualdades da organização escolar pública no *continuum urbano centro-periferia*. Chega-se à conclusão de que as desigualdades educacionais entre escolas públicas é reflexo direto de uma política do Estado burguês que marginaliza os filhos dos trabalhadores subalternos retirando destes, dentre tantos direitos, inclusive, ao de uma escola pública de qualidade. Os fundamentos da pedagogia histórico-crítica possibilitam demonstrar que a organização escolar do Estado burguês é a expressão da divisão de classes da sociedade capitalista, não só pela organização do sistema em público e privado, mas também pelas desigualdades existentes no interior da organização escolar pública, expressas pelo *continuum urbano centro-periferia*.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica. Educação Escolar Pública. Desigualdades Educacionais. Continuum Urbano Centro-Periferia.

ABSTRACT: *This study, through the lenses of critical-historical pedagogy, seeks to explain the existing inequalities of the public school organization in the urban center-periphery continuum. It starts from the understanding that the division between public and private is insufficient to represent the school organization as an expression of the society divided into social classes. Using statistical data, Maciel (2013) demonstrates that, also, within the public school organization there are social divisions, whose inequalities are expressed in the urban center-periphery continuum. To this end, the critical-historical analysis (SAVIANI, 2003; MACIEL E BRAGA, 2008) is used,*

¹ Doutorando no programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia PGEDA (UFPA/UFOPA/UNIR). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/UNIR, Porto Velho, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6053-195X>. E-mail: frutuoso12@gmail.com.

² Doutor em Ciências: Desenvolvimento Socioambiental, pela UFPA, professor do Departamento de Ciências da Sociais e do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia e do Doutorado em Educação na Amazônia. Coordenador do Grupo de Pesquisa: Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/UNIR, Porto Velho, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0250-4213>. E-mail: maciel_ac@hotmail.com e acmaciel@unir.br.

methodologically grounded in dialectical historical materialism (MARX, 1996, 2008; NETTO, 2011) to interpret the inequalities of the public school organization in the urban center-periphery continuum. We reach the conclusion that educational inequalities among public schools are a direct reflection of a bourgeois state policy that marginalizes the children of subordinate workers, removing from them, among many rights, the right to a quality public school. The foundations of critical historical pedagogy make it possible to demonstrate that the school organization of the bourgeois state is the expression of the class division of capitalist society, not only by the organization of the system into public and private, but also by the inequalities existing inside the public school organization, expressed by the urban center-periphery continuum.

Keywords: *Historical-Critical Pedagogy. Public School Education. Educational Inequalities. Center-Periphery Urban Continuum.*

RESUMEN: *Este estudio, a través de las lentes de la pedagogía crítico-histórica, busca explicar las desigualdades existentes en la organización de la escuela pública en el continuo centro-periferia urbana. Parte de la comprensión de que la división entre lo público y lo privado es insuficiente para representar la organización escolar como expresión de la sociedad dividida en clases sociales. Utilizando datos estadísticos Maciel (2013) demuestra que, también, dentro de la organización escolar pública existen divisiones sociales, cuyas desigualdades se expresan en el continuo centro-periferia urbana. Para ello, se utiliza el análisis crítico-histórico (SAVIANI, 2003; MACIEL E BRAGA, 2008), basado metodológicamente en el materialismo histórico dialéctico (MARX, 1996, 2008; NETTO, 2011) para interpretar las desigualdades de la organización escolar pública en el continuo centro-periferia urbana. Se llega a la conclusión de que las desigualdades educativas entre las escuelas públicas son un reflejo directo de una política estatal burguesa que margina a los hijos de los trabajadores subalternos, quitándoles, entre otros muchos derechos, el de una escuela pública de calidad. Los fundamentos de la pedagogía histórica crítica permiten demostrar que la organización escolar del Estado burgués es la expresión de la división de clases de la sociedad capitalista, no sólo por la organización del sistema en público y privado, sino también por las desigualdades existentes en el interior de la organización escolar pública, expresadas por el continuo centro-periferia urbana.*

Palabras clave: *Pedagogía histórico-crítica. Educación en escuelas públicas. Desigualdades educativas. Continuo Urbano Centro-Periferia.*

Introdução

A pedagogia histórico-crítica, criada por Dermeval Saviani (2011, 2017), tem seus fundamentos epistemológicos no materialismo histórico-dialético. De acordo com Saviani (2011) e Lombardi (2018), esta teoria é produto do esforço comum de pesquisadores, filiados ao grupo “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR”, que têm dedicado seus estudos à construção de uma obra coletiva, por

meio da qual se contraponham às pedagogias hegemônicas e, assim, favoreçam as classes trabalhadoras subalternas³.

O conceito de pedagogia hegemônica é utilizado por Saviani (2008, p. 12) para designar as pedagogias que correspondem aos interesses da burguesia. Explica que as teorias pedagógicas compreendem dois grupos: “[...] aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente. E aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente”. Desta forma, “as primeiras correspondem aos interesses dominantes e, por isso, tendem a hegemônizar o campo educativo. As segundas correspondem aos interesses dominados situando-se, pois, no movimento contra-hegemônico”. Assim, ele conclui que “Numa sociedade como a nossa, de base capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que esta ocupa a posição de classe dominante”. É neste espaço de luta, que a pedagogia histórico-crítica se constitui como teoria da educação, que visa combater, pela via do conhecimento, as pedagogias legitimadoras das desigualdades escolares na sociedade capitalista.

Nesta perspectiva este texto levanta elementos por meio dos quais a pedagogia histórico-crítica possa contribuir para a análise das desigualdades no interior da escola pública no *continuum urbano centro-periferia*⁴. Para expô-la, organiza-se o texto em três seções. Na primeira, expõem-se os fundamentos da pedagogia histórico-crítica: formação humana omnilateral e trabalho como princípio educativo, atrelando-os aos desafios da pedagogia histórico-crítica. Na segunda, recorre-se a historiografia da educação, pela perspectiva do materialismo histórico-dialético, para demonstrar como a organização escolar do estado burguês é a expressão da divisão de classes da sociedade capitalista (público e privado). Na terceira, mostra-se que, mesmo no interior da organização escolar pública, a divisão de classes aparece na forma das desigualdades escolares existentes no *continuum urbano centro-periferia*.

³ Entenda-se por classes trabalhadoras subalternas o conjunto de segmentos sociais assalariados, independentemente do lugar e do papel que ocupe na estrutura social.

⁴ O conceito de *continuum urbano centro-periferia* é uma adaptação do conceito antropológico *continuum urbano-rural*. Neste, representa a faixa geográfico-cultural de transição entre o urbano e o rural; na adaptação para a zona urbana representa o *continuum* qualitativo, que vai das melhores escolas, geralmente centrais, às piores, nas periferias da cidade (MACIEL; JACOMELI. BRASILEIRO, 2016, p. 24).

Fundamentos da pedagogia histórico-crítica

Para o materialismo histórico-dialético, as relações de produção são determinantes das relações sociais em geral, constituem a base material sobre a qual se eleva uma superestrutura legitimadora de tais relações e que tem no Estado sua principal instituição. Deste modo, em determinado momento as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações sociais (MARX, 2008 p.47) propiciando um novo arranjo entre as forças produtivas e as relações de produção.

Para apreender essa dinâmica, Marx (1996, p.140) cria um método dialético diametralmente oposto ao usual “[...] meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta”, pois em Hegel a ideia é o produto de um sujeito autônomo e que se constitui como manifestação externa, para Marx, ao contrário “[...] o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem”.

Desse modo, a pedagogia histórico-crítica se apropria destes fundamentos para criação de uma teoria revolucionária. Surge da necessidade de um referencial teórico-metodológico, que desse conta dos desafios de uma prática docente contra-hegemônica (LOMBARDI, 2018; SAVIANI, 2011), possibilitasse a análise das contradições do sistema capitalista, no qual a escola está inserida e, acima de tudo, propusesse alternativas escolares, que favorecessem a educação qualitativa das classes trabalhadoras subalternas.

Além desses fundamentos no materialismo histórico-dialético (MARX, 1996 p.133-141; 2008, p. 45-50, 257-268). Aqui, trabalhar-se-á com os seguintes fundamentos: formação humana omnilateral e trabalho como princípio educativo, vinculando-os aos desafios da pedagogia histórico-crítica.

Educação em Marx: formação humana omnilateral

A primeira questão trata da concepção de formação humana. Essa questão é importante, porque as forças capitalistas buscam formar um homem com competências básicas para a manutenção da divisão técnica do trabalho, marginalizando, desde o início, os filhos das classes trabalhadoras subalternas. Esse processo de marginalização se dá sem que os próprios discentes o reconheçam, uma vez que se apresenta, travestido com a força do discurso ideológico, por meio de *slogans*, tais como, formação para o mercado de trabalho, empreendedorismo como realização pessoal, competências e

habilidades como qualidades essenciais do trabalhador, tudo regado por um discurso fascinante para iludir aqueles que buscam superar suas dificuldades econômico-sociais.

Marx, ao tratar da educação, vincula-a à formação humana. Para ele a educação das classes trabalhadoras deve visar ao desenvolvimento das múltiplas potencialidades do próprio homem, encerrada na tríade intelectual/física/politécnica. No célebre texto sobre o tema, Marx (1983, p. 60) já demonstra sua preocupação com a formação das crianças e diz que “a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação”. Observa-se que não se tratava de deixar crianças em ociosidade, mas de combinar o trabalho produtivo à educação.

Neste sentido, a formação necessitaria combinar dimensões que trabalhadas em conjunto potencializariam a educação dos filhos dos trabalhadores. Assim, Marx (1983, p. 60), afirma que:

Por educação entendemos três coisas: 1) Educação intelectual. 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Observe-se aqui, que as bases de uma educação da classe proletária, em Marx, deveria se pautar pelo desenvolvimento de uma dimensão intelectual, a qual envolveria os conhecimentos produzidos historicamente pelo homem, uma dimensão corporal na qual a educação física e militar têm relevante contribuição na educação do corpo e, finalmente, uma dimensão tecnológica⁵ pela qual o domínio de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais é condição *sine qua non* para a superação da formação fragmentada capitalista.

Neste sentido, uma educação que trabalhe com a concepção marxista de educação deve partir da humanização do homem pelo trabalho que é o princípio geral que fundamenta as relações do homem com a natureza. Para Marx, o homem se diferencia do animal pela capacidade de projetar mentalmente um objeto que ainda não

⁵ Essa dimensão da teoria marxista tem sido objeto de estudo de diversos autores que atribuem a essa o termo politécnico. Sobre essa questão Maciel (2008) na nota de rodapé nº 6 afirma que: “A tradição brasileira interpreta politecnia como um processo de recomposição das funções técnicas no âmbito do que Marx chama de educação tecnológica”. E completa que: No atual estágio de estudo do grupo que faz essa proposta, politecnia é um conceito que abrange não só a educação tecnológica, mas também a intelectual e a física, tornando-se a sua unidade, enquanto princípio pedagógico. A controvérsia é finalmente esclarecida em estudo de Maciel (2018, p. 88) na nota de rodapé nº 2 na qual o autor esclarece o termo “educação tecnológica” citado por Marx e Engels na versão francesa.

existe e que precisa ser atingido ao final de um processo por meio de operações manuais; logo, o trabalho é ação mediada pela consciência, sendo que os homens trabalham, e os animais e as máquinas apenas executam ações (MARX, 1996 p. 298).

O trabalho como princípio educativo e fundamento da pedagogia histórico-crítica

A segunda questão a que se propõe esta síntese trata da importância do trabalho educativo como mediador do fazer pedagógico da pedagogia histórico-crítica. Saviani, ao discorrer sobre os três momentos da pedagogia histórico-crítica, expõe os elementos que uma teoria crítica deve conter: a aproximação do objeto e suas características estruturais; a contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto; e a elaboração e sistematização da teoria crítica (SAVIANI, 2017 p. 715).

É com base nesses momentos que a pedagogia histórico-crítica é incluída no campo das teorias críticas da educação. Para Saviani (2017, p. 718) cabe a esse campo:

[...] resgatar, no plano da consciência, as características essenciais da educação, que se fazem presentes em sua prática há séculos e que as teorias correntes, não as alcançando ou delas se afastando, acabam por desvirtuar em seu sentido, contribuindo para sua alienação. Eis por que afirmo que o primeiro momento do processo de elaboração de uma teoria verdadeiramente crítica é a aproximação das características estruturais do objeto, de modo a apreendê-lo em sua concreticidade.

Parte-se assim do pressuposto de que, mesmo em uma sociedade capitalista, é possível que haja uma educação não-reprodutora das condições impostas pela dominação e, portanto, crítica. Saviani (1999, p.75) destaca que:

A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado [...] nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário. Nem por isso deixa de ser elemento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade.

Uma pedagogia que se propõe como pedagogia revolucionária deverá valorizar a aquisição de conhecimentos, o contato com a realidade e a superação das desigualdades sociais. Neste sentido, a apropriação dos conteúdos produzidos historicamente é fundamental, já que este saber necessário aos filhos das classes trabalhadoras subalternas permitirá alçá-los a condições mais conscientes. Vale destacar que a pedagogia histórico-crítica propõe um modelo educacional que visa valorizar a

experiência dos alunos como ponto de partida da práxis pedagógica. Assim, a apropriação dos conteúdos é fundamental neste processo, pois é preciso oportunizar àqueles que estão sendo educados, não só o acesso ao saber sistematizado, mas também o acesso a outros saberes disponibilizados através da arte, música, dança, esporte e culinária.

Neste contexto, um dos pilares da pedagogia histórico-crítica é o trabalho educativo, haja vista a importância no materialismo histórico-dialético do trabalho como elemento de transformação da natureza e dos próprios homens. Saviani (2013a, p. 12) em seus estudos iniciais aborda a importância da natureza da educação. Destaca o papel do trabalho e situa a educação como trabalho não material, já que o ato de produzir e consumir se imbricam, diferentemente do que ocorre na produção material. Assim este determina a especificidade do trabalho educativo, pois em sendo a educação trabalho não material deve ser produzido historicamente pelos homens. Saviani (2013a, p.13) define o trabalho educativo como o “ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Cabe aqui destacar a importância da educação na produção de conhecimentos para a humanidade via trabalho não material.

O acesso das classes trabalhadoras subalternas à educação é controlado pelo Estado burguês por meio de medidas que limitam o acesso ao conhecimento - o que permitiu a Marx afirmar que a classe trabalhadora o recebe em pequenas doses homeopáticas – de acordo com a exata necessidade da produção capitalista (MARX, 1996 p. 476). Isto permite ratificar que o conhecimento destinado à classe trabalhadora é um conhecimento puramente para a formação de força de trabalho de baixa qualificação, servindo a um único propósito: a formação do exército de reserva para o trabalho. É neste palco da luta de classes, que o trabalho educativo da pedagogia histórico-crítica se coloca como alternativa primordial na luta por uma escola pública de qualidade em face da predominância das pedagogias hegemônicas.

Os desafios da pedagógica histórico-crítica frente as pedagogias hegemônicas

A terceira questão aqui discutida trata dos desafios da pedagogia histórico-crítica frente as pedagogias hegemônicas. Saviani (2013a, p.89-90) analisa-os de diferentes maneiras, como desafios teóricos, psicológicos e didático-pedagógicos da prática docente. Deste modo, um professor que opte por esta teoria pedagógica buscará na

realidade educacional da escola pública, dadas as diferenças sociais, culturais e econômicas, orientar sua prática pedagógica nesse enfrentamento histórico. Assim, segundo Saviani (2009, p. 113), cabe aos educadores deste campo:

[...] um duplo e concomitante movimento: trata-se de empreender a crítica à educação burguesa evidenciando seus mecanismos e desmistificando sua justificação ideológica; ao mesmo tempo, cabe realizar o segundo movimento que implica reorganizar a prática educativa de modo a viabilizar, por parte das camadas dominadas à frente do proletariado, o acesso ao saber elaborado.

É por meio desta crítica à educação burguesa, ofertada as classes trabalhadoras subalternas, que será possível superar o discurso das pedagogias hegemônicas, desmascarando os mecanismos de controle e inculcação ideológica.

Como os mecanismos de controle se expressam por intermédio de medidas pedagógicas e administrativas, cabe mostrar como atuam, por exemplo, através da falta de alfabetização antes do currículo regular do Ensino Fundamental, dos diversos processos de retenção das trajetórias formativas nesse nível, da sonegação ao conhecimento clássico sistematizado, entre outras formas de controle; ao mesmo tempo em que essas formas são justificadas pela incapacidade do aluno, da eficiência do professor e, mesmo, da falta de gestão da escola pública.

Desse modo, o segundo movimento deve tratar de reverter os mecanismos de controle, bem como sua justificativa ideológica. Evidentemente, que esta tarefa somente pode ser levada a cabo por meio de movimento social organizado que, nos tempos atuais, parece estar mais vinculado às frentes de múltiplos sujeitos sociais do que propriamente de um proletariado, cuja liderança parece carecer de legitimidade.

Nesse sentido, o desafio da pedagogia histórico-crítica está em propiciar uma formação consistente pela escola pública, de modo a favorecer uma compreensão que, nas diferenças sociais existentes, busque uma uniformidade política possível entre as classes trabalhadoras subalternas, ao mesmo tempo em que entenda que isso só é possível no Estado democrático de direito, ainda que liberal. Mas como atuar nesta perspectiva no âmbito do Estado burguês?

A educação escolar organizada pelo Estado burguês para as classes subalternas

A organização da educação escolar no Brasil abordada pela historiografia da educação, apresenta em diversos autores uma dimensão do esforço da população que

não tinha acesso à escola e a busca do acesso a esta. O trabalho de Freitag (1986) que aborda a história das políticas educacionais, o papel do Estado e da sociedade no período de 1930 a 1980. Bem como o de Romanelli (1980) que traz uma contextualização da história da educação no Brasil partindo dos anos 30 do século XX até a Reforma Universitária de 1968. E por fim, o completíssimo e premiado trabalho de Saviani (2013b) ao qual nos apresenta um panorama da educação desde o período colonial ao início dos anos 2000, são bons exemplos de trabalhos historiográficos da área da educação que fazem tal abordagem.

Importa aqui destacar que a educação escolar das classes subalternas sempre foi relegada a um segundo plano, ou deixada a própria sorte. Tanto que, quando essas classes trabalhadoras reivindicam para si o acesso à escola, a burguesia a oferece, mas não nas mesmas condições de acesso e qualidade, haja vista que tais condições nunca esteve entre seus propósitos. Para tanto, criam-se dois sistemas, um sistema distinto para o atendimento dos filhos das classes médias e burguesas e, outro, para os filhos das classes trabalhadoras subalternas. Desse modo Maciel (2016, p. 23-24) explica que, no período imediatamente posterior a edição da lei 5.692/1971, era:

[...] imperiosa necessidade de universalizar o acesso e de massificar a formação para o trabalho impunha a abertura da escola pública para imensas camadas populares, com as quais as classes médias não gostariam de ver seus filhos convivendo. Assim é que as classes médias abandonam, progressivamente – das mais para as menos abonadas – o controle da escola pública da educação básica na década de 1970. O Estado, então, sem resistência popular, pois as camadas que chegavam à escola não possuíam a organização política necessária para manter a qualidade sustentada pelas classes médias, pôs-se a implantar o projeto de sucateamento do sistema público de ensino, ao mesmo tempo em que favorecia, no mais das vezes com verbas públicas, a expansão qualificada do sistema privado de ensino.

A educação escolar pública assim, vai sofrer os impactos de restrição de recursos, má formação docente, violência escolar, indisciplina pedagógica provocada pela oferta de um ensino pouco atrativo, sem qualidade e que não acompanhava a dinâmica social. Esse projeto das classes dominantes de apenas dar as classes trabalhadoras subalternas o acesso à escola não passou despercebido da crítica dos educadores. Estes perceberam o quão trágico foi, e ainda o é, esse desmonte da educação escolar pública. Já que o saber elaborado ficou restrito as classes médias dirigentes e burguesas; já as demais classes coube um ensino fragmentado em uma

escola esvaziada dos conteúdos sistematizados. Assim, o acesso ao saber sistematizado continua sendo a grande bandeira de luta. Para Saviani (2009, p. 114):

Esse acesso significa a apropriação dos conteúdos sistematizados dos quais os trabalhadores necessitam para potencializar sua luta em defesa de seus interesses contra a dominação burguesa. É por esse caminho que a ideologia proletária, isto é, a expressão elaborada dos interesses dos trabalhadores poderá se configurar com um poder lógico e uma força política capaz de disputar com a ideologia burguesa a hegemonia da sociedade

A escola pública deve ser concebida como um importante espaço de resistência, pois abriga uma diversidade de opiniões e saberes encontrados no âmbito da sociedade capitalista burguesa. E quando se concebe esse espaço como resistência, se projeta, também, como ambiente da luta de classe, lugar de formação humana e de consciência crítica, portanto, possibilidade de superação da formação fragmentada, descolada da realidade social dos alunos, da história da sociedade na qual estão inseridos.

Notadamente, essa mudança de comportamento é um processo lento, mas necessário se o objetivo é operar mudanças na estrutura da sociedade, e consciente da paciência que se deve ter, quando se trata de tempo histórico. A superação da escola pública ofertada pelo Estado burguês brasileiro para a massa de trabalhadores é o maior desafio do pedagogo histórico-crítico, cuja prática transformadora se impõe como prática revolucionária (LIMA, 2016).

Assim, uma escola que atenda aos interesses dos trabalhadores subalternos deve nascer dessa prática no interior da escola pública ofertada pela burguesia, e a pedagogia histórico-crítica é a teoria que se constrói para dirigir essa prática.

Desigualdades presentes no *continuum urbano centro-periferia*

O debate sobre as desigualdades educacionais no Brasil tem se concentrado na relação entre os sistemas público e privado, no entanto, aqui, as desigualdades de que se fala se referem aquelas que ocorrem no interior do sistema público de ensino, organizado pelo Estado liberal. Nesse diapasão, o objetivo desta seção é caracterizar as desigualdades existentes na organização da escola pública brasileira e seu impacto na vida de professores, pais, alunos e diretores.

Ao tratar da organização escolar pública Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2015, p. 24) destacam que “A escola pública se destina às classes subalternas da estrutura social

e, mesmo nessa estrutura, as classes e segmentos de classe estão hierarquicamente nivelados, de acordo com o grau de sua organização política e de seu papel específico”.

Ora, isso significa, na percepção dos autores com a qual concorda-se, que o sistema público de ensino está organizado, segundo uma hierarquia estrutural, conforme os segmentos de classe a que se destina. Tal hierarquia estrutural – que consiste na arquitetura física, bem como na quantidade e qualidade dos equipamentos didático-pedagógicos da escola – é determinada tanto pela organização política da comunidade, por seu grau de influência na escola, quanto pelo papel político que desempenha junto às estruturas de poder. Não raramente, essa hierarquia estrutural da escola corresponde à trajetória dos setores ou zonas mais urbanizadas para as menos urbanizadas, daí a noção de *continuum urbano centro-periferia*.

Assim, é de fundamental importância reconhecer essas desigualdades e combatê-las, para que se evite a repetição do discurso propalado pela maioria de que só há desigualdade entre público e privado, e que a escola pública é uma escola democrática e igualitária.

Antes, pelo contrário, a depender o período histórico, o Estado burguês por meio das classes dirigentes do aparelho do Estado, mudam suas estratégias de dominação, conforme suas necessidades. Maciel (2016, p. 22-23) bem a propósito afirma:

Somente a partir dessa perspectiva é possível compreender, porque até a década de 60 do século XX, o ensino público no Brasil era de qualidade indiscutível. Também pudera: as classes médias controlavam o ensino público para seus filhos, combinando duas estratégias que deixariam até Maquiavel ruborizado: a rigorosa regulação do acesso, pela via da redução do oferecimento de vagas, e a não menos rigorosa seleção ao término do ensino primário, via exame de admissão. Esse é o motivo pelo qual até a reforma do ensino básico de 1971, o ensino privado, e suas consequências nefastas para a qualidade do ensino público, não era um problema de política educacional: para as elites, se assim preferissem, havia uma reduzidíssima rede nacional de ensino privado de ótima qualidade; para as classes médias, a restrita rede de ensino público com a qualidade que lhes satisfazia; e ao povo, bom, ao povo restava o ensino primário (quando muito) ou por milagrosas exceções, a escola secundária, além, é claro, do ensino profissionalizante, não raramente provido pelo sistema “S” do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Citação longa, mas providencial pelo que encerra de esclarecimento sobre as estratégias do Estado no que diz respeito ao controle do ensino, de visibilidade da

hierarquia social do sistema educacional e, por conseguinte, pela nitidez com que demonstra a relação sistema educacional hierarquizado e estrutura social.

Essa análise nos permite entender como a universalização da escola pública e gratuita, veio acompanhada da retirada gradual da qualidade desta escola. E é neste sentido, a luta por uma escola pública de qualidade se justifica, pois, passa pela consciência de que a escola que aí se encontra, não atente aos anseios das classes trabalhadoras subalternas, principalmente porque a suposta qualidade é distribuída, tal como se disse, de forma hierarquizada.

Sem acesso a um conhecimento cientificamente mais elaborado, grande parte dos segmentos sociais proletarizados ficam à mercê da intensa inculcação ideológica promovida pelas mídias a serviço das múltiplas instituições conservadoras da sociedade civil. Assim esses segmentos sociais veem aquilo que o sistema capitalista quer que vejam e acreditem. Ribeiro (1984, p. 81), bem a propósito, é incisivo:

[...] O pobre que nunca viu uma escola decente e eficiente fica contentíssimo quando lhe dão uma escola precaríssima. Acha que aquilo funciona. Pensa que ali seus filhos se iniciarão no aprendizado que ele não teve, para atuar com manha e esperteza no mundo complexo e hostil lá de baixo, onde somente sobe na vida quem teve muita escola.

A crítica aos aparelhos públicos nos quais era ofertada educação escolar no Rio de Janeiro na década de 1980, corrobora com a questão apontada por Maciel (2016, p. 23-24), segundo a qual a deterioração das escolas públicas, pós reforma de 1971, se faz de modo hierárquico, conforme o grau de organização e pobreza da população a que se destina.

A partir da reforma do ensino de 1971, a contradição fundamental da organização escolar brasileira deixa de ser muito menos entre o público e o privado, para ser muito mais no interior do público. Mas porque a grande maioria de educadores não percebeu as contradições do próprio sistema escolar público? De um lado, porque as lutas remanescentes dos treze anos pela primeira LDB, que giraram em torno da contradição público/privado, estavam ainda muito presentes; de outro, a bandeira de luta pela universalização do acesso à escola pública, gratuita e laica, dominou o universo da produção acadêmico-científica e, conseqüentemente, o discurso dominante que se estendia pelos movimentos estudantil e sindical. Novamente, recorre-se a Maciel (2016, p.25):

Sem isso, pensa-se, não é possível perceber, que a opção pela escola pública não entra em contradição com os interesses da escola privada,

cujo curso segue paralelo ao da escola pública. A contradição reside no choque entre os papéis fundamentais que essa escola deve assumir junto à população a quem se destina: ou o de emancipação, e tudo que isto representa em termos de cidadania, formação humana e formação profissional, ou o de sujeição, e tudo que isto representa em termos de subcidadania e subformação humana e profissional. A história dos últimos 45 anos não deixa a menor dúvida de que o Estado brasileiro preferiu a sujeição, a precariedade, a deterioração, a indignidade, a desumanidade, a incompetência, a instrução (e não formação) hierarquicamente rebaixada, em que as escolas, num *continuum centro-periferia*, são cada vez mais esvaziadas de educação e de sentido!

Nesta perspectiva o *continuum urbano centro-periferia* vai se caracterizar não somente com base nos fatores anteriormente indicados, mas também na localização geográfica da escola. Assim, escolas públicas centralizadas vão sendo ocupadas por segmentos sociais proletarizados e por parcelas das classes médias inferiores, que não conseguem manter seus filhos nas boas escolas privadas, restando aos filhos dos trabalhadores subalternos, com as exceções de sempre, frequentar as escolas periféricas.

Essa política segregacionista continua em franca expansão, a despeito dos paliativos estabelecidos, principalmente, pela política de tempo integral e de reorganização estrutural da escola pública brasileira.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi estabelecer uma análise das desigualdades no interior da escola pública, sob a perspectiva histórico-crítica. Para tanto, fez uma descrição dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, cuja finalidade era construir as bases epistemológicas e políticas que norteariam a análise.

As bases epistemológicas consistiram na concepção de formação humana omnilateral e no trabalho como princípio educativo, enquanto que o fundamento político residiu nos desafios que a pedagogia histórico-crítica tem no enfrentamento com as pedagogias hegemônicas.

Com base nesses pressupostos, analisa-se a organização escolar brasileira, mostrando como as políticas educacionais foram sistematicamente efetivadas, até a reforma de 1971, para dificultar o acesso das classes trabalhadoras subalternas à escola pública, dificuldade essa que, após a dita reforma, vai sendo removida, mas com a gradual destituição da qualidade de ensino até então existentes.

Assim, a contradição escolar público-privada, em termos de educação básica, diminui o impacto sobre as desigualdades educacionais para ceder, cada vez mais, o impacto sobre as desigualdades, que passam a existir no interior do próprio sistema público de ensino.

Não fosse isso suficiente para causar intensa desigualdade de acesso à qualidade de ensino, descobre-se que esse processo é uma política intencional de segregação dos diversos segmentos sociais das classes trabalhadoras subalternas e, portanto, uma política nefasta de manutenção do *status quo*, legitimada pelas pedagogias hegemônicas, contra as quais a pedagogia histórico-crítica tem de lutar.

Referências

- FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo, SP: Moraes, 1986.
- LIMA, Marcos R. A pedagogia histórico-crítica e a atualidade do trabalho como princípio educativo: apontamentos para a prática revolucionária na educação popular. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 67, p. 53–67, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v16i67.8646091>. Acesso em: 8 jan. 2021.
- LOMBARDI, José C. A Revolução soviética e a pedagogia histórico-crítica. In: ORSO, Paulino J.; MALACHEN, Júlia; CASTANHA, André P. (org.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa**. 2. ed. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2018. pp. 55-78. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/>. Acesso em: 12 out. 2020.
- MACIEL, Antônio C.; BRAGA, Rute M. Politecnicidade e emancipação humana: uma metodologia para a formação histórico-crítica na universidade. In: AMARAL, Nair F. G.; BRASILEIRO, Tânia S. A. (org.), **Formação docente e estratégias de integração universidade/escola nos cursos de licenciatura**. São Carlos: Pedro & João; Porto Velho: EDUFRO, 2008. p. 203-218.
- MACIEL, Antônio C. A incansável luta da escola pública contra o diabo às portas do inferno. **Educamazônia**, v. 11, n. 2, p. 74-106, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4710549>. Acesso em: 20 maio 2020.
- MACIEL, Antônio C.; JACOMELI, Mara R. M.; BRASILEIRO, Tânia S. A. Planejamento curricular e metodologia da educação integral politécnica: aportes experimentais. In: MACIEL, Antônio C. et al. (org.). **Currículo e metodologia da educação integral politécnica: aportes ao trabalho pedagógico coletivo**. Porto Velho: Temática. 2016. p. 13-39.
- MACIEL, Antônio C. Desafios da formação docente em face da expansão capitalista na Amazônia. **Argumentos Pró-Educação**, v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.24280/ape.v1i1.71>. Acesso em: 20 maio 2020.

MACIEL, Antônio C.; JACOMELI, Mara R. M.; BRASILEIRO, Tânia S. A. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 139, p. 473-488, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hzTrtmFgCsH9FMmL7Vtp4tF/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2020.

MACIEL, Antônio C. Marx e a politecnicidade, ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico. **Revista Exitus**, v. 8, n. 2, p. 85-110, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n2ID530>. Acesso em: 20 maio 2020.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 237-272

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MARX, Karl. **O Capital**: Volume I, Livro Primeiro, O processo de produção do capital. São Paulo: Abril Cultural, 1996. (Os economistas).

NETTO, José P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

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

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade: trabalho, educação e saúde. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar./ago., 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>. Acesso em: 28 jul. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação**, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>. Acesso em: 02 out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9844>. Acesso em: 02 out. 2020.

SAVIANI, D. “Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica”. In: MARSIGLIA, Ana C. G. (Org.), **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 197-225

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 711-724, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0001>. Acesso em: 02 out 2020.

Enviado em: 24/08/2021.

Aceito em: 26/12/2021.

Publicado em: 23/01/2022.