



# ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

dualidade, diferenciação escolar e reprodução  
das desigualdades sociais

Ronaldo Marcos de Lima Araujo



NAVEGANDO



**Ronaldo Marcos de Lima Araujo**

**ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: dualidade,  
diferenciação escolar e reprodução das  
desigualdades sociais**

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais  
Navegando Publicações  
2019



**NAVEGANDO**

# Navegando Publicações



NAVEGANDO

[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)

[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)

Uberlândia – MG,

Brasil

**Copyright © by autor, 2019.**

Ar15 – Araujo, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ISBN: 978-85-53111-77-0

 10.29388/978-85-53111-77-0

1. Educação 2. Educação Médio I. Ronaldo Marcos de Lima Araujo. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

CDU – 37

---

Revisão/ Diagramação – Lurdes Lucena

## Índice para catálogo sistemático

Educação

370

## Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil  
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil  
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

## Conselho Editorial

Afrânio Mendes Catani – USP, Brasil  
Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina.  
Ángela A. Fernández – Univ. Autónoma de Sto. Domingo, República Dominicana  
Anselmo Alencar Colares – UFOPA, Brasil  
Carlos Lucena – UFU, Brasil  
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil  
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires, Argentina  
Cílson César Fagiani – Uniube, Brasil  
Christian Cwik – University of the West Indies, St. Augustine, Trinidad & Tobago  
Christian Hausser – Universidad de Talca, Chile  
Daniel Schugurensky – Arizona State University, EUA  
Dermeval Saviani – Unicamp, Brasil  
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica, Costa Rica  
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil  
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena, Colômbia  
Gilberto Luiz Alves – UFMS, Brasil  
Hernán Venegas Delgado – Universidad Autónoma de Coahuila, México  
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra - Portugal  
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena –Colômbia  
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar, Brasil  
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena, Colômbia  
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil  
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil  
José Jesus Borjón Nieto – El Colégio de Vera Cruz, México  
José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp, Brasil  
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB, Brasil  
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil  
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal  
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil  
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil  
Raul Roman Romero – Universidad Nacional de Colombia – Colômbia  
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil  
Robson Luiz de França – UFU, Brasil  
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana, Cuba  
Silvia Mancini – Université de Lausanne, Suíça  
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal  
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra  
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Aposentado), Brasil  
Victor-Jacinto Flecha – Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Paraguai  
Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba, Cuba



A todos aqueles que lutam pelo restabelecimento da frágil democracia brasileira e pela ampliação dos direitos dos trabalhadores.

A todos aqueles que lutam em defesa da escola pública, universal, unitária, gratuita, de qualidade e laica!

À Juliana, Anita, João, Maitê e Luciane, meus amores!





## Agradecimentos

À Sandy Caroline Seabra Coelho e Aline Gomes de Souza, bolsistas de Iniciação Científica vinculadas ao GEPTe – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará, que colaboraram decisivamente com este texto, complementando informações, produzindo dados quantitativos (a maioria que não puderam ser incorporados a tempo) e dialogando sobre o texto.

Aos meus amigos Professores Doriedson Rodrigues e Gilmar Silva, pela companhia fraterna e enriquecedora no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação e pela leitura atenta do texto, que nos deu maior confiança para a sua finalização.

Aos professores Gaudêncio Frigotto, Denise Simões, Pedro Sá, Terezinha Monteiro e Ney Cristina, que se dispuseram a dialogar quando o texto foi apresentado à banca de avaliação de tese de professor titular, na Universidade Federal do Pará.



A escola permanecerá, pois, completamente incompreensível ou antes completamente mistificada se não se relacionarem todas as modalidades da sua ação com a oposição de classes na sociedade capitalista, com a divisão da sociedade em classes em proveito da classe dominante (SNYDERS, 1977, p. 27).



## SUMÁRIO

Apresentação	1
Gaudêncio Frigotto	
Introdução	9
<b>I - Sobre dualidade, desigualdade e diferença</b>	17
A dualidade educacional, a luta de classes impossível e a possibilidade da escola progressista	23
Frigotto e a diferenciação escolar	35
Machado e a diferenciação no Ensino Médio	39
A dualidade educacional invertida	42
Educação, desigualdade e diferença	45
Causas da desigualdade	48
<b>II - A proposta de itinerários formativos como estratégia de diferenciação escolar e os riscos de aprofundamento das desigualdades com a reforma em curso no ensino médio brasileiro</b>	53
O contexto da Reforma	56
Quais as mudanças promovidas pela Reforma?	58
A Reforma do Ensino Médio, a ideia de educação mínima e os itinerários como estratégia de hierarquização escolar	62
A reforma e a vulnerabilização de jovens e profissionais da educação	72
Conclusões	75
Referências	79
Sobre o autor	85



# APRESENTAÇÃO

Gaudêncio Frigotto<sup>1</sup>

A leitura do denso livro de Ronaldo Marcos de Lima Araujo – *Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais*. – traduz, pela análise deste nível de escolaridade, a reiteração de uma das sociedades mais desiguais e injustas do mundo. Com efeito, a negação sistemática do ensino médio, definido pelo autor como aquele que garante *o acesso à ciência, a cultura e aos desportos, fornecendo bases sólidas para a formação do cidadão pleno, capaz de trabalhar e de viver dignamente na sociedade contemporânea*, é, ao mesmo tempo, expressão desta brutal desigualdade social e sua forma de reprodução ampliada.

Vários intelectuais do pensamento social crítico brasileiro nos permitem entender a especificidade estrutural de nossa sociedade e a natureza das forças sociais que a produziram e a mantém e que em seu projeto não só não cabe a universalização da educação básica, como sistematicamente a impedem.

No seu plano mais profundo o que estas análises explicitam é o DNA colonizador e escravocrata da classe dominante brasileira. Obras como as de Alfredo Bosi, *Dialética da Colonização* (2010), Juremir Machado da Silva, *Raízes do conservadorismo brasileiro - a Abolição na imprensa e no imaginário social* (2018) dá-nos o traço de dominação econômica, social e cultural que se reitera sob formas diversas ao longo e nossa história. Da Silva conclui seu livro sublinhando esta reiteração: *A dívida com os descendentes de escravos ainda não foi paga. O preconceito (mal) dissimulado tenta evitar esse acerto de contas. [...] A história não para de exumar cadáveres. Não há mais trégua para a infâmia. O ano esquecido, 1888, é um espectro que ronda.* (DA SILVA, 2018, p.436).

---

<sup>1</sup>Professor titular em Economia Política da Educação na Universidade Federal Fluminense (aposentado) e, atualmente, professor Associado no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Esta marca colonizadora e escravocrata da classe dominante brasileira consolida-se mediante a negação de constituir uma revolução burguesa nos termos das nações que plasmaram nações autônomas e soberanas, onde a universalização da educação básica se constituiu em travessia para a cidadania política e econômica. A primeira pressupõe o conhecimento de como funcionam as relações sociais para atuar como sujeito nestas mesmas relações e, a segunda, demanda as bases científicas, técnicas e culturais para atuar no interior do processo produtivo. Esta negação da classe burguesa brasileira de construir uma nação autônoma e soberana consolida o que Florestan Fernandes (1975, 1981) definiu como marca de nossa especificidade. Uma sociedade de *capitalismo dependente* de desenvolvimento desigual e combinado. Vale dizer, uma sociedade que concentra capital e renda de forma descomunal e alarga a miséria. Na mesma linha de análise, Francisco de Oliveira (2003) utiliza-se da figura do *ornitorrinco* para definir a constituição atual de nossa sociedade – *um monstrengo social que produz a miséria e se alimenta dela*. A metáfora do ornitorrinco nos traz, então, uma particularidade estrutural de nossa formação econômica, social, política, educacional e cultural, que nos transforma, segundo este autor, num monstrengo em que a “exceção” se constitui em regra, como forma de manter o privilégio de minorias.

Uma estrutura social que se vale de dois processos que se alternam e se reforçam na sua reprodução. O primeiro é sintetizado por Luis Fernando Verissimo: *Está no DNA da classe dominante brasileira, que historicamente derruba pelas armas se for preciso, toda ameaça ao seu domínio, seja qual for sua sigla*<sup>2</sup>. Duas ditaduras, a do Estado Novo e a empresarial militar de 1964 somaram mais de um terço do Século XX de dominação ditatorial. O segundo processo, de ordem jurídica e política, é definido por Fábio Konder Comparato pela estratégia da classe dominante, desde o Império até a Constituição de 1988, de operar com duas constituições. Uma oficial, que sempre incorpora demandas populares, e outra subliminar, que de fato protela, descaracteriza e acaba negando estes avanços<sup>3</sup>. O que ocorreu e ocorre com a cons-

---

<sup>2</sup> Ver: <https://oglobo.globo.com/opiniao/odio-16546533> Acesso em 05 de abril de 2019.



tuição de 1988 em relação à educação elucidada de forma exemplar a tese de Comparato.

Os aspectos acima sinalizados e sintetizados da tessitura estrutural de nossa sociedade explicitam porque, ao longo de nossa história, a universalização do ensino médio e a educação profissional integrada à educação básica de nível médio foram e são sistematicamente negados ou truncados por contrarreformas como demonstra, de forma concisa e densa, este livro. Uma negação que expõe um dos temas cruciais da luta de classes no Brasil.

Trata-se de um livro que articula a dimensão teórica, trabalhando os conceitos de dualidade, desigualdade, diferenciação e diferença, com a dimensão histórica e ético-político para explicitar a natureza que assume o ensino médio. Estes conceitos são apresentados na introdução e retomados em sua historicidade no capítulo I. Um capítulo denso com base no debate no interior do marxismo feito por autores clássicos e contemporâneos em âmbito mundial e brasileiro. Uma síntese analítica de grande valor formativo para os jovens que frequentam cursos superiores, em particular, mas não só, nas ciências sociais e humanas. Capítulo que lhe dá base teórica e histórica para analisar, no capítulo II, a natureza e os efeitos ou impactos da contrarreforma do ensino médio sancionada em 2017 e que expressa uma das medidas anti nação, anti povo e anti esfera pública do golpe de estado de 2016.

A dualidade da educação escolar é inerente ao caráter de classe do sistema capitalista da produção da existência dentro do qual a desigualdade lhe é estrutural e imanente. O grau desta dualidade, nas diferentes sociedades, depende da correlação de forças na luta de classe. O que a análise do autor explicita é de que a diferença dentro de uma sociedade desigual não é diferença, mas desigualdade. Ou, como contraponto, se terá uma rica diferença quando a mesma se constituir dentro de condições econômicas, sociais, culturais e políticas igualitárias.

---

<sup>3</sup> Ver: <https://www.brasil247.com/pt/247/midiatech/353258/F%C3%A1bio-Konder-Comparato-h%C3%A1-duas-constitui%C3%A7%C3%B5es-no-Brasil.htm>: Acesso em 05 de abril de 2019.

O processo histórico de agravamento da crise estrutural do capital tem aumentado sistematicamente a desigualdade social e, a partir do fim da década de 1970, a desistência do ideário de incluir a todos na sociedade e na produção, ainda que de forma desigual. A referência das relações sociais não é mais a sociedade, mas o mercado e seus interesses imediatos. A orientação dos intelectuais coletivos do capital e do mercado (Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, Banco Interamericano de Desenvolvimento) é para que os países, em especial em que suas burguesias se integram de forma subordinada aos centros hegemônicos do sistema capitalista, ofereçam diferentes modalidades de ensino e formação técnica e profissional dentro de cada nível. Configura-se, assim, uma diferenciação qualitativa dentro da dualidade conformando, como mostra o autor, uma hierarquização de ofertas de qualidade distinta no interior do ensino médio.

Aquilo que o autor suspeitava como ponto de partida de sua investigação, não somente a partir de sua longa trajetória de pesquisa, mas, também de sua experiência como gestor do ensino médio no Estado do Pará, confirmou-se para o conjunto da sociedade brasileira. A síntese e conclusão mais aguda é que a reforma do ensino médio de 2017 expressa a concepção de educação mínima, em particular para os jovens que estudam nos sistemas públicos estaduais de educação. Por sua vez, os itinerários formativos se constituem no mecanismo ou estratégia de hierarquização escolar, o que configura uma gama de diferenciações dentro da dualidade.

O que resulta desta síntese e conclusão do livro tem como efeito a liquidação da educação básica como direito social e subjetivo garantido pela constituição de 1988, a liquidação das licenciaturas e o desmanche da função docente no seu papel de ensinar e educar. Trata-se de um processo que começou aprofundar-se na década de 1990 no bojo da adoção do ideário neoliberal e da eleição do mercado como pedagogo subjacente do processo educativo. Processo que ganha maior agudez com o golpe de 2016, cujo efeito “inesperado” foi a ascensão ao poder de forças sociais de extrema direita calcadas

na confluência de três fundamentalismos que conjuminam estupidez, insensatez e insanidade humanas.

O fundamentalismo econômico, para o qual o mercado é o deus condutor e a meritocracia na sociedade e no processo educativo a sua ideologia; o fundamentalismo político, para o qual não há adversários ou ideias a debater e disputar, mas inimigos para serem banidos. Política que tem como pedagogia a ameaça, a intimidação e o ódio, traço típico dos regimes fascistas; e o fundamentalismo religioso que regride à idade média sobrepondo a crença à ciência. O centro da política educacional no seu conjunto passa a ser uma espécie de guerra santa sob o pastiche de banir o “marxismo cultural”, a ideologia de gênero e do pensamento de esquerda<sup>4</sup>.

A importância deste livro vir a público neste momento situa-se primeiro pelo fato que o mesmo explicita o desempate de uma longa disputa em torno da educação básica, pública, universal, gratuita, laica e unitária, especialmente travado na década de 1980 no processo constituinte e, na década seguinte, no debate da LDB e Plano Nacional de Educação. Um desempate regressivo que no contexto do atual governo assume traços de liquidação da educação pública e do espaço público como arena dos direitos universais para instaurar o reinado absoluto do mercado.

A história nos mostra, todavia, que isso tem limites e, portanto não será eterno, pois haverá luta e resistência ativa. Esta é a interpelação ética e política que a obra de Ronaldo Marcos Lima de Araújo nos traz quando indica:

Em direção oposta ao que a Reforma indica, coloca-se a necessidade de defesa da formação comum a todos os jovens, pois foi uma conquista que a LDB de 1996 definiu o Ensino Médio como uma etapa da **educação básica**. E esta formação comum pressupõe **uma educação inteira** e um currículo do Ensino Médio rico, variado, garantindo. Em relação ao ensino técnico, é necessária a defesa, ainda, do Ensino Médio Integrado, que tome em unidade a formação técnica específica e

---

<sup>4</sup> Para uma compreensão mais detalhada dos fundamentalismos que nos governam e que expressam uma regressão social, política e humana sem precedentes em nossa sociedade, ver FRIGOTTO e FERREIRA. (2019).

a formação científica, bem como um combate a toda forma de aligeiramento tornada possível pela nova legislação.

O livro de Ronaldo Marcos de Lima Araujo, ao mostrar a relação inseparável entre sociedade e educação e como a mesma se efetiva no presente no Brasil, trás uma interpelação mais ampla para o conjunto de forças sociais que buscam construir futuro visível. Trata-se de uma convocação ética e política para não ceder à pedagogia da intimidação e do medo e, coletivamente atuar no processo de reversão do conjunto de contrarreformas do golpe de 2016 e um embate e combate sem tréguas e sem ódio, no detalhe e no todo, às propostas de desmonte total da esfera pública e de mercantilização da educação e da vida. Uma interpelação que cobra uma unidade profunda, substancial e inabalável das forças sociais organizadas em sindicatos, instituições científicas e culturais e movimentos sociais e populares. Mais que nunca o que Karl Marx e Friedrich Engels postularam no livro *A sagrada Família* torna-se um imperativo ético político: “Idéias não podem *executar absolutamente nada*. Para a execução das ideias são necessários homens que ponham em ação uma força prática” (Grifo dos autores) (MARX e ENGELS, 203, p. 137).

## Referências

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo, Companhia das Letras, 2010

DA SILVA, Juremir Machado. **Raízes do conservadorismo brasileiro. A abolição na imprensa e no imaginário social**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2018.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975

\_\_\_\_\_. **A revolução burguesa no Brasil. Um ensaio de interpretação sociológica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981

FRIGOTTO, Gaudêncio e FERREIRA, Sônia Maria. Cultura autoritária, ultraconservadorismo, fundamentalismo religioso e controle ideológico da

educação pública. Rio de Janeiro. **Revista Trabalho Necessário**, n Vol. 17, n. 32, pp. 88-113, 2019.

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **A Sagrada Família**. São Paulo, Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à Razão Dualista. O ornitorrinco**. São Paulo, Boitempo, 2003.



## INTRODUÇÃO

Estados educadores são herdeiros do dualismo escolar do Antigo Regime. O ensino primário público apresenta-se basicamente como uma instrução moralizadora para o povo, e o ensino secundário e superior como uma formação para a elite (PETITAT, 1994, p. 147).

A afirmação do historiador André Petitat é precisa ao definir o conteúdo da educação estatal pública que se instituiu nas sociedades capitalistas após a queda do *ancien régime*. O excerto revela aquilo que permaneceu do modelo educacional das sociedades medievais, o seu caráter dual próprio das sociedades de classes, bem como aquilo que lhe deu identidade, a oferta de uma educação estatal, elementar e disciplinadora, para as classes trabalhadoras e uma educação mais aprofundada às elites dominantes. Petitat revela, portanto, o conteúdo e a forma que a dualidade educacional adquire com o advento das sociedades capitalistas modernas.

O presente livro tem esse tema como objeto, procurando identificar características peculiares que assume a escola de Ensino Médio brasileira. Sem negar seu conteúdo, a dualidade, pelo contrário, reafirmando-a, sustentamos que prevalece uma diversidade das formas de oferta do Ensino Médio sendo esta uma característica peculiar própria dos tempos atuais e que essa heterogeneidade na oferta não significa o aumento das oportunidades educacionais e/ou o reconhecimento das peculiaridades culturais dos diferentes públicos juvenis, mas uma maior hierarquização das escolas em correspondência com os diferentes grupos socioeconômicos constituídos. Se antes o Ensino Médio era destinado às classes médias e superiores, hoje ele se ampliou chegando aos mais pobres, mas a estes é destinado um Ensino Médio correspondente, pobre, superficial e instrumental ao exercício de profissões simples, para isso se promove a reforma do Ensino Médio brasileiro, que tende a fazer da maioria das escolas das redes estaduais de ensino uma escola para os jovens pobres, interditando o futuro destes.

Duas ideias, portanto, procuraremos desenvolver aqui, a primeira a de que o conceito de dualidade, fortemente utilizado na área de trabalho e educação no Brasil para historicamente identificar o Ensino Médio brasileiro, apesar de necessário, não é mais suficiente para explicar a realidade dessa etapa da educação nacional. A outra ideia é que a reforma do Ensino Médio em curso, em função das diferenciações (hierarquizações) que tende a produzir entre as escolas brasileiras e as experiências escolares das juventudes brasileiras, tende a consolidar as redes estaduais de ensino como aquela que oferta o Ensino Médio para os pobres.

O sociólogo Jessé de Souza, em artigo da Folha de S. Paulo, afirma que o que caracteriza a sociedade brasileira é a escravidão e que os dias atuais revelam uma continuação da exploração pela classe média e pela elite da “ralé dos novos escravos” (SOUZA, 2017). Do ponto de vista cultural, para ele, os “estratos de cima” investem e ampliam seu próprio capital cultural e condenam os “estratos de baixo” à reprodução de sua miséria.

Concordando e partindo dessa ideia, tendo-a como suposto de que o interesse das classes dominantes no Brasil de manutenção do *status quo* requer a ampliação do seu próprio capital cultural e a limitação desse às classes trabalhadores, argumentaremos neste texto que o Ensino Médio brasileiro, em particular aquele que se projeta com a reforma em curso, promovida por meio da Lei nº 13.415/2017, deve ser explicado pelos conceitos de **dualidade** e de **desigualdade**. O primeiro conceito tem sido largamente utilizado na área de trabalho e educação, no Brasil, para explicar o Ensino Médio e a educação profissional de nível técnico, mas, apesar de ele ser imprescindível para identificar o conteúdo da educação escolar nos países capitalistas como o Brasil, pois revela o caráter de classes das relações sociais vigentes, ele não permite a compreensão das heterogêneas e complexas formas existentes e dos itinerários que se projeta para o Ensino Médio na atualidade, reveladoras de diferentes processos de exploração dos “estratos de baixo”. Desenvolvemos aqui a ideia de que **o Ensino Médio é marcado pela dualidade, revelada na existência de duas “redes” escolares principais, e, também, por variadas formas de oferta que hierarquizam, no interior de cada uma**



**dessas “redes”, as experiências escolares, explicadas pelo conceito de desigualdade.**

Procuraremos sustentar que os itinerários formativos propostos tendem a produzir maior diferenciação escolar no Ensino Médio e esta pode ser entendida como estratégia de manutenção da desqualificação da escola destinada aos filhos dos trabalhadores, principalmente aqueles matriculados nas escolas públicas das redes estaduais de ensino, garantindo apenas a pequenos grupos mais empoderados social, política e economicamente uma escola com um padrão razoável de qualidade.

Considerando também a tese de Algebaile (2009), que identifica a escola pública de ensino fundamental universalizada no Brasil a partir dos anos 1930 como a escola dos pobres, nos arriscamos a desenvolvê-la afirmando que com a reforma do Ensino Médio em curso **amplia-se a escola dos pobres**, reservando-se a estes a escola pública de Ensino Médio, **em particular das redes estaduais de ensino**, com um projeto peculiar de formação, encurtado e instrumental.

Procuramos desenvolver essa ideia dialogando principalmente com as produções e com algumas referências que circulam no campo educacional brasileiro, em particular na área de trabalho e educação, consolidada como um campo do conhecimento específico no qual se discutem as temáticas próprias das interfaces entre a esfera da produção e a esfera da formação humana, esta compreendida nas suas possibilidades escolares e não escolares. De modo específico se discute nessa área o trabalho, na sua dimensão ontológica ou histórica, como princípio educativo, os processos formais e informais de qualificação dos trabalhadores, a educação escolar profissional, o Ensino Médio, entre outras temáticas correlacionadas.

Como diz Kuenzer

[...] as pesquisas na área de Educação e Trabalho investigam as formas através das quais o trabalhador, contraditoriamente, se educa/deseduca, no interior das relações de produção, com ou sem a mediação da escola (KUENZER, 1991, p. 19).

O Ensino Médio é tema próprio dessa área porque é a etapa da educação escolar em que mais se coloca a questão do ingresso no mundo do trabalho.

Como ambiente constituído para o debate dessa temática, o GT09 da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, tem sido hegemônico por pesquisadores que trabalham com o referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, que assumem uma abordagem classista dos fenômenos sociais.

O GT Trabalho e Educação caracteriza-se como um fórum de discussão sobre as relações entre o mundo trabalho e a educação, enfocando temáticas como: trabalho na sua dimensão ontológica e nas suas formas históricas de trabalho escravo e trabalho alienado sob o capitalismo, formação profissional, formação sindical, reestruturação produtiva, organização e gestão do trabalho, trabalho e escolaridade, trabalho e educação básica, trabalho e educação nos movimentos sociais, trabalho docente, trabalho associado, dentre outras que tomam a relação entre o trabalho e a educação como eixo de análise. Os debates se realizam a partir da produção acadêmica de pesquisadores; esta, por sua vez, tem se baseado no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético ou em outros que dialogam ou se confrontam com este referencial. Um eixo hegemônico do GT é compromisso ético-político com a superação das formas de exploração humana geradas pela produção e pela sociabilidade do capital. Valorizam-se, ainda, contribuições analíticas orientadas para temas emergentes no contexto das transformações do último século, tais como a sociedade de consumo, a comunicação, a subjetividade, a presença da imagem, o ideário pós-moderno (ANPED, 2017).

De modo mais amplo a área de trabalho e educação se constitui como um campo de forças no qual se confrontam diferentes percepções acerca de objetos de disputa (BORDIEU, 1983), posições que se antagonizam se destacam e revelam certas tendências, como as liberais, que tomam a Teoria do Capital Humano (Theodore Schultz) como referência pedagógica fundamental e advogam a subordinação dos processos educativos ao mercado, os adeptos da Escola de Frankfurt (J. Habermas e C. Offe, por exemplo), que abandonam a tese marxista da centralidade do trabalho e relativizam a classe social como categoria sociológica, os chamados Pós-modernistas (Jean-François Lyotard, Ernesto Laclau e Edgar Morin, entre outros), que se voltam para a análise do sujeito na sua cotidianidade e descolam, porém, o sujeito de suas condições, e os Marxistas de diferentes matizes, que reafirmam a luta de classes como motor da

história, assumem o trabalho como categoria sociológica central, tomam o trabalho, em seu sentido ontológico, como princípio educativo, e reconhecem o caráter classista da escola.

O diálogo que procuramos fazer aqui é com o que se pode denominar como uma tradição do chamado campo marxista da área de trabalho e educação, que assume a categoria dualidade como explicativa da realidade educacional brasileira e, em particular, do Ensino Médio.

No contexto educacional brasileiro o dualismo é tratado por vários estudiosos da área, trabalho e educação, como Frigotto (2005) esclarece:

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o Ensino Médio sua maior expressão. É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes (FRIGOTTO, 2005, p. 31).

Entendemos a dualidade educacional como fenômeno social decorrente da dualidade estrutural, própria de uma sociedade dividida em classes e tendo, no capitalismo, duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. É essa divisão social do trabalho que produz essencialmente dois tipos de educação, uma de caráter instrumental e rudimentar, destinada aos indivíduos que tendem a desenvolver atividades laborais simples, e outra de bases científicas mais sólidas e culturais amplas, destinada aos indivíduos que tendem a exercer papéis de liderança na sociedade.

Procuramos explorar a origem e os sentidos dos usos da ideia de dualidade pelos autores que são colocados como principais referências da área (Marx, Gramsci, Snyders e Saviani) e em outros que são apontados como constituidores da área (Frigotto, Kuenzer e Machado). Buscamos também verificar na produção desses a presença ou ausência da discussão acerca da desigualdade (revelada na ideia de hierarquização escolar) de modo a que pudéssemos situar o debate e a construir argumentos que

nos ajudassem a sustentar a hipótese de que o conceito de dualidade seja insuficiente para explicar o Ensino Médio brasileiro, em particular daquele que se visualiza como resultante da reforma em curso dessa etapa da educação nacional.

O Ensino Médio, por ser etapa de conclusão da Educação Básica, por ter uma legislação única que define finalidades e regras comuns para a sua organização e por ter diretrizes também únicas que disciplinem a sua organização curricular, deveria assegurar condições adequadas para uma formação básica comum a todos os brasileiros, como consta na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que define como um dos princípios da Educação Nacional a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Mas a realidade mostra-se diferente e revela uma grande diversidade de formas de oferta do Ensino Médio, com repercussões formativas diferentes para os públicos atendidos. Somente na rede pública estadual do Pará é possível identificar pelo menos 12 formas de oferta de Ensino Médio, considerando os diferentes desenhos curriculares existentes e/ou as diferentes formas de distribuição da carga horária<sup>5</sup>.

Nossa hipótese é que tais formas de oferta revelam não apenas diferenças em função das peculiaridades de seu público, mas hierarquizações que impõem formações diferenciadas, **desiguais**, aos diferentes grupos sociais de brasileiros, discriminando-os em termos de condições de acesso e permanência na escola, que essas formas de oferta atendem a estratos diferenciados de jovens e adultos, com características socioeconômicas específicas, e que estes revelam desempenhos também comuns aos seus subgrupos populacionais.

Essas interações serão analisadas à luz do conceito de **desigualdade**, tendo como referências as contribuições de Eveline ALGEBAILLE (2009), Dermeval SAVIANI (1998), Acácia KUENZER (2016), Mário Luiz Neves de AZEVEDO (2013), Romualdo PORTELA (2016), Gö-

---

<sup>5</sup> São as seguintes essas diferentes formas de oferta de Ensino Médio na Rede Pública Estadual do Pará: ensino médio regular diurno, ensino médio regular noturno, EJA – Educação de Jovens e Adultos diurno, EJA Noturno, SOME – Sistema Modular de Ensino, Mundiar, Magistério, Convênio, ensino técnico integrado, ensino técnico subsequente, Projea e ensino médio especial, cujas diferenças se acentuam se relacionadas como sua localização geográfica e comunidades atendidas, com particularidades quando ofertadas em zonas rurais ou em comunidades tradicionais.

ran THERBORN (2016) entre outros autores que discutem este conceito.

Por fim, consideramos essa diferenciação frente aos desafios colocados pela reforma do Ensino Médio em curso, que precisa ser examinada não apenas a partir do conceito de dualidade, mas também de desigualdade. A dualidade nos ajuda a entender a reforma como intenção de uma elite historicamente dominante de perpetuar a sua hegemonia de classe, dificultando ainda mais aos trabalhadores o acesso aos saberes sistematizados. Trata-se, portanto, de uma estratégia política de dominação de classe. O conceito de desigualdade nos permite entender a função que pode passar a ter a maior diferenciação escolar que a reforma tende a produzir com os diferentes itinerários formativos propostos no contexto da luta de classes, aprofundando as desigualdades sociais já existentes e limitando o futuro dos jovens pobres.

Pretendíamos ainda, fazendo uso de dados quantitativos disponíveis nos bancos de dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e no site da Secretaria Estadual de Educação, caracterizar as diferentes formas de oferta do Ensino Médio na rede pública estadual no estado do Pará, mas essa empreitada não foi possível dadas as limitações de tempo e condições objetivas do autor deste texto.

O texto está organizado em quatro seções:

Na presente seção introduzimos o texto, apontando onde e como pretendemos chegar. Na segunda seção (capítulo 1) recuperamos a origem e o sentido do uso do conceito de dualidade para explicitação do Ensino Médio brasileiro. Depois a confrontaremos com o conceito de desigualdade e defendemos que ambos mais se completam que se opõem.

Seção terceira seção (capítulo 2) desenvolvemos algumas inferências acerca dos possíveis impactos da recente reforma no Ensino Médio brasileiro sobre essa realidade da escola média brasileira, já marcada pela desigualdade, e sustentamos que a reforma em curso tende a hierarquizar ainda mais as escolas em função dos possíveis itinerários formativos que cria.

Concluimos que a reforma em curso tende a aumentar as desigualdades educacionais, a hierarquizar as escolas e a precarizar mais a formação oferecida pelas escolas públicas de Ensino Médio das redes estaduais, agudizando os limites para o futuro dos jovens de origem trabalhadora.

# I

## **SOBRE DUALIDADE, DESIGUALDADE E DIFERENÇA**

As marcas históricas persistentes, ao serem atualizadas, repõem-se, modificadas, ante as inéditas condições históricas presentes, ao mesmo tempo em que imprimem uma dinâmica própria aos processos contemporâneos (IAMAMOTO, 2010: p. 128).

A “velha questão social” metamorfoseia-se, assumindo novas roupagens (IAMAMOTO, 2010: p. 144).

Buscamos nesta seção recuperar a origem do uso do conceito de dualidade para explicitação do Ensino Médio brasileiro. Depois o confrontamos com o conceito de desigualdade e defendemos que, apesar de o conceito de dualidade ser necessário para explicar o conteúdo dessa etapa de ensino escolar no Brasil ele não é suficiente, dadas as variadas formas que assume na sociedade brasileira contemporânea e os diferentes itinerários formativos propostos pela reforma em curso do Ensino Médio brasileiro. A nosso ver dualidade e desigualdade são conceitos que se complementam na tarefa de explicar o Ensino Médio brasileiro. A dualidade é a “marca histórica persistente” de toda a educação escolar brasileira, visível na existência de duas redes escolares principais, uma destinada aos trabalhadores e outra às elites dirigentes. As desigualdades se revelam na nova configuração que assume o Ensino Médio brasileiro que tende a se tornar mais diversificado nas suas formas de oferta, no interior de cada uma dessas redes, agudizando e ampliando as hierarquizações escolares já existentes.

Reconhecemos que a dualidade, própria da sociedade dividida em classes, é uma das marcas do Ensino Médio brasileiro, destacada em muitos estudos da área, e que esta dualidade tradicionalmente se coloca na oferta de um ensino “secundário-superior” para elites e “primária-profissional” para as classes trabalhadoras, tal como defendiam os sociólogos

franceses Establet e Baudelot, os principais representantes da Teoria da Escola Dualista<sup>6</sup>.

O uso prevaletente do conceito de dualidade para explicar o Ensino Médio brasileiro tem origem nos anos 1970<sup>7</sup>, nas análises que criticavam abordagens liberais apoiadas na Teoria do Capital Humano e que apontavam para a escola como espaço de reprodução da dualidade estrutural própria da sociedade de classes. Para Kuenzer (1991), citando Saviani e analisando a constituição da Área de Trabalho e Educação no Brasil, na década de 1970<sup>8</sup>,

A partir das teorias crítico-reprodutivistas inicia-se o movimento de crítica à economia da educação, mostrando-se que esta abordagem, ao subordinar a educação ao desenvolvimento econômico, era funcional ao desenvolvimento de sistema capitalista, uma vez que através da qualificação da força de trabalho, a escola concorria para sua maior exploração mediante o incremento da produção da mais valia. (Saviani apud KUENZER, 1991, p. 41).

Essa pesquisadora destaca três obras publicadas nessa década que são decisivas para a compreensão das relações entre educação e trabalho e escola e sociedade: Freitag (1975), Warde (1977) e Rossi (1978).

Sobre o trabalho de Warde afirma que:

Considerando que, nas sociedades de classes, no modo de produção capitalista, a escola, como as demais instituições, é perpassada pelos interesses da classe dominante, a escola brasileira cumpre a função de reproduzir as relações sociais dominantes, sob a aparência de uma instituição universal que transmite um saber universal. Sob esta aparência, reproduz a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, localizada que está no polo teórico, separado do

---

<sup>6</sup> Baudelot-Establet procuravam demonstrar a existência de duas redes de escolaridade: uma rede secundária-superior e uma rede primária-profissional, correspondentes às origens sociais dos alunos, sendo a SS destinada aos filhos da burguesia e as PP destinada as crianças de origem camponesa e operária (SNYDERS, 1977). Para uma aproximação crítica com essa Teoria sugerimos a leitura das obras *Escola e Democracia*, de Dermeval Saviani, e *Escola, Classes e Luta de Classes*, de Georges Snyders.

<sup>7</sup> Registre-se, entretanto, que esse debate não surgiu nos anos 1970. Nos anos 1930/1940 houve um intenso debate entre Anísio Teixeira e Gustavo Capanema acerca de duas maneiras distintas e antagônicas de se conceber a relação entre a educação **geral** e a **educação para o trabalho**, entre a educação das **massas** e a formação das **élites** (MENDONÇA, 2009: 114 – grifos da autora).

<sup>8</sup> Para esta autora o desenvolvimento sistemático da pesquisa em educação no Brasil ocorre a partir da segunda metade da década de 60 com a criação e expansão dos programas de Pós-graduação.



polo prático, como conseqüência da separação existente nas sociedades capitalistas, entre o trabalhador e os meios de produção (KUENZER, 1991, p. 42).

Já sobre o estudo de Rossi identifica a conclusão de que

A educação capitalista sempre é produtiva para o capitalista, mesmo que a relação entre escolaridade, qualificação e produtividade não seja o exatamente pensado pelos teóricos do Capital Humano.

[...]

A educação pública gratuita não é fator de redistribuição de renda, em função da exclusão das crianças da classe trabalhadora, o que faz com que os recursos públicos sejam gastos com a educação da "elite dominante", sob a justificativa da "meritocracia" (KUENZER, 1991, p. 44).

Para Rossi o controle da escola pela classe dominante inviabiliza as ações críticas que resultam em mudanças profundas nas relações sociais. (Rossi apud KUENZER, 1991, p. 44).

São leituras que, em função da necessidade de ressaltar a dimensão política da educação escolar, destacam a dualidade educacional como marca da educação organizada sob a égide das relações sociais capitalistas.

A base dessa forma classista de ver a escola está na leitura de Stablet e Baudelot<sup>9</sup>, que influenciaram a formação dos pesquisadores brasileiros, particularmente na década de 1970. *Il faut en finir le mythe de l'école unique*<sup>10</sup> diziam estes pesquisadores franceses. A premissa básica desses sociólogos franceses de orientação marxista era que a escola se insere no contexto da luta de classes, argumentavam que a grande massa de estudantes, a maioria do povo, tem uma experiência de escolarização curta e prática, enquanto os estudantes de origem burguesa ou pequeno burguesa têm acesso à cultura superior e se preparam para o ensino superior. Dizem que “o aparelho escolar, com suas duas redes opostas, contribui para reproduzir as relações sociais de produção capitalista” (SAVIANI, 1982, p. 15). Trata-se, portanto, de uma teoria que aponta duas funções básicas para a escola, uma de preparação das classes trabalhadoras para o

<sup>9</sup> BAUDELLOT, C & ESTABLET, R. *L'école Capitaliste em France*. Paris, François Maspero, 1971.

<sup>10</sup> “É preciso superar o mito da escola única”.

ingresso no mercado de trabalho e outra de preparação das classes dominantes para o ingresso nas universidades.

Apesar de receberem críticas dentro do próprio campo marxista, por descartarem “a possibilidade de que a escola se constitua num instrumento de luta do proletariado” (SAVIANI, 1982) e tornarem inútil a luta de classes (SNYDERS, 1977), a ideia de que na sociedade capitalista, como a brasileira, exista basicamente duas redes de ensino, uma destinada para os pobres e filhos da classe trabalhadora e outra destinada às classes médias e burguesas, tendo a primeira a função de preparar para a execução de atividades laborais simples e a segunda de base mais científica e cultural destinada a preparar seus egressos para o exercício de funções de mando na sociedade, persiste de forma patente ou latente nas produções da área de trabalho e educação.

Persiste porque encontra bases de sustentação na história e na materialidade da escola brasileira. Na história da educação destaca-se a marca que caracteriza a educação que tem a função de formar os trabalhadores brasileiros, a educação profissional de caráter instrumental, que é destinada aos pobres. Foi assim desde as primeiras experiências de institucionalização da educação profissional, com a criação dos Colégios de Fábricas, em 1809, por D. João VI, destinados compulsoriamente aos órfãos e desvalidos, que deveriam funcionar nos arsenais da Marinha e do Exército (SANTOS, 2000).

Também na origem das maiores redes de educação profissional do Brasil estão as marcas da formação instrumental destinada aos pobres. Em 1909 são instituídas pelo então Presidente da República Nilo Peçanha, por decreto, 19 Escolas de Aprendizes Artífices, uma em cada capital de estado, que viriam a ser a atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Sua finalidade oficial seria de atender “os filhos dos desfavorecidos da fortuna” e formá-los “operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício” (BRASIL, 1909). Também a criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, que estabelecia as bases para a organização de um “sistema de ensino profissional para a indústria”, articulando e organizando o funcionamento das escolas de aprendizes artífices (1942), e a criação do Sistema S (apenas SENAI e

SENAC, inicialmente, na década de 1940) têm a finalidade de ofertar uma formação prática aos jovens pobres já que constituir-se-ia em uma rede apartada da rede escolar que permitia aos seus egressos a continuidade nos estudos e o acesso ao ensino superior.

Os grandes programas nacionais de formação profissional também mantiveram essas características, reafirmando o caráter dual da educação brasileira. O PIPMO – Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (1963), o PLANFOR – Plano Nacional de Formação Profissional (1996) e o PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (2011), podem ser caracterizados como planos emergenciais de formação profissional que, apartados das estratégias de escolarização, ofertavam cursos de caráter instrumental, destinados aos setores mais pobres da população, que não incorporavam conhecimentos de base científica e de cultura geral.

Essas marcas da educação profissional, ser destinada aos pobres e ter um caráter instrumental, ajudam a sustentar e a justificar as análises que assumem a tese da dualidade educacional brasileira.

A tese da dualidade educacional se apoia, portanto, numa leitura classista, de matiz marxista, da relação entre sociedade e educação. Para Marx (2010) o capitalismo pressupõe duas classes sociais antagônicas, com interesses objetivamente irreconciliáveis: que a moderna sociedade de classes tem na sua essência a luta entre burguesia e proletariado e que somente o comunismo pode superar a contradição entre essas duas classes fundamentais. Trata-se, assim, de uma leitura que sustenta a tese de uma dualidade estrutural como característica fundamental da sociedade capitalista com repercussões para as demais esferas da vida social, como a educação e, em particular, a escola.

Marx (1978), apesar de não escrever nenhuma obra ou texto específico sobre educação, contesta a ideia de uma educação escolar única numa sociedade de classes. Para ele propor uma educação igual para todos seria desconhecer a divisão de classes existente na sociedade. Enquanto houver classes, segundo esse pensador alemão, não será possível uma educação igual para burgueses, operários e camponeses. Para Marx (1978, p. 04), no capitalismo, “desenvolvem-se a pobreza e a degradação, do lado do trabalhador, a riqueza e a cultura, do lado do não-trabalha-

dor”. Esse pensamento serve como premissa para que os diferentes teóricos da educação de perspectiva marxista reconheçam a educação no contexto da luta de classes e o caráter dual dos sistemas educacionais dos diferentes países capitalistas.

Marx (1978) observava os limites do desenvolvimento humano nos marcos do capitalismo e defendia a necessidade de superação da alienação para o pleno crescimento da riqueza e da cultura. Dizia ele que somente com o desaparecimento da alienação,

[...] numa fase superior da sociedade comunista, depois de ter desaparecido a servil subordinação dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, também a oposição entre trabalho espiritual e corporal; depois de o trabalho se ter tornado, não só meio de vida, mas, ele próprio, a primeira necessidade vital, poderá ocorrer também o **desenvolvimento omnilateral** dos indivíduos (MARX, 1978, p. 05).

O conceito de dualidade educacional, na forma como é utilizada no Brasil para explicar a educação escolar e, em particular, o Ensino Médio, portanto, além de encontrar materialidade na realidade, o que justifica a sua vitalidade, revela um posicionamento teórico-político próprio de pesquisadores de orientação marxista que destacam o conteúdo político classista da educação escolar na sociedade capitalista. Entretanto, o uso desse conceito historicamente tem sido feito de duas formas principais, ora revelador da impossibilidade de se produzir mudanças essenciais na educação e ora revelador das diferentes forças que atuam fora e dentro da escola, como veremos a seguir.

O uso desse conceito nem sempre foi acompanhado, na produção brasileira que trata do Ensino Médio, da consideração de que a sociedade capitalista moderna promoveu a diversificação escolar em função de suas necessidades de diferentes especialistas, produzindo hierarquizações no interior dessas redes.

## **A dualidade educacional, a luta de classes impossível e a possibilidade da escola progressista**

A análise classista da sociedade e da escola colocou um debate no âmbito do marxismo que, nas décadas de 1970 e 1980, revelou dois tipos principais de leituras acerca da relação entre escola e sociedade de classes, ambas apoiadas no reconhecimento de que a dualidade estrutural própria da sociedade capitalista se reproduz na forma de dualidade educacional. De um lado marxistas como Althusser, Bordieu-Passeron e Baudelot-Stablet, que reconheciam a dualidade educacional e entendiam a escola como aparelho de reprodução da ideologia dominante. De outro, marxistas como Snyders e Gramsci (que teve sua leitura fortemente recuperada na década de 1970), que reconheciam a dualidade educacional, mas viam a luta de classes se materializando no interior das escolas.

Althusser (1970) problematizava uma possível incompletude do pensamento marxiano que toma o Estado apenas como aparelho repressivo em favor do capital, e defendia que o Estado constitui um conjunto de aparelhos ideológicos, necessários à reprodução das relações de dominação, sendo a escola o principal aparelho ideológico do estado capitalista (ALTHUSSER, 1970, p. 67).

Para esse sociólogo francês na relação entre infraestrutura econômica e superestrutura (jurídica e ideológica) há a determinação da primeira (por isso fora identificado como “estruturalista”). Para ele o que se aprende na escola são algumas técnicas e conhecimentos “utilizáveis nos diferentes postos da produção (uma instrução para os operários, uma para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma última para os quadros superiores, etc.)”. Para este sociólogo francês, “na escola aprende-se *‘know-how’*” (ALTHUSSER, 1970, p. 57-58).

Althusser, ao apontar o caráter dual da escola, também destacava que a reprodução da força de trabalho, que se realiza sob a forma de submissão ideológica, deve ser diversamente qualificada, “[...] conforme as exigências da divisão social-técnica do trabalho, nos seus diferentes “cargos” e “empregos” (1970, p. 57).

Apesar das críticas ao caráter reprodutivista dessas análises, elas têm o grande mérito de apontar para o caráter classista e para a dimensão política da educação e de seu papel frente aos processos de reprodução do capital. Para Kuenzer (1991, p. 41)

As teorias crítico-reprodutivistas começam a ser disseminadas permitindo a crítica ao caráter classista da escola burguesa e redescobrimo-se as dimensões políticas da educação, já evidenciadas nos movimentos de educação popular anteriores a 64, mas escamoteadas durante o período da Revolução pelo discurso tecnicista.

Entretanto, é a leitura de Gramsci que é definitiva para que se consolide no Brasil a interpretação dualista da escola e do Ensino Médio, em particular, em função da grande influência que esse filósofo italiano passa a ter sobre o pensamento educacional brasileiro, mais ainda sobre os pesquisadores articulados à denominada área de trabalho e educação<sup>11</sup>.

O pensador Italiano Antonio Gramsci, que militou e escreveu seus textos nas primeiras décadas do século passado, ancora suas ideias nas categorias marxianas de classe e na compreensão da luta de classes como motor da história. Ele defendia que a sociedade capitalista moderna promoveu a diferenciação escolar em função de suas necessidades de diferentes especialistas.

Pode-se observar, em geral, que na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se

---

<sup>11</sup> A influência de Gramsci é atestada em várias pesquisas que fizeram o estado da arte da produção educacional brasileira, a partir dos anos 1970. Destacamos aqui apenas dois desses registros feitos em momentos diferentes. NOSELLA (2004, p. 193) advoga a grande influência do pensamento gramsciano na educação brasileira, pois de acordo com esse pesquisador “calcula-se que mais de 40% das dissertações e teses de pós-graduação em educação produzidas nos anos 80 citavam o nome de Gramsci”. Nosella registra uma “gramscimania” na década de 1980, na área de educação no Brasil, a partir de um curso ministrado por Dermeval Saviani na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Doutorado em Educação daquela Instituição. Foram alunos de diferentes turmas nessa disciplina pessoas que vieram a se destacar como pesquisadores em educação no Brasil e formadores de novas gerações de pesquisadores, tais como o próprio autor (Paolo Nosella), Luis Antonio Cunha, Osmar Fávero, Carlos Jamil Cury, Neidson Rodrigues, Cipriano Luckesi, Selma Garrido Pimenta, Lucília Machado, José Carlos Libâneo, Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, entre outros. Diz Nosella (2004, p. 193) que “o grupo de educadores, ligado ao nome do Prof<sup>o</sup> Dermeval Saviani e que mais tarde tornara-se um Movimento Nacional entre os pedagogos denominado ‘Pedagogia Histórico-Crítica’, inspirou-se claramente num marxismo ‘a la Gramsci’”. ARAUJO, OLIVEIRA e CÊA (2015), em pesquisa intitulada o “Estado da arte da pesquisa em trabalho e educação nas regiões Norte e Nordeste”, considerando o período de 2003 a 2012, também identificam que os autores mais citados nas teses e dissertações, no período em tela, foram Marx e Gramsci.

mesclaram de tal modo à vida, que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam nestas escolas. Assim, ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação (GRAMSCI, 2006, p. 32-33).

Gramsci, ao analisar as reformas educacionais em curso na Itália, no início dos anos 1930, identificou a tendência à diferenciação escolar e afirmou que

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 2006, p. 33).

Assim, dualidade, com maior ênfase, e diferenciação escolar são categorias utilizadas por Gramsci para explicar a expansão do ensino secundário na Itália.

Em contraposição à dualidade educacional e à grande diferenciação escolar identificada como tendência da sociedade capitalista moderna, Gramsci apontava como solução a Escola Unitária,

[...] uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 2006, p. 33).

Essa leitura classista da organização escolar nas sociedades capitalistas modernas, que identifica a tendência de ofertar uma escola interessada (pragmática) às crianças e jovens de origem trabalhadora e uma escola “formativa” destinada a setores das elites dominantes constitui a

base da crítica gramsciana à escola capitalista. Foi essa leitura que se consolidou na área de trabalho e educação sem que se desse a mesma atenção aos processos de “diferenciação escolar”, que foram “criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação”, citados por Gramsci.

Verifica-se, portanto, que tanto em Althusser quanto em Gramsci, referências para a compreensão da dualidade educacional, também está presente a compreensão de que a escola deve ser diversamente qualificada, “conforme as exigências da divisão social-técnica do trabalho, nos seus diferentes ‘cargos’ e ‘empregos” (ALTHUSER, 1970, p. 57), e que a sociedade capitalista moderna criou “um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação” (GRAMSCI, 2006, p. 33).

Já o francês Georges Snyders<sup>12</sup> (1977), filósofo de orientação marxista-leninista, ao propor uma análise classista da escola, trabalha com os conceitos de dualidade e de desigualdade, mas enfatiza esse segundo ao abordar o tema da diferenciação escolar. Em obra<sup>13</sup> na qual problematiza a ideia de que a escola capitalista seja espaço de reprodução social e que, destarte, nada de válido se passa nela, que a cultura por ela dispensada não conteria o mínimo valor real e que ela não se constitui como um local onde o combate pela democracia socialista seja possível<sup>14</sup>, defende a necessidade da urgente tarefa de inserir a escola na luta de classes e de compreendê-la nela.

Snyders (1977) reconhece na tradição marxista a leitura de que, numa sociedade dividida em classes, a escola constitui-se numa escola de classe. Para ele, como colocado na epígrafe deste texto,

[...] a escola permanecerá completamente incompreensível e mistificada se não se relacionarem todas as modalidades da sua ação com a oposição de classes na sociedade capitalista, com a divisão

---

<sup>12</sup> Georges Snyders (1917-2011), filósofo e pedagogo francês, autor de obra extensa, propõe uma pedagogia de inspiração marxista, que constituiu referência para importantes pedagogos brasileiros, como Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo (Dias Junior, 2018).

<sup>13</sup> Escola, Classes e Luta de Classes.

<sup>14</sup> O autor dialoga com cinco autores: Bordieu-Passeron, Baudelot-Establet e Illich.



da sociedade em classes em proveito da classe dominante (SNYDERS, 1977, p. 27).

E o caráter classista da escola pode ser observado

[...] pela quantidade de ensino que concede aos proletários: “A burguesia proporciona exatamente aos trabalhadores tanta cultura quanto o seu próprio interesse exige. E não é muita” (Engels). Escola de classe porque as lutas sociais não se detêm respeitosamente no limiar do recinto escolar [...]. Escola que não deixará de ser escola de classe senão pela revolução social, condição da revolução escolar (SNYDERS, 1977, p. 30).

Dessa forma considera que as desigualdades sociais do sistema em que esta escola se insere produzem as desigualdades escolares, sendo a escola moldada pelo todo do qual participa.

Snyders critica, portanto, a “ilusão da unidade da escola” e reconhece em Baudelot-Establet

[...] a coragem e a lucidez de desvendar a ilusão ideológica da unidade da escola, ilusão de que existiria um tipo único de escolaridade e que os diferentes troços só diferem entre si em extensão e duração; resumindo o grande mito da escola única e unificadora (SNYDERS, 1977, p. 26).

O autor confirma a existência de duas vias principais que o sistema educacional produz, para as quais vai “conduzir as duas populações” (filhos da classe operária e filhos da burguesia), sendo estas duas vias fundamentalmente divergentes: trata-se de repartir “os indivíduos por postos antagonistas na divisão social do trabalho, quer do lado dos explorados, quer do lado da exploração” (SNYDERS, 1977, p. 27).

Na sua abordagem ele reconhece que “a escola favorece os já favorecidos socialmente” (Bordieu-Passeron), “que a escola única não é única” (Baudelot-Establet) e reafirma a dualidade escolar existente, subordinada à desigualdade social. Mas discorda de que existam “duas e apenas duas redes antagônicas” de escolas, como propuseram Baudelot-Establet.

Snyders (1997) combate fortemente a diferenciação escolar existente no ensino secundário francês que produzia hierarquizações. Ao considerar a diferenciação existente no ensino secundário francês, na década de 1970, que previa (e prevê) três itinerários diferentes (um que

conduzia à universidade, outro que conduzia a estudos técnicos superiores e outro que formava para o ingresso no mercado profissional)<sup>15</sup>, reafirmava a lição de Bordieu-Passeron de que *não há simplesmente, como proclama a doutrina oficial, diferença, diversidade, mas sim uma hierarquia* (SNYDERS, 1977, p. 19 – grifo nosso). Uma hierarquia dos estabelecimentos de ensino que fazia corresponder prestígio escolar, rendimento social dos títulos e composição social do seu público.

O autor não condenava toda diferenciação escolar, como se pode aqui observar:

[...] que as crianças postas em condições muito diferentes podem vir a necessitar, a fim de chegar ao mesmo ponto, de utilizar itinerários diferentes. **Chegar ao mesmo ponto, tudo reside nisso, é esse o objetivo da luta** – e trata-se na verdade de uma luta revolucionária. Uma luta para instituir um ensino único quanto ao ponto de chegada, mesmo se os meios a utilizar para esse fim forem diversificados; um ensino em que a partilha não seja relegação, mas efetivamente apoio e ajuda temporários (SNYDERS, 1977, p. 75 – grifo nosso).

Assim as finalidades da organização escolar e da diferenciação é que definiriam o seu conteúdo, se **hierarquização ou um ponto de chegada comum**, isso definiria o conteúdo das diferenciações produzidas.

Na França, esses itinerários diferenciados revelariam uma forma mais sutil e inteligente de exclusão das classes populares, mantendo-as na escola, mas produzindo gradações “sabiamente dissimuladas, que vão dos estabelecimentos, secções, disciplinas ligadas às melhores possibilidades de êxito posterior, tanto escolar como social, (até aos) diferentes graus de relegação” (SNYDERS, 1997, p. 21). A discriminação das classes populares, portanto, vai sendo feita, pouco a pouco, com brandura, o que a dissimula melhor.

Ao contrário dos discursos oficiais, as diferentes direções em relação às quais a escola orienta os alunos não corresponderiam “a talentos, a capacidades, a dotes, mas às proporções de mão-de-obra, de qua-

---

<sup>15</sup> Collège d'Enseignement Secondaire, Collège d'Enseignement Technique e Collège d'Enseignement Général.

dros, de dirigentes que a sociedade estabelecida calcula como necessários ao seu funcionamento e à sua reprodução” (SNYDERS, 1997, p. 27)<sup>16</sup>.

Segundo esse autor, a diferenciação escolar e as desigualdades são fruto da sociedade de classes e da existência da grande divisão técnica do trabalho<sup>17</sup>.

Conclui afirmando que:

Na nossa sociedade (*capitalista francesa*), os troços diferenciados da carreira escolar são a projeção, no plano escolar, da divisão da sociedade em classes. A burguesia nega a existência dos troços como instrumento de segregação – da mesma maneira que sempre negou a existência de classes e da luta de classes (SNYDERS, 1997, p. 101).

Os diferentes itinerários, neste sentido, são estruturas destinadas a segregar e eliminar os alunos vindos do povo do acesso à cultura geral.

Por fim, antecipando o conteúdo da reforma do Ensino Médio que viria a ser realizada no Brasil afirmava que:

Uma política reacionária pode agravar, endurecer a diferenciação entre os troços, tornar cada vez mais estereis os troços em desvantagem; ou ao contrário, embora a luta progressista não consiga tornar a escola única e unida – e isto é uma utopia na nossa sociedade – pode pelo menos diminuir a distância entre os troços, valorizar e até vivificar os troços diferenciados e permitir aos alunos de cada troço, apesar de tudo, a mais lucidez e combatividade (SNYDERS, 1997, p. 109).

Como se pode observar, encontramos mais em Snyders que em Gramsci a discussão acerca da diferenciação escolar e da sua relação com as desigualdades sociais, apesar de não percebermos diferenças de concepção entre ambos. Ambos se complementam na análise da escola na

---

<sup>16</sup> Registre-se a propaganda oficial do Governo Brasileiro que, para justificar a Reforma do Ensino Médio em Curso, afirma tratar-se de proposta de aproximação das escolas aos interesses e aptidões dos jovens.

<sup>17</sup> Snyders argumenta que a existência de um itinerário diferente (ensino técnico) não necessariamente pressupõe desigualdade. Com base na experiência soviética ele argumenta que “Enquanto entre nós o ensino técnico se apresenta como um apêndice desvalorizado do secundário ‘nobre’, na URSS ele goza de um estatuto e de um prestígio sensivelmente ‘equivalente aos do ensino politécnico’ (Markiewicz-Lagneau), ou seja o ensino geral” (Snyders, 1977, p. 41). Analisando a situação da URSS ele afirma que numa sociedade socialista, em que as condições materiais de superação das desigualdades escolares estariam dadas, o ensino técnico assumiria a mesma nobreza do ensino geral.

sua integração na sociedade de classes e na definição de dualidade educacional e de desigualdade escolar. Mas, continuamos nos interrogando por que a área de trabalho e educação no Brasil supervaloriza o conceito de dualidade e sobrevaloriza o debate da desigualdade?

A influência de Gramsci e Snyders pode ser identificada nas principais obras dos principais autores da área. Snyders se constituiu em grande referência para importantes pedagogos brasileiros, como Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo (DIAS JUNIOR, 2018), entretanto a influência de Gramsci é bem maior. Na área de trabalho e educação ela pode ser visualizada naquelas obras identificadas como basilares da área de trabalho e educação no Brasil: “A Produtividade da Escola Improdutiva”, de Gaudêncio Frigotto; “A Pedagogia da Fábrica”, de Acácia Kuenzer; e “Politecnia, Escola Unitária e Trabalho”, de Lucília Machado<sup>18</sup>, representativas da “gramscimania” citada por Nosella (2004).

Por serem basilares e representativas da área, a forma como abordam a organização do Ensino Médio é também representativa de um tipo de análise hegemônico nessa área. Por isso buscamos entender como nelas aparecem os conceitos de dualidade e de desigualdade educacional, para a partir delas verificar “as tendências da área”.

É importante destacar que quando fomos à releitura dessas obras supúnhamos que encontraríamos nelas análises que identificariam a dualidade como marca do Ensino Médio brasileiro, muito em função da grande influência de Gramsci, e a desconsideração da diferenciação escolar, sendo esse o motivo de as análises existentes supervalorizarem o conceito de dualidade em detrimento das desigualdades. Entretanto, nas três obras estudadas encontramos presentes tanto a dualidade quanto a diferenciação escolar como marcas não se confirmando, portanto, nossa hipótese inicial de que seriam essas obras fundadoras as responsáveis pelo foco único na dualidade.

Acácia Kuenzer (1985), na sua clássica obra “A Pedagogia da Fábrica”, fruto da tese de doutoramento, defendida na PUC-SP, intitulada “As Relações de Produção e a Educação do Trabalhador: da distribui-

---

<sup>18</sup> Bonfim (2006), após estudo sobre a produção do GT Trabalho e Educação da Anped, defende que esses autores seriam os “fundadores” do GT e que as suas respectivas obras dão a tônica e são representativas de outros estudos feitos no GTTE, influenciando-o definitivamente.

ção desigual do saber à veiculação da concepção de mundo”, orientada por Dermeval Saviani, em que trata da relação Trabalho e Educação no contexto fabril, especificamente das formas como a fábrica capitalista educa o trabalhador, destaca o caráter dual da educação na sociedade capitalista.

Ao considerar a educação no contexto da sociedade capitalista, observa como reflexo da divisão social do trabalho a fragmentação do trabalho, a separação entre teoria e prática e a existência de duas pedagogias, “uma pedagogia para ensinar a teoria e uma pedagogia para ensinar o conteúdo do trabalho ao trabalhador, como uma forma separada de educação como um todo”, com características distintas em função do fim a que se destinam” (KUENZER, 1985, p. 47-48).

Apesar de pouco se reportar à escola e de não tratar da diferenciação escolar em seu estudo a autora não ignora que a formação do trabalhador se realiza diferenciadamente e identifica que a divisão do trabalho determina a **hierarquização do trabalhador coletivo** e de relações específicas de trabalho que determinam diferentes “requerimentos de qualificação e de conduta a partir dos quais se define o processo de educação da força de trabalho” (KUENZER, 1985, p. 13), de tal modo que funções mais diretamente ligadas à execução de normas exijam níveis mais baixos de escolaridade e um número reduzido de habilidades. Trata-se de uma diferenciação da formação requerida mais em função da hierarquização de funções do que da heterogeneidade de atividades (que depois ela vai considerar quando trata da inversão da dualidade).

Ao destacar a existência de “duas pedagogias”, Kuenzer (1985) observa que a pedagogia destinada ao trabalhador, a “pedagogia para ensinar a prática”, não se dá de um único modo, “revestindo-se de características diferentes em função do fim a que se destinam” (p. 48). Dependendo do grau de simplificação da tarefa, que determina a quantidade e a qualidade do saber necessário à sua execução, para a maioria da força de trabalho, ligada às tarefas de execução, o ensino assume forma mais prática e parcelar enquanto para as funções de planejamento e controle se exige uma formação em níveis médios e superiores. Para ambos, entretanto, a escolarização cumpre a função de disciplinar a força de trabalho.

Segundo Kuenzer, a importância da “escolarização regular” se dá em função do tipo de trabalho a realizar e essa definição da necessária instrução estabelece uma:

[...] discriminação entre operários ligados diretamente à produção e os funcionários ligados às tarefas administrativas, [...] esta diferenciação se expressa pela discriminação salarial acompanhada de um movimento intencional de valorização/desvalorização do “saber prático” e do “saber teórico” ao nível da ideologia, tendo em vista a manutenção das relações de dominação (KUENZER, 1985, p. 136).

As observações de Kuenzer (1985) evidenciam a dualidade educacional resultante da divisão social do trabalho. Pouco destacam a diferenciação escolar (ou formativa), apesar de considerar a diferenciação das qualificações demandadas aos trabalhadores, resultante da forte hierarquização das funções, próprias do período taylorista em que observou a vida de uma fábrica.

Mesmo que se considere que Kuenzer (1985) tenha feito suas análises acerca de uma realidade em que o trabalho fabril era predominante e que o crescimento do setor de serviços, por exemplo, relativiza a centralidade do trabalho fabril, suas considerações acerca da heterogeneidade das atividades laborais permanecem válidas ainda mais que essa heterogeneização tornou-se muito maior na conjuntura do trabalho flexível e integrado<sup>19</sup>, demandando, portanto, mais e diferentes tipos de formação escolar.

Mas, diferente dos estruturalistas, Kuenzer identifica, mesmo nos processos formativos que se dão no ambiente fabril, a existência de contradições reveladas nas formas de enfrentamento por parte dos trabalhadores às imposições feitas no contexto das relações de produções/exploração, visto que “mesmo na forma alienada, o homem está na práxis e na história; ambas lhe permitem a negação do trabalho alienado e a conquista do trabalho criador, constituindo-se um ponto de partida para novas relações sociais, de um mundo humanizado” (KUENZER, 1985, p. 33).

Gaudêncio Frigotto (1989), na também clássica obra “Produtividade da Escola Improdutiva”, fruto de sua tese de doutoramento defen-

---

<sup>19</sup> Sobre reestruturação produtiva, o crescimento do setor de serviços e seus impactos no mundo do trabalho, sugerimos a leitura de Harvey (1995), Offe (1994) e Antunes (1995).

didada na PUC-SP sob a orientação de Dermeval Saviani, do mesmo modo trata da relação entre educação e estrutura econômico-social capitalista ao problematizar a Teoria do Capital Humano que exerceu g

rande influência na educação escolar brasileira, entre as décadas de 1960 e 1970, e que a reduzia a mero fator de produção.

Frigotto (1989) identifica o dualismo educacional como marca da educação brasileira em toda sua história caracterizado pela existência de uma educação destinada aos pobres e aos trabalhadores, que são formados para exercer o trabalho manual, e outra educação voltada para a classe burguesa, que tem acesso a uma educação refinada e intelectual.

Para o autor, a educação das classes trabalhadores caracteriza-se por.

[...] um determinado nível de adestramento geral, básico, funcional à produção capitalista, quer em nível de uma educação elementar dada em ‘doses homeopáticas’, quer em sistemas escolares particulares do tipo SENAI, SENAC, SENAR, etc.” (FRIGOTTO, 1989, p. 67).

Para a classe dominada a escola é desqualificada e cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital. Segundo Frigotto (1989, p. 224) a escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida. Essas limitações são configurações da educação brasileira marcada por uma dualidade histórica. Assim a escola, na sua **improdutividade**, dentro das relações capitalistas de produção, **torna-se produtiva**<sup>20</sup> ao sistema.

Apesar de apontar a dualidade como marca da educação brasileira<sup>21</sup>, Frigotto não ignora que a educação das classes trabalhadoras assume

---

<sup>20</sup> Para Frigotto a desqualificação da escola e a negação do acesso aos níveis mais elevados de saber à classe trabalhadora constitui-se numa das formas de mantê-la marginalizada das decisões políticas e isso constitui-se a “improdutividade produtiva”, “necessária à manutenção da divisão social do trabalho e, mais amplamente, à manutenção da sociedade de classes” (Frigotto, 1989, p. 180).

<sup>21</sup> Em recente artigo para o jornal Le Monde bem como no prefácio da obra sobre Ensino Médio Integrado (Frigotto et al, 2005), o autor mantém sua análise fortemente ancorada na ideia de que

formas diversas e observa que “o que a sociedade do capital busca é estabelecer um determinado nível de escolarização e um determinado tipo de educação ou treinamento, nível que varia historicamente de acordo com as mudanças dos meios e instrumentos de produção” (FRIGOTTO, 1989, p. 25-26).

Também identifica que a escola destinada à maioria da população, que é objeto das ações de universalização, sofre um processo de crescente desqualificação, assim, o processo de produção do saber, fruto da tendencial desqualificação do trabalho, propende a:

[...] reduzir-se a uma transmissão de um “saber” em “pacotes de conhecimentos”, um conhecimento pré-programado. Isso não atinge apenas os cursos profissionalizantes, os programas de treinamento, mas essa tendência passa a ser cada dia mais dominante nos diferentes níveis de ensino. (FRIGOTTO, 1989, p. 26-27).

Dissimulando essa tendência, a universalização da escola é apresentada como “processo de democratização” e o acesso a ela como sendo instrumento básico de mobilidade, equalização e justiça social, escamoteando as relações sociais vigentes de produção de desigualdades.

Para o autor, o processo de tendencial desqualificação da escola e do trabalho escolar, assim como o aumento da escolaridade desqualificada são amplamente funcionais aos interesses da burguesia nacional associada ao capital internacional. Para o trabalhador, diz Frigotto (1989, p. 28), “interessa uma escola que lhe dê acesso ao saber historicamente produzido, organizado e acumulado”.

Assim como Kuenzer (1985) e em coerência com os referenciais gramscianos, Frigotto (1989) considera, entretanto, que a escola, apesar de estar inserida no contexto capitalista e de certo modo articular-se aos interesses do capital, tem papel importante na luta contra-hegemônica:

[...] ao explorar igualmente as contradições inerentes à sociedade capitalista, [a escola] é ou pode ser um instrumento de mediação na negação destas relações sociais de produção. Mais que isso, pode ser um instrumento eficaz na formulação das condições concretas de superação destas relações sociais que determinam uma separação entre capital e trabalho, trabalho manual e intelectual,

---

é a dualidade a marca da educação escolar brasileira e, em particular, do Ensino Médio.



mundo da escola e mundo do trabalho (FRIGOTTO, 1989, p. 24).

O autor aponta que a escola é uma instituição importante para a construção de uma sociedade emancipada e mais justa, em que a educação contribua para a formação de sujeitos com uma compreensão mais ampla, crítica e reflexiva do contexto social.

Ao fazer a crítica ao caráter funcional-estruturalista das análises de Cláudio Salm, que entendia haver uma “correspondência entre as relações sociais da produção e as relações sociais da educação”, defende que “a reprodução, via escola, família, etc., que efetivamente ocorre, não se dá de forma tão linear, mas por mediações de diferentes naturezas” (FRIGOTTO, 1989, p.49).

## **Frigotto e a diferenciação escolar**

Compreende o pesquisador que “o sistema educacional se constitui, em si mesmo, numa ampla gama de atividades que se articulam especialmente com o processo de realização da mais-valia” (FRIGOTTO, 1989, p. 156) e que, portanto, o seu movimento de expansão e de organização deve ser entendido dentro da ótica do movimento do capital. Assim, a escola “tende a ser utilizada como uma instância mediadora, nos diferentes níveis, dos interesses do capital” (FRIGOTTO, 1989, p. 179).

Para Frigotto a escola se desenvolve e cria uma multiplicação de especializações servindo como “instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”. Isso se revela no surgimento de “instituições escolares de graus diversos, inclusive dos organismos que visam a promover a chamada **alta cultura**, em todos os campos da ciência e da técnica” (Gramsci apud FRIGOTTO, 1989, p. 152 – grifo do autor). Assim, mediante processos de seletividade social, se diferencia em função do público a que se destina: se constitui como centro de excelência para preparar os intelectuais de diversos níveis,

[...] que atuam como quadros de trabalhadores improdutivos, mas necessários à produção e realização da mais-valia, principalmente no âmbito de organização, planejamento, gerência, controle e supervisão da produção, para quem o domínio aprofundado de dife-

rentes saberes transmitidos na escola é fundamental nessa tarefa (FRIGOTTO, 1989, p. 224).

Para ele, a escola pode e deve se contrapor também aos mecanismos de controle instituídos pelo capital, presentes por meio dos currículos escolares, por exemplo. A educação deve ser um direito assegurado a todos, indiscriminadamente, e capaz de gerar conhecimento e reconhecimento de todo processo social vivido historicamente, a fim de promover emancipação, cidadania e democracia. Por meio dela, a sociedade pode construir novas formas de organização e participação no sentido da contra-hegemonia.

A dualidade e a diferenciação escolar, portanto, com ênfase naquela, podem ser identificadas como características da relação entre a escola e a sociedade capitalista, a partir da ótica desse pesquisador, e a desqualificação a marca da escola destinada aos trabalhadores, seja de educação profissional ou não.

Lucília Machado (1989), no livro *Politecnia, Escola Unitária e Trabalho*, fruto de sua tese de doutoramento intitulada “Unificação Escolar e Hegemonia”, defendida na PUC-SP, orientada por Carlos Jamil Cury, discute e problematiza as teses liberais de unificação escolar e avança no desenvolvimento da ideia de que o sistema capitalista promove a existência de vários tipos de escola decorrentes da apropriação desigual da produção material.

Machado visualiza o dualismo educacional na educação básica capitalista que se apresenta de forma mais clara no Ensino Médio, e identifica as várias diferenciações de ensino e formas de oferta de educação escolar compreendendo-as como características desse sistema dual.

A pesquisadora reconhece um processo simultâneo de unificação social/diferenciação social impulsionado pelo desenvolvimento capitalista, com impactos diretos sobre o sistema escolar, em coerência com Kuenzer (1991, p. 1967), “tende a se diferenciar e a se particularizar, através da constituição de vários tipos de ensino, articulados em uma estrutura com complexas graduações”.

Para a autora unificação e diferenciação são dois movimentos não antagônicos, mas complementares e necessários à manutenção do sistema capitalista. Explica ela que:

O capitalismo é, simultaneamente, diferenciador e unificador. Diferenciador por pressupor, intrinsecamente, um complexo processo de diferenciação do trabalho, com repercussões amplas e profundas em todos os segmentos da vida social. Como parte desse processo, a escola, também, tende a se **diferenciar** e a se particularizar, tornando o sistema escolar uma estrutura com complexas graduações e vários tipos de ensino. A **hierarquização** e o controle da produção e da distribuição dos conhecimentos se estendem do âmbito do processo de trabalho para a esfera educacional [...]”.

O capitalismo **unifica** ao estender ampla e profundamente sua forma de organização da produção, reduzindo a contradição de classe, os vários tipos de contradições sociais (nacionais, culturais, raciais etc). A proposta burguesa de unificação escolar pretende realizar a unidade nacional, pelos princípios da universalização do ensino e de supressão das barreiras nacionais, culturais, raciais etc. ao acesso à escola (MACHADO, 1989, p. 09 - grifo nosso).

Argumenta que a diferenciação social produzida pela escola tem correspondência com a apropriação privada da produção material e com a necessidade capitalista de distribuição desigual do conhecimento; e a unificação escolar, com a necessidade de unificação ideológica da nação, sob a hegemonia burguesa.

Para a autora a unificação escolar liberal não se opõe ao sentido diferenciador da proposta de escola “única”, pois “ela implica o desenvolvimento unilateral do indivíduo, a monotecnia, e o ajustamento à divisão social do trabalho” (MACHADO, 1989, p. 10).

A autora destaca também que as várias diferenciações de ensino e formas de oferta, presentes na escola, são mais acentuadas no Ensino Médio, e que é nessa etapa da educação básica que se mostra veementemente o **dualismo educacional**, pois ora o Ensino Médio é profissionalizante, ora ele é propedêutico.

Assim, com base em Machado (1989), prevalece uma concepção de sistema educacional único e diversificado para o capitalismo: único, porque organizado a partir de uma perspectiva burguesa, e diversificado porque estruturado a partir de hierarquizações existentes no interior do trabalho coletivo.

Segundo a autora, duas ideias sustentam a proposta liberal de unificação escolar: a) a tese durkheiminiana de que a educação não pode

ser igual para todos e b) a ideia pragmática e organicista de que deve a escola desenvolver capacidades específicas (monotecnia) para que os indivíduos ajustem suas destrezas às suas diferentes funções sociais no interior do trabalho coletivo.

Segundo a autora, os pressupostos teóricos nos quais se assenta a proposta liberal de unificação/diferenciação escolar se relacionam com as ideias dos teóricos solidaristas, que identificavam a “desigualdade das raças humanas” (Gobineau), as “diferenças de aptidões naturais” (Foucault) e as “diferenças naturais entre os indivíduos” (Spencer) e, em decorrência disso, defendiam que cada indivíduo deveria assumir funções diferentes. Essas diferenciações, por sua vez, requereriam “a criação dos mecanismos integradores diante da intensificação da heterogeneidade social” (MACHADO, 1989).

Cumpriria a escola um papel importante na produção dessa necessária integração. Para Durkheim a educação não poderia ser igual e a mesma para todos e a ideia liberal de escola “única”, portanto, não deveria significar escola igual para todos. As diferentes posições sociais e econômicas que devem ocupar os sujeitos na divisão social do trabalho requereriam, dessa forma, a diferenciação da escola; assim *a educação não seria mais igualitária, pois que estaria subordinada à diversidade moral das profissões* (MACHADO, 1989, p. 61).

Tomando como verdadeira a ideia da natureza desigual dos indivíduos, Durkheim substituiu o ideal humanista do homem de cultura geral pelo “homem competente que procura não ser completo, mas produzir; que tem uma tarefa delimitada e que se lhe consagra” (Durkheim apud MACHADO, 1989, p. 62). Cabe a escola, nessa forma de pensar, promover a “unificação cultural e moral do povo” e o livre desenvolvimento dos “talentos” de modo a garantir “a seleção dos mais aptos”.

**O princípio pedagógico da diferenciação escolar e do homem monotécnico** se materializa na substituição, desse modo, do projeto de educação completa pela monotecnia. Tendo por base o pressuposto das diferenças naturais entre os indivíduos desenvolve-se o princípio pedagógico de que a escola não deveria ter um mesmo currículo para todos os alunos e que a “educação deveria acompanhar a dinâmica social, tornando-se mais específica e diversificada, de acordo com as diferentes

funções a serem desempenhadas pelos indivíduos” (MACHADO, 1989, p. 62).

Segundo Machado, para Durkheim a sociedade tem necessidade de dividir o trabalho entre seus membros, “eis por que já prepara, por suas próprias mãos, por meio da educação, os trabalhadores especiais de que necessita” (p. 83).

O trabalhador da tarefa parcelarizada, desenvolvido em algumas capacidades “requeridas pela sociedade”, mas atrofiado em outras habilidades, o homem especializado, seria o tipo humano ideal desse modelo.

O determinismo social durkheimiano o leva a dizer, sem rodeios, que é inevitável uma deformação parcial do indivíduo, pois ele ao se especializar, não pode impedir que algumas de suas faculdades embotem por inação (MACHADO, 1989, p. 82).

Assim, a proposta liberal de diferenciação escolar toma a monotecnia como característica humana a ser desenvolvida pela escola. Sob inspiração da ideia de que “apenas um pequeno número de cidadãos desempenha funções intelectuais e como a imensa maioria deve-se dedicar às demais funções” (MACHADO, 1989, p. 83), a pedagogia liberal procura promover um ensino pragmático e instrumentalizado para a maioria da população, selecionando/excluindo grande parcela dos sujeitos de terem acesso a um ensino amplo nas várias dimensões da vida humana. Tal pensamento se assenta em teóricos como o pedagogo alemão Georg Kerschensteiner (precursor da Escola Ativa) e o filósofo americano John Dewey (precursor do progressivismo).

Para Machado (1989), portanto, a diferenciação escolar (com base em uma “hierarquização natural”) se sustenta no princípio filosófico da desigualdade natural entre os homens e no decorrente pressuposto pedagógico de que a escola não pode ser igual para todos.

## **Machado e a diferenciação no Ensino Médio**

Tratando do ensino secundário em particular, no qual fica mais visível a dualidade educacional e quando mais se coloca a questão do ingresso no mundo do trabalho, a pedagogia liberal advoga que “as dife-

renças existentes na sociedade corresponderiam a formas escolares variadas, para que todos pudessem encontrar o seu lugar, harmonizando-se com os demais” (MACHADO, 1989, p. 78).

Considerando que “nem todos os meninos chamados a receber a instrução do segundo grau haverão de consagrar-se nas profissões chamadas ’liberais’”<sup>22</sup>, e que “cada profissão constitui um meio *sui generis*, que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais”, a proposta liberal de escola unificada/diferenciada pressupõe, portanto, uma “multiplicidade de instituições segundo a concepção pluralista que a informa”.

Machado (1989), ao considerar o sistema educacional brasileiro, identifica na sua história marcas de um sistema dual que, devido à colonização e ao tipo de formação nacional, fizeram com que certas hierarquizações sempre se colocassem de forma muito evidente, sem que houvesse mudanças substanciais na estrutura do ensino.

Diante das análises do contexto histórico educacional

[...] a experiência brasileira mostrou que a ideia de unificação escolar pode incluir a diferenciação e, mais, não possibilita por si, a eliminação da diferenciação fundamental entre estudos propedêuticos e profissionalizantes. [...] Na realidade, apesar das tentativas de unificação, permanecem grandes desigualdades de acesso aos diversos graus escolares, de oportunidades, quanto à qualidade de ensino, quanto aos diversos tipos de emprego e de sucesso no vestibular (MACHADO, 1989, p. 212).

Ela ressalta ainda que a escola não pode promover a unificação social pois ela reflete em seu âmbito os processos desiguais das relações sociais. Essa dualidade, portanto, não pode ser quebrada com reformulações curriculares e outras medidas pedagógicas, por ser produto e refletir a própria estrutura social desigual do país, caracterizada por uma profunda segmentação social, porém é importante considerarmos as contradições produzidas em seu contexto.

Para os três autores recuperados, formadores do pensamento brasileiro acerca da relação entre escola, trabalho e sociedade, a dualidade, principalmente, e a diferenciação escolar são marcas da estrutura es-

---

<sup>22</sup> Esse discurso tem sido repetido pelo atual Ministro da Educação, Mendonça Filho, para justificar a reforma em curso do Ensino Médio no Brasil, instituída por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

colar brasileira que espelham as grandes desigualdades e a forte hierarquização da sociedade brasileira. Do mesmo modo, é comum entre eles a percepção de que a escola se constitui em espaço contraditório e palco da luta hegemônica, como diz Frigotto (1989, p. 24):

Não aceitamos, porém, as teses que definem a escola apenas como um aparato ideológico, reprodutor das relações sociais de produção capitalista, uma instituição que se coloca à margem do movimento geral do capital porque os vínculos diretos com a produção capitalista são escassos.

Outro aspecto comum entre esses três autores, inspirados no projeto gramsciano de Escola Unitária, é a consideração de que a possibilidade de superação da dualidade educacional está na superação do capitalismo, que produz a dualidade estrutural.

Na revisitação a essas obras, basilares da área de trabalho e educação no Brasil, esperávamos encontrar um grande destaque para o caráter dual da estrutura escolar brasileira e um tratamento superficial da questão da diferenciação escolar como expressão das desigualdades educacionais, o que explicaria a tradição que se constituiu na área de trabalho e educação de se explicar o Ensino Médio a partir, quase que unicamente, da categoria dualidade e na desconsideração da grande heterogeneização escolar como expressão das grandes desigualdades e da forte hierarquização social. Entretanto, em Frigotto (1989) observamos uma análise que enfatizava o caráter dual da educação brasileira, mas também identificamos a consideração acerca das diversas formas que assume a educação das classes trabalhadoras, variável em função das mudanças dos meios e instrumentos de produção. Na obra de Kuenzer (1985), se reconhece a existência de duas pedagogias na sociedade capitalista, mas também que a divisão social do trabalho determina uma “hierarquização do trabalhador coletivo, determinando, também, relações específicas de trabalho que têm profundas implicações sobre a educação do trabalhador”. Para essa autora, no modo de produção capitalista, as relações de produção “determinam diferentes requerimentos de qualificação e de conduta a partir dos quais se define o processo de educação do trabalhador” e as funções mais diretamente ligadas à execução de normas e procedimentos “exigem níveis mais baixos de escolaridade” (Kuenzer, 1985, p. 13).

Machado (1989), no entanto, é quem enfatiza e desenvolve a ideia da diferenciação escolar como estratégia pedagógica liberal de manutenção do *status quo*. Essa pesquisadora articula a existência de variadas formas de oferta do Ensino Médio com as desigualdades sociais e a forte hierarquização social brasileira, como procuraremos considerar daqui por diante.

O nosso pressuposto inicial de que a dualidade era a principal, senão única, marca destacada pelos autores tratados para explicar a organização escolar brasileira e, em particular o Ensino Médio, está parcialmente negado pelas releituras feitas, já que, apesar de a dualidade ser prioritariamente enfatizada nas análises dos pesquisadores, a diferenciação escolar é reconhecida como decorrente da “hierarquização no interior do trabalho coletivo” e da “diferenciação de funções laborais”. Entretanto, tem sido a dualidade a marca do Ensino Médio brasileiro principalmente destacada nas diferentes produções dos intelectuais da área.

Tais observações mantêm ainda mais válida a hipótese inicial de que a dualidade e as desigualdades são marcas do Ensino Médio brasileiro, a dualidade revelada na existência de duas “redes” principais de educação escolar fruto da forte hierarquização social produzida na sociedade capitalista e a desigualdade revelada na grande diferenciação escolar, no interior dessas “redes”, que se traduz na existência de várias formas de oferta de Ensino Médio às classes trabalhadoras, fruto da hierarquização no interior do trabalho coletivo.

## **A dualidade educacional invertida**

Antes de entrarmos na discussão acerca do conceito de desigualdade, consideramos importante destacar a produção recente de Kuenzer (2011) que considera a possibilidade de inversão da clássica explicação da dualidade educacional. Para ela a realidade produzida nos últimos anos promoveu uma.

[...] inversão da proposta dual, que, até os primeiros anos da década de 1990, apresentava a escola média de educação geral para a burguesia e a escola profissional para os trabalhadores. E dadas as condições de precarização das escolas médias públicas que aten-



dem os que vivem do trabalho, tenho como hipótese que a educação geral, antes reservada à elite, quando disponibilizada aos trabalhadores, banalizou-se e desqualificou-se (KUENZER, 2011, p. 50).

Argumenta a autora que a “integração produtiva se alimenta do consumo flexível de competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeias produtivas” (KUENZER, 2011, p. 46) e que requer combinações (os arranjos flexíveis) “que ora incluem, ora excluem, trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos”. Para essa autora “se há combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há demandas diferenciadas e desiguais de qualificação dos trabalhadores” (KUENZER, 2011, p. 47).

A ideia clássica de dualidade também pode ser questionada em função das mudanças no quadro escolar brasileiro como a quase universalização do ensino fundamental “propedêutico”, a grande oferta de Ensino Médio predominantemente propedêutico (em torno de 80%), na clientela socialmente diversa da rede nacional de educação tecnológica e no aumento substantivo do acesso de trabalhadores ao ensino superior.

Kuenzer (2011, p. 50) identifica que aos trabalhadores têm sido disponibilizada uma modalidade de educação geral “na forma desqualificada”. “O resultado é um arremedo de educação, que antes de [ser] geral e sólida, é apenas genérica e superficial, com prejuízos irreparáveis para a classe trabalhadora”.

Nossa hipótese neste trabalho é de ampliação dessa tese, de que o Ensino Médio diversificou-se atendendo de diferentes maneiras estratos sociais com papéis diferenciados, funcionais à atualmente necessária flexibilização da força de trabalho. Também, e em consequência disso, que a grande diversidade de formas de oferta do Ensino Médio não revela uma adequação desta etapa da educação básica à pluralidade da população brasileira, mas tende a ampliar as hierarquizações escolares existentes, a esconder as desigualdades educacionais coerentes com as grandes desigualdades sociais e a reificar a principal característica da escola destinada aos trabalhadores e seus filhos, a baixa qualidade e o caráter instrumental e rudimentar dos saberes socializados.

A realidade se complexificou, em particular a partir da década de 1970, com a emergência do modelo de acumulação flexível, que heterogeneizou as tecnologias de produção, as formas de realização de trabalho, bem como o perfil qualificacional e a formação da força de trabalho e dos indivíduos e essa heterogeneização da realidade tem reflexos na educação básica, que passa a ser demandada de formas e com conteúdos diversos (Kuenzer, 2011).

Isto posto, a ideia de dualidade educacional não é suficiente, apesar de ser indispensável, para explicar a configuração atual da escola brasileira que experimenta diferentes formas de oferta do Ensino Médio (ensino médio “regular”, técnico-integrado, técnico-subsequente, normal, convênio, EJA, Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, instrução personalizada) que ganham conformações diferentes em função de variáveis como turno, localização, etnia, esfera administrativa, indicadores socioeconômicos, estratificações sociais, revelando uma grande heterogeneidade de formas de ofertas desta etapa da educação básica.

Apesar da grande diversidade de formas de oferta do Ensino Médio e de alguns avanços na garantia da educação escolar no Brasil, são persistentes as desigualdades socioeconômicas, externando o fosso social que separa as elites, as classes médias e trabalhadoras do país. A diferenciação escolar no Brasil, país que tem a concentração de rendas e a grande desigualdade como elemento essencial de sua formação socioeconômica, e as diferentes formas de oferta do Ensino Médio não demonstram respeito às peculiaridades culturais, mas reificação da forte hierarquização social.

A diferenciação escolar no capitalismo e, em particular a diversificação das formas de Ensino Médio no Brasil significam muito mais a agudização das desigualdades do que o respeito à diversidade<sup>23</sup> dos diferentes grupos sociais e populacionais, e à tendência a massificação (dife-

---

<sup>23</sup> Sobre diversidade recomendamos a leitura de Gomes (2012), para quem “a diversidade é uma construção histórica, social, cultural e política das diferenças”, distinta mas em relação com a “desigualdade socioeconômica”.

rente da universalização) da escolarização não anula esse processo de produção de desigualdades.

Temos a convicção de que ao trabalhador, mais do que escolas “diferentes”, como diz Frigotto (1989, p. 28), “interessa uma escola que lhe dê acesso ao saber historicamente produzido, organizado e acumulado”. Por isso entendemos como necessária a realização de um estudo sobre a tendencial heterogeneização das formas de oferta do Ensino Médio frente ao tema da dualidade e das teorias de desigualdade social, considerando, em particular, os possíveis efeitos da reforma do Ensino Médio em curso.

## **Educação, desigualdade e diferença**

Para Bobbio et al (1993), que compreendem a natureza humana como a única característica comum a todos, o tema da igualdade/desigualdade não deve ser considerado a partir das diferentes características pessoais, mas dos critérios e das normas de distribuição de um benefício específico, pressupondo que a igualdade requer regras que determinem como certos benefícios hão de ser distribuídos entre as pessoas.

Assim, o tema da desigualdade não se deve colocar em função das diferenças pessoais, mas do acesso aos diferentes meios de vida, materiais ou imateriais, inclusive do acesso à educação.

Para Therborn (2016), que examina “as maneiras pelas quais as desigualdades correntes estão sendo produzidas” no mundo e verifica que a desigualdade é um fato e é crescente, “a desigualdade é uma violação aos direitos humanos”, pois implica mais pobreza, fome, morte, violência e medo para alguns. Para dar conta de sua análise, esse sociólogo americano distingue diferença e desigualdade e o faz a partir de três critérios:

Primeiro, uma diferença pode ser horizontal, sem que nada ou ninguém esteja acima ou abaixo, seja melhor ou pior, enquanto uma desigualdade é sempre vertical, ou envolve ranking. Em segundo lugar, diferenças são apenas questão de gosto e/ou de categorização; uma desigualdade, por sua vez, apenas uma categorização; é algo que viola uma norma moral de igualdade entre seres

humanos. [...] Em terceiro, para uma diferença tornar-se uma desigualdade ela deve também ser extinguível. (THERBORN, 2016, p. 145).

Explica o autor em relação ao terceiro critério que as diferenças de destreza entre um indivíduo jovem e um indivíduo idoso não constituem uma desigualdade, mas as diferentes oportunidades de vida do jovem negro e do jovem branco configura uma desigualdade. Ou seja, para ele **a desigualdade hierarquiza os sujeitos**, revela uma situação de injustiça e é superável socialmente; ao contrário da diferença, que horizontaliza as pessoas, distingue por gosto ou categorização e nem sempre é possível ou desejável de ser superável. “Em uma sentença: desigualdades são **diferenças hierárquicas**, evitáveis e moralmente injustificadas” (THERBORN, 2016, p. 146 – grifo nosso).

De modo sintético podemos afirmar que as diferenças são distinções que nos dão identidade, sendo algumas naturais, enquanto as desigualdades são distinções que nos hierarquizam, de natureza social, que revelam uma situação de injustiça e que podem e devem ser superadas. As desigualdades são estratificações sociais decorrentes das estruturas de poder econômico e político, tendo a organização escolar como mediação da reprodução dessas estratificações.

Diversamente da desigualdade, que é histórica, para Gomes (2012) a diferença é distinta da desigualdade econômica. Para ela, os principais fatores que nos diferenciam e desencadeiam o debate acerca da diversidade são o gênero, a sexualidade, a raça, a etnia, a religião, a língua, os espaços/territórios, sendo que em vários contextos eles estão inter-relacionados ou interseccionados.

As diferenças também são objeto de hierarquizações sociais, assim, quando isso acontece, elas são histórica e socialmente utilizadas para justificar o acesso diferenciado aos bens materiais e imateriais, aprofundando as desigualdades em invés de promoverem as diferentes identidades de grupos e indivíduos.

Therborn (2016) faz uma tipologia da desigualdade. Para esse sociólogo, seriam três os tipos de desigualdade, que interagem e se influenciam:

- 1) Desigualdade vital, que atinge a saúde e a longevidade das pessoas e que pode ser medida por meio da expectativa de vida e das taxas de sobrevivência dos diferentes em função da posição social ocupada pelos sujeitos.
- 2) Desigualdade existencial, que atinge a pessoa e se revela na negação ao igual reconhecimento e respeito, tais como a que aflige negros, mulheres e índios, por exemplo.
- 3) Desigualdade material, que se revela na posse de “recursos muito distintos”, seja a posse de recursos que permitam *oportunidades* iguais (educação, carreira, contatos sociais), seja a posse desigual de bens materiais (renda e riqueza).

A desigualdade de acesso à educação se caracteriza, assim, como uma desigualdade material. A desigualdade educacional se revela nos diferentes indicadores oficiais que mostram a negação ao saber sistematizado aos setores mais empobrecidos da população brasileira, nas resistentes taxas de analfabetismo, de grande quantidade de crianças fora das creches (principalmente), e das outras etapas da educação básica, na evasão escolar, no abandono, na distorção série-idade, nas diferenças de aproveitamento escolar que resultam em mais reprovação e menos aprovação para os mais pobres, no pequeno acesso ao ensino superior e na baixa qualidade da educação escolar ofertada aos setores mais pobres da população.

Desta forma, trataremos do tema da desigualdade aqui, compreendendo-a como algo não subjetivo, distinto da diferença e da diversidade, considerando-a como **algo que hierarquiza os sujeitos e grupos sociais**, ao contrário da diferença, que dá identidade a esses mesmos sujeitos e grupos sociais. Entendemos, ainda, que a desigualdade escolar tende a ter repercussões materiais para a vida dos sujeitos, facilitando ou dificultando o acesso a bens materiais e ao patrimônio cultural da humanidade.

## Causas da desigualdade

Consideramos também, tal como indica Ianni (1973) que o que promove a desigualdade e estratifica socialmente são as estruturas de poder econômico e político, “ainda que elementos culturais também sejam importantes estruturadores da sociedade e, conseqüentemente, classificadores”. Da mesma forma, que o que deve favorecer a igualdade é a existência de critérios que permitam, a cada um, benefícios conforme a sua necessidade. Trata-se de uma abordagem marxista, que se diferencia da perspectiva liberal segundo a qual, seguindo a tradição aristotélica, esses benefícios devem ser distribuídos proporcionalmente aos “méritos” individuais (BOBBIO et al., 1993).

Assim como as principais causas da desigualdade estão na estrutura social a busca pelo seu entendimento não deve prescindir de uma análise das maneiras pelas quais se organizam as estruturas de apropriação (econômica) e dominação (política) em uma dada sociedade (IANNI, 1973).

É a desigualdade social, portanto, que comanda a desigualdade escolar:

A hierarquia dos estabelecimentos de acordo com o prestígio escolar e com o rendimento social dos títulos a que conduzem corresponde estritamente à hierarquia destes estabelecimentos segundo a composição social do seu público (Bourdieu-Passeron apud SNYDERS, 1977, p. 20).

Francisco de Oliveira, Florestan Fernandes entre outros destacam a desigualdade como elemento constitutivo e não acidental da formação social brasileira, como uma **opção** feita pelas classes dominantes. Trata-se, segundo eles, do resultado da revolução pelo alto (FERNANDES, 2005) e da modernização conservadora (OLIVEIRA, 2006) produzida pelas classes industriais aliadas às oligarquias agrárias.

Oliveira (2006), criticando a tese cepalina do subdesenvolvimento latinoamericano e brasileiro, como uma formação histórico-econômica constituída polarmente em torno da oposição formal de um setor “atrasado” e um setor “moderno”, sustenta que a análise do “processo real mostra uma simbiose e uma organicidade, uma unidade de contrá-

rios, em que o chamado 'moderno' cresce e se alimenta da existência do 'atrasado'" (OLIVEIRA, 2006, p. 32).

Para ele, a consolidação do capitalismo brasileiro pós década de 1930 e o salto das forças produtivas não foram acompanhados de gastos em educação e infraestrutura. Assim, o capital perdeu o efeito civilizador que teve em outras sociedades e que poderia ter tido no Brasil.

Sendo uma das sociedades capitalistas mais desigualitárias, o Brasil (o ornitorrinco capitalista) resulta de um processo de modernização que combina saltos das forças produtivas com a opção das classes dominantes por formas de divisão do trabalho que produzem um tipo de desenvolvimento "que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela", diz Oliveira (2006).

Florestan Fernandes (2005), ao discutir sobre uma possível revolução Burguesa no Brasil identifica que tal revolução foi feita em um processo de acomodação das "novas" forças burguesas com as "velhas" oligarquias rurais, que passaram a "aceitar formas de organização da personalidade, das ações ou das relações sociais e das instituições econômicas, jurídicas e políticas que eram malvistas e proscritas no passado". Diz ainda que "[...] através de um compromisso tácito com as elites da "aristocracia agrária" [...] em nenhum momento esse "espírito burguês" exigiu a defesa dos direitos do cidadão" (FERNANDES, 2005, p. 46-47), como o acesso universal a uma educação pública estatal de qualidade.

Para ele, diferentemente do que acontecera na Europa,

[...] a burguesia não assume o papel de **paladina da civilização** ou de **instrumento de modernidade**. A própria burguesia como um todo (incluindo-se nela as oligarquias) se ajustara à situação segundo uma linha de múltiplos interesses e de adaptações ambíguas, preferindo a mudança gradual e a composição a uma modernização impetuosa, intransigente e avassaladora (FERNANDES, 2005, p. 240-241 – grifos do autor).

Aí se fundiram o "velho" e o "novo", "[...] a antiga aristocracia comercial com seus desdobramentos no "mundo dos negócios" e as elites dos imigrantes com seus descendentes, prevalecendo, no conjunto, a lógica da dominação burguesa dos grupos oligárquicos dominantes" (FERNANDES, 2005, p. 247). Nessa situação, a **democracia burguesa** se configurou como "uma 'democracia restrita', aberta e funcional só

para os que têm acesso à dominação burguesa” (FERNANDES, 2005, p. 249).

Nunca fora projeto das elites historicamente dominantes do Brasil promover a plena cidadania, o que implicaria a garantia da educação escolar como direito de todos e a universalização da educação pública estatal de qualidade.

Dessa forma, compreende-se que a educação escolar, no Brasil, constituiu-se como uma mediação funcional à reprodução das fortes desigualdades econômicas e sociais próprias da formação econômica e social brasileira. Assim, não se constituiu um acidente o fato de a escola básica ofertada aos trabalhadores e seus filhos ser de tão baixa qualidade como a que é atestada por diferentes indicadores e várias análises de pesquisadores de diferentes matizes.

Como diz Algebaille (2009) em relação à escola pública de ensino fundamental no Brasil, a universalização da educação pública no Brasil constituiu uma “escola pública à brasileira” sendo esta destinada, prioritariamente, aos pobres e tendo por isso características próprias, diferenciadas, que a fez perder, paulatinamente, a partir da sua expansão nas décadas de 1930, a sua função específica de acesso ao saber sistematizado.

Para essa pesquisadora, que evidencia a desigualdade como marca estrutural de nossa organização social, econômica e política,

A escola pública elementar, no Brasil, tendo em vista as funções de mediação que passa a cumprir para o Estado, em suas relações com os contingentes populacionais pobres, tornou-se uma espécie de posto avançado, que permite, a esse Estado, certas condições de controle populacional e territorial, formas variadas de negociação do poder em diferentes escalas e certa “economia de presença” em outros âmbitos da vida social (ALGEBAILLE, 2009, p. 26).

A autora desenvolve a ideia de que o que caracteriza a escola à brasileira, à luz da expansão da educação pública, é a “ampliação para menos”. Para ela, a burguesia brasileira não produziu a universalização da escola básica e quando foi impelida a promover a sua ampliação o fez de forma bastante desigual.

Para a autora a escola pública à brasileira, destinada prioritariamente aos pobres, foi paulatinamente perdendo a sua função específica de acesso ao saber sistematizado e a centralidade na questão educacional



ao agregar diferentes funções não propriamente educativas, tais como o comprometimento com programa de renda mínima, bolsa escola e cadastramento dos pobres.

Apoiada em Frigotto quanto à tese de que a desqualificação da escola não pode ser vista como “falha ou desvio”, mas como uma opção das classes dominantes e como “decorrência do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo monopolista” (FRIGOTTO, apud ALGEBAILLE, 2009, p. 67), a autora sustenta que

O alto grau de diversidade da oferta educacional e as imensas disparidades entre a escola que efetivamente chega à maioria da população e as modalidades escolares mais refinadas [...] são praticamente uma escolha, já que implicariam uma progressiva desistência, das classes dominantes, de “integrar a população, seja à produção, seja à cidadania” (Oliveira, 1998, p. 215). [São] expressão de sucessivas opções que se combinam em pontos essenciais (ALGEBAILLE, 2009, p. 92).

Tal tese se revela na forma de expansão do ensino fundamental, lenta<sup>24</sup>, permanente e incompleta.

Para autora, o processo de expansão do ensino fundamental foi sempre acompanhado de **novos encurtamentos**, a expansão das matrículas no ensino fundamental configurou-se como a expansão da escola precária, “para o atendimento dos segmentos sociais mais pobres”, e soluções emergenciais para situações de carência tornaram-se definitivas e regulares. Tais características e a coexistência de contrastantes condições escolares, por sua persistência no tempo, constituíram o que denominou de padrão brasileiro de escola pública.

Destacamos o fato de que a tese de Algebaile (2009) foi bastante esclarecedora e motivadora do presente estudo, constituindo-se como referência importante em função da tese da escola pública de ensino fundamental como “escola dos pobres”. Tal ideia nos impeliu a entender a reforma do Ensino Médio em curso no Brasil como um processo de consolidação do Ensino Médio oferecido pelas redes estaduais públicas de ensino também como a escola da juventude pobre, por isso aligeirada, inacabada e precária, mantendo o “padrão brasileiro de escola pública”.

---

<sup>24</sup> Registra-se que o Brasil atingiu a universalização do ensino fundamental cerca de 100 anos depois de alguns de seus vizinhos, tais como a Argentina.

Procuramos considerar nesse capítulo a origem e o uso, na área de trabalho e educação, do conceito de dualidade educacional, aqui explicado principalmente em função da existência de duas “redes” escolares principais, uma de educação geral destinada à burguesia e outra de caráter instrumental dirigida aos trabalhadores. Explicação classista, de matiz marxista, necessária para que se situasse a educação escolar no contexto da luta de classes e para que se revelasse o caráter político-burguês da educação escolar na sociedade capitalista. Procuramos considerar tal conceito em articulação com o debate acerca da diferenciação escolar produzida no interior dessa sociedade, que segmenta e hierarquiza, no interior das “redes” existentes, as escolas e as formações destinadas aos diferentes públicos atendidos. Consideramos que, apesar de essas diferenciações não abalarem em nada a ideia de dualidade escolar, elas são mais bem explicadas pelo conceito de desigualdade escolar, que tem a hierarquização como base explicativa.

Dessa forma, entendendo a dualidade educacional e as diferenciações como expressões das desigualdades escolares, fruto da sociedade de classes, procuramos, no capítulo seguinte, analisar a reforma do Ensino Médio em curso desenvolvendo a ideia de que ela tende a agudizar as desigualdades aumentando as hierarquizações já existentes.

# II

## **A PROPOSTA DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS COMO ESTRATÉGIA DE DIFERENCIAÇÃO ESCOLAR E OS RISCOS DE APROFUNDAMENTO DAS DESIGUALDADES COM A REFORMA EM CURSO NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO**

As diferentes direções em relação às quais a escola orienta os alunos não correspondem a talentos, a capacidades, a dotes, mas às proporções de mão-de-obra, de quadros, de dirigentes que a sociedade estabelecida calcula como necessários ao seu funcionamento e à sua reprodução (SNYDERS, 1977, p. 27).

### **Situando a discussão**

Neste capítulo tratamos da reforma do Ensino Médio em curso à luz do debate acerca da dualidade educacional, da diferenciação escolar e da desigualdade educacional, defendendo a tese de que ela traz em seu âmago a marca da desigualdade estrutural que caracteriza historicamente a organização educacional e escolar brasileira, destacada por diferentes autores no capítulo anterior. Em alusão ao Ensino Médio francês analisado por Snyders (1977), consideramos que a reforma não respeita as capacidades e interesses diferenciados dos jovens, mas visa naturalizar as desigualdades já existentes produzidas pelo “ornitorrinco capitalista”.

Algebaile (2009) identifica em sua tese de doutoramento a escola pública de ensino fundamental como a escola dos pobres. Para isso toma como referência histórica o período pós 1930, quando se iniciou um processo (lento) de universalização do ensino fundamental. Atrevemo-nos a dizer que com a reforma do Ensino Médio em curso consolida-se a escola pública de Ensino Médio, em particular das redes estaduais, como escola dos jovens pobres brasileiros e para eles é definido um projeto peculiar de formação.

Tratamos da Reforma do Ensino Médio implementada pela Medida Provisória n. 746, de 2016, e depois consolidada na Lei n. 13.415/17. Problematicamos suas pretensas finalidades de melhoria da qualidade da educação por meio da flexibilização curricular e da ampliação das escolas com jornada de tempo integral, defendemos que seu real objetivo é relativizar alguns conceitos importantes da educação nacional, tais como a educação básica, a educação pública, estatal e gratuita e a profissionalização docente, e identificamos alguns possíveis impactos da nova legislação, tais como a ampliação dos processos de exclusão dos jovens de origem trabalhadora, o aprofundamento das desigualdades, a redução do papel das escolas como fator de geração de oportunidades sociais, além da desvalorização dos profissionais da educação e dos cursos de formação de professores, do crescimento exponencial dos processos de privatização da educação básica e da fragilização da formação técnica de nível médio.

A reforma do Ensino Médio foi iniciada no dia 22 de setembro de 2016, com a edição da Medida Provisória n. 746, que introduziu mudanças na legislação que regulamentava o Ensino Médio no Brasil. Após um curto período de tramitação (e quase nenhum debate), no dia 16 de fevereiro de 2017 esta MP foi aprovada, com algumas pequenas alterações, pelo Congresso Nacional, ganhando forma final na Lei n. 13.415, que dá materialidade a uma substantiva mudança no Ensino Médio Brasileiro com forte potencial de impacto (negativo) na vida dos jovens pobres deste país. Consideramo-la “em curso”, pois ela tende a se completar com a aprovação de uma nova proposta da BNCC – Base Nacional Curricular Comum – e com mudanças no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

Por sua abrangência e por seu alcance<sup>25</sup>, essas alterações em um conjunto de leis configura uma profunda reforma na educação básica na-

---

<sup>25</sup> Para que pudesse ter o alcance desejado por seus idealizadores, esta Lei alterou, ao mesmo tempo, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a Lei do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007), a Consolidação das Leis do Trabalho, a Lei n. 4.117, de 27 de agosto de 1962, que regula o Código Brasileiro de Telecomunicações e instituiu uma “Política de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”.

cional, em particular no Ensino Médio, com repercussões sobre as finalidades da educação nacional, sobre a organização curricular dessa etapa de ensino, bem como sobre o trabalho pedagógico, o financiamento da educação básica, o trabalho docente e o futuro profissional dos egressos dessa etapa de ensino. Essa Reforma foi justificada pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, como uma estratégia de enfrentamento ao ensino desinteressante e de má qualidade ofertado à juventude brasileira e pela necessidade de ofertar um Ensino Médio diferenciado aos 70% dos egressos que não entram na universidade, desobrigando estes de um “conteúdo excessivo e desnecessário”.

Problematizamos aqui as pretensas finalidades da Reforma de busca da melhoria da qualidade da educação por meio da flexibilização curricular e da ampliação das escolas com jornada de tempo integral e defendemos que sua real finalidade é flexibilizar alguns conceitos importantes da educação nacional, conquistas das lutas dos estudantes e dos trabalhadores em educação, tais como a educação básica, a educação pública e gratuita e a profissionalização docente. As justificativas utilizadas pelo Ministro da Educação nos permitem inferir também que esta reforma está dirigida aos 70% dos jovens egressos do Ensino Médio que não entram na universidade, os mesmos que, na sua grande maioria, filhos de trabalhadores, frequentam as escolas públicas das redes estaduais de ensino.

Focamos no conteúdo dessa Reforma e argumentamos que é possível identificar alguns impactos sobre a educação básica, tais como o aprofundamento de processos de exclusão dos jovens em situação de maior vulnerabilidade, o aprofundamento das desigualdades sociais, a maior desqualificação da educação básica, principalmente para os mais pobres, e a desvalorização dos profissionais da educação. Servem os itinerários formativos diferenciados para desqualificar e minimizar ainda mais a escola de Ensino Médio frequentada pelos pobres.

Concluimos que a Reforma em curso responde a interesses de seus principais interlocutores, o CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, ao flexibilizar a necessidade de contratação de

professores licenciados, e o Movimento Todos pela Educação<sup>26</sup>, ao direcionar o currículo para a formação das “personalidades produtivas” e estimular o “mercado de serviços educacionais”<sup>27</sup>.

## O contexto da Reforma

Essa Reforma dá continuidade a uma série de medidas de igual teor que foram implementadas desde a década de 1990 no Brasil, que visavam subordinar a educação e, em particular, o Ensino Médio, às demandas imediatas dos setores produtivos, conferindo-lhe um caráter mais instrumental. A Reforma traz, como uma de suas marcas, a forma antidemocrática como foi implementada, conduzida e aprovada. Inicialmente implementada como Medida Provisória, que tem força de lei desde a sua edição, alterou bruscamente duas das mais importantes regulamentações da educação nacional, a LDB e a Lei do FUNDEB, mesmo havendo um parecer contrário da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão e do Ministério Público Federal alertando para os riscos de uma reforma do Ensino Médio Brasileiro por meio de Medida Provisória<sup>28</sup>.

A sua discussão no Congresso Nacional também foi atropelada e apressada, tramitando em menos de cinco meses, levada de forma antidemocrática, porque sem uma séria discussão com a sociedade ou mesmo no Congresso Nacional. Sequer foram ouvidas as entidades histórica-

---

<sup>26</sup> “O ‘Todos pela Educação’ é hegemonizado por grandes grupos de empresários que disputam, no seio do Estado Brasileiro, os recursos do fundo público para seus empreendimentos e também a direção da concepção da educação. Institutos ligados a bancos, grupos da grande mídia, associações de grupos empresariais como a Associação Brasileira do AgroNegócio (ABAG) produzem cartilhas e coordenam participam das gestões municipais e estaduais da educação básica pública” (Frigotto, 2017).

<sup>27</sup> O artigo de FERRETTI e SILVA (2017) demonstra, por meio de análise dos argumentos oficiais, da argumentação dos participantes convidados para as audiências públicas e do conteúdo do Projeto de Lei que resultou na Medida Provisória, que foram os participantes ligados ao setor privado os principais interlocutores atendidos na conversão da MP em Projeto de Lei nº34/2016.

<sup>28</sup> Ver Nota em: <http://pfdc.pgr.mpf.br/informativos/edicoes-2016/setembro/pfdc-lanca-nota-publica-sobre-riscos-de-reforma-do-ensino-medio-por-meio-de-medida-provisoria/>.

mente representativas do campo científico e educacional que, na sua grande maioria, lançaram notas com as quais se manifestavam contra a Reforma proposta<sup>29</sup>.

Trata-se de uma reforma construída sem debates com os principais protagonistas da educação básica, quais sejam: professores, alunos e pais de alunos, e que teve como interlocutores principais grandes grupos empresariais, como os que compõem o Movimento Todos Pela Educação, e o CONSED, que tinha como uma de suas principais demandas a flexibilização do trabalho docente. Os interesses desses dois interlocutores, que têm assumido na história recente brasileira um protagonismo de cunho conservador na área de educação, foram atendidos no conteúdo da Reforma.

A sua aprovação se deu em uma conjuntura nacional regressiva do ponto de vista da política, quando a democracia é seguidamente golpeada, e da economia, que fica mais dependente dos países do capitalismo central, e internacional marcada pelo crescimento de forças conservadoras. Integra-se, no Brasil, a uma agenda do governo ilegítimo liderado por Michel Temer, imposto por meio de um golpe jurídico-midiático-parlamentar (SAVIANI, 2017), que visa promover, entre outras finalidades, a retirada de direitos sociais e trabalhistas em benefício do grande capital. Entre essas medidas, destaca-se a Proposta de Emenda Parlamentar 55 (PEC 55), aprovada, que congela por 20 anos os gastos do governo com a área social, a privatização do pré-sal, a Reforma da Previdência e a Reforma Trabalhista, que ameaçam um conjunto de direitos dos trabalhadores dos setores público e privado, e a Lei das Terceirizações que, além de facilitar a adoção de formas precárias de trabalho, per-

---

<sup>29</sup> Destacam-se as seguintes entidades, que emitiram notas em repúdio ao conteúdo da Medida Provisória: ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas), CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), FONEC (Fórum Nacional de Educação do Campo), ABRAPEC (Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências), Fórum Nacional de Educação, Intercrítica (Intercâmbio Nacional dos Núcleos de Pesquisa em Trabalho e Educação), ABH (Associação Brasileira de Hispianistas), CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte) e Sociedade Brasileira de Sociologia.

mite a contratação de empresas terceirizadas para a realização de atividades meio, como o ensino público.

A reforma do Ensino Médio compôs como mais uma peça de um mosaico que vai se montando no Brasil, tecendo uma imagem de país crescentemente desigual, plutocrático e excludente.

## **Quais as mudanças promovidas pela Reforma?**

A nova legislação alterou a LDB, principal lei regulamentadora da educação nacional, e a Lei do FUNDEB, que define o financiamento da educação básica no país. Suas mudanças, assim, atingem a toda a educação básica e não apenas o Ensino Médio, apesar de focar nesta etapa do ensino.

Apresenta uma “Política Nacional de Educação em Tempo Integral”, mas, em relação a isso, apenas expõe as diretrizes de um “programa”, algumas das quais precisam ser complementadas e/ou regulamentadas. Essa Lei e sua pretensa política de educação de tempo integral, tal como na história grega do cavalo de Tróia, apresenta-se como uma proposta de educação em tempo integral, mas traz em seu âmago a fragmentação da formação dos jovens em cinco diferentes itinerários formativos, a redução da educação básica e a diminuição das metas do PNE – Plano Nacional de Educação quanto ao atendimento das escolas de tempo integral.

Nessa “política” prevê-se “o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contados da data de início da implementação do Ensino Médio Integral na respectiva escola”.

No material oficial de apresentação da política, divulgado junto com a MP da Reforma, propunha-se o atendimento de até 250 mil alunos de Ensino Médio em escolas de tempo integral, com investimento de 500 milhões por ano, em até 4 anos (depois alterado para 10 anos), sendo previsto o custo de R\$ 2.000,00 por aluno por ano. Estabelecia, também, um teto de atendimento de 5% das escolas da rede, sendo no máximo 30 por estado, o que significaria uma redução do atendimento definido pelo PNE, uma vez que a meta 6 deste Plano prevê 50% das escolas



públicas e 25% dos alunos atendidos em escolas de tempo integral, até 2024.

Essas metas são extremamente tímidas, considerando o universo de alunos matriculados no Ensino Médio no Brasil (aproximadamente 8 milhões), mais ainda se considerarmos a população de 15 a 17 anos (aproximadamente 10 milhões) e observando, também, o valor total e o valor *per capita* previsto. A timidez não apenas demonstra a pouca disposição governamental para o financiamento da educação de tempo integral, mas revela que essa se constitui como uma miragem, que obscurece as reais finalidades e o conteúdo da Reforma em curso.

A educação integral, nessa legislação, é apenas uma dissimulação, uma desculpa para que se introduza aquilo que se coloca como fundamental, ou seja, a redução da educação básica, a desprofissionalização docente e a subordinação do Ensino Médio às demandas específicas do mercado<sup>30</sup>.

Essa dissimulação é acusada também pelo historiador Luiz Antonio Cunha, para quem a explicação dessa política não se encontra no Ensino Médio, propriamente, mas no Ensino Superior, como nas reformas das décadas de 1970 e 1990”. Para ele a Reforma tem como um de seus efeitos mais importantes a retomada da função “contenedora” atribuída ao Ensino Médio (CUNHA, 2017).

Uma das principais mudanças promovidas pela Reforma é na redação do artigo 36 da LDB, que trata da organização curricular do Ensino Médio. Substituiu-se a diretriz única de que deveriam ser consideradas, na organização do Ensino Médio, “a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” e em seu lugar foram criados cinco diferentes **Itinerários Formativos**, com ênfase nas áreas de linguagens e suas tecnologias, ma-

---

<sup>30</sup> Associada a essa pretensa Política de Educação de Tempo Integral deve-se considerar a Portaria n. 1.145, de 11/10/2016, do Ministério da Educação, que institui a sua política de fomento à escola de tempo integral e que, na prática, induz as escolas a uma prática de “treinamento para o ENEM” como define o Prof. Luiz Carlos de Freitas (Unicamp-SP) no Blog do Freitas (<https://avaliacaoeducacional.com/2016/10/11/portaria-1145-fomento-a-preparacao-para-provas-em-tempo-integral/>).

temática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional, organizadas de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino e sendo o “itinerário formativo integrado” apenas uma possibilidade.

Esses itinerários serão oferecidos nos estados e no Distrito Federal conforme disponibilidade e decisão dos sistemas de ensino, e não por escolha dos estudantes, como dizia uma propaganda televisiva do Governo Federal que induz os jovens a uma falsa ideia de autonomia.

A Lei passou a admitir, também, a possibilidade de que parte do Ensino Médio seja integralizado por meio de reconhecimento de competências e/ou realizado a distância em outras instituições, “com notório reconhecimento”.

Na prática, reduz o Ensino Médio ao tornar apenas 1.800 horas obrigatórias de trabalho com a Base Nacional Curricular Comum, apesar de prever o aumento da carga horária anual para 1.000 horas, no prazo máximo de 5 anos, o que totalizaria 3.000 horas. Ou seja, 40% da carga horária do Ensino Médio prevista é flexibilizada, sendo a sua organização e oferta definidas pelos sistemas de ensino. Como dizia Algebaille (2009) em relação à expansão que houve no ensino fundamental, trata-se de uma “ampliação para menos”<sup>31</sup>.

Tornou, ainda, obrigatórias apenas o ensino de Português e Matemática nas três séries do Ensino Médio e o estudo da Língua Inglesa, em tempo não definido pela Lei. “Estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia” também são conteúdos obrigatórios, mas não são definidos como disciplinas, podendo, desse modo, seus conteúdos ser “ensinados diluídos em outras disciplinas”, como diz Ribeiro (2017) quando define o “novo Ensino Médio” como líquido.

Ao reduzir o Ensino Médio para 1.800 horas obrigatórias, na prática está reduzindo a educação básica. Minimiza-se<sup>32</sup> o Ensino Médio e retira-se a relevância de matérias importantes para a formação da ju-

---

<sup>31</sup> O governo já anuncia a possibilidade de até 40% do Ensino Médio ser realizado a distância, proposta contida no projeto do Ministério da Educação de nova BNCC em discussão no Conselho Nacional de Educação, o que “encurtaria” ainda mais o Ensino Médio, principalmente nas redes públicas de ensino.

<sup>32</sup> Minimalista é o sistema, doutrina ou tendência que defende a redução ao mínimo do que compõe algo (Ferreira, 2017).

ventude, tais como Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Educação Física e Artes, ou seja, disciplinas que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico-racional e das amplas capacidades humanas necessárias ao comportamento autônomo e cidadão. Conceitualmente a reforma agride a ideia de educação básica também quando propõe a sua diferenciação em função da condição socioeconômica dos alunos, dificultando aos jovens pobres, particularmente aos jovens trabalhadores, a possibilidade de uma trajetória escolar de base científica.

A Reforma também impacta profundamente a educação profissional técnica de nível médio, sendo esta colocada como uma das possibilidades de itinerários formativos. A formação técnica não deve ser necessariamente assegurada nas próprias escolas (o que demandaria um grande investimento em construção, aquisição de equipamentos, contratação e formação profissional de novos docentes, recursos para insumos, etc.), mas por meio do “reconhecimento de saberes e competências”, admitindo-se “experiência de trabalho adquirida fora do ambiente escolar”, em cursos oferecidos por “centros ou programas ocupacionais<sup>33</sup>” nacionais ou estrangeiros ou realizados por meio de educação a distância, configurando um “vale-tudo” na educação profissional técnica de nível médio, destinada prioritariamente aos jovens de origem trabalhadora. Por isso pode-se identificar esse como o “itinerário dos pobres”.

Nesse “vale-tudo” na educação profissional técnica passa-se a admitir, como docentes, “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional”, abrindo-se uma exceção ao art. 62 da LDB, que definia que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”.

---

<sup>33</sup> A legislação nacional não regulamenta a educação profissional inicial e continuada e nem define critérios ou exigências para o seu funcionamento. Do mesmo modo não define qualquer exigência ou condições para o funcionamento de “centros ou programas ocupacionais”, podendo estas funções de formação profissional não técnica ser desenvolvidas por quaisquer agentes públicos ou privados que tenham interesses.

A nova legislação também permite que cursos oferecidos por estes “centros” (que não tem regulamentação legal) sejam pagos com recursos do FUNDEB (por isso a necessidade de alterar a lei que regula o financiamento da educação básica), o que deve favorecer a transferência de recursos públicos para empresas privadas de serviços educacionais diretamente pelo MEC ou por meio das secretarias estaduais de educação.

## **A Reforma do Ensino Médio, a ideia de educação mínima e os itinerários como estratégia de hierarquização escolar**

Essa Reforma não é legítima, pois modifica de forma abrupta e antidemocrática a principal lei que regulamenta a educação nacional: a LDB. Ela altera também a Lei do FUNDEB e a CLT – Consolidação das Leis do Trabalho, em seu artigo 318, que trata da jornada de trabalho do professor, além de propor uma “Política de Educação Integral”. Altera, também, a Lei n. 4.117, de 27 de agosto de 1962, que regula o Código Brasileiro de Telecomunicações, facilitando o estabelecimento de convênios entre o Ministério da Educação e empresas de radiodifusão.

Essa aparente confusão de finalidades cumpre a função de tornar efetiva a nova legislação, tornando-a mais orgânica e com fator de coerção bem definido.

Segundo Deluchey (2006), toda política pública pressupõe alguns elementos: a) um conteúdo, que revela a direção que seus elaboradores querem dar ao objeto da lei; b) um programa, composto de um conjunto de ações, regulamentos e definições de distribuição de recursos; c) uma orientação normativa, revelada pelas escolhas e construções ideológicas que produz um novo olhar sobre o setor de ação governamental ao qual se refere a política pública; d) fatores de coerção, que expressam a autoridade governamental sobre a sociedade; e e) a política é também um espaço de interação social, ou seja, ela se coloca em meio aos conflitos e interesses políticos coletivos e particulares, tornando-se um objeto de discussão e debates que produz consensos ou dissensos.

A legislação da Reforma em curso revela essas diferentes dimensões da Política e seu amplo alcance parece lhe dar maior organicidade e possibilidades de efetividade, mas, por outro lado, parece esconder a sua orientação normativa, ou seja, os valores que ela emerge e outros que ela submerge.

A Reforma é resultado de uma visão minimalista e instrumental do Ensino Médio, em conformidade com recomendações de diferentes organismos multilaterais, como a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e o pensamento privatista, com os quais compartilha valores. Em documento no qual faz recomendações para reformas curriculares do ensino secundário, em particular para “países com circunstâncias socioeconômicas altamente diferenciadas” e “países que revisam continuamente eficácia de seus sistemas de educação”, a UNESCO, por exemplo, propõe que o Ensino Médio seja “dividido” em dois ciclos, em oposição à “educação secundária geral”, tendo cada ciclo finalidades diferentes, tal como se observa abaixo:

Nesse nível de ensino, particularmente durante seu primeiro ciclo, valores e atitudes formados na escola primária são enraizados mais firmemente, acompanhados da aquisição de conhecimentos e habilidades. O primeiro ciclo da educação secundária, por tanto, encontra-se conceitualmente dentro do conceito de “educação básica”, que é amplamente reconhecido como requisito educacional mínimo para o desenvolvimento individual e social. Daí que em muitos lugares do mundo a educação básica seja compulsória e financiada pelo Estado (UNESCO, 2008, p. 11).

Para o segundo ciclo pensado, toma-se como referência a experiência de alguns países europeus, assim explicitada:

No segundo ciclo da educação secundária, os países europeus têm experimentado diversas abordagens de articulação entre educação básica geral e educação técnico-profissional e treinamento, que incluem diversificação do currículo, aumento do status e da qualificação docente, melhorias no encaminhamento profissional e intermediação com o ensino superior (UNESCO, 2008, p. 18).

Note-se que, além de finalidades diferentes para os dois ciclos do Ensino Médio (em detrimento do que define a LDB como finalidade da educação básica), esse documento admite que apenas o primeiro ciclo as-

suma um caráter público e gratuito, pois “conceitualmente dentro do conceito de ‘educação básica’, (...) daí que (...) compulsória e financiada pelo Estado”.

Esse documento da UNESCO, que serve como referência para a atual Reforma do Ensino Médio, modifica, portanto, o conceito de educação básica, reduzindo-a ao mínimo (português e matemática).

Ao discutir a educação como direito social, Algebaile (2009) faz a distinção entre os conceitos de “mínimo” e de “básico”. Para ela,

[...] a ideia de mínimo, no campo social, tende a suscitar os limites mais ínfimos da sobrevivência física e do convívio social, aos quais correspondem patamares de satisfação de necessidades sociais praticamente equivalentes à “desproteção”. [...] e o básico como algo que não diz respeito simplesmente à provisão de condições sem as quais **não se vive**, mas à garantia de um conjunto de condições prévias sem as quais **não se produz, com relativa autonomia, determinado modo de vida** (ALGEBAILLE, 2009, p. 95 – grifos da autora).

Para esta autora, o direito à educação na legislação educacional brasileira sempre foi a busca da garantia do “mínimo” e não do “básico”, o que parece se manter na reforma em curso.

Temos esse mínimo, ainda, como uma exigência de uma conjuntura econômica que precariza o trabalho e boa parte da força de trabalho e que requer uma escola adequada a essa condição, como previa Snyders:

Numa sociedade que comporta um número imenso de postos de trabalho embrutecedores, exatamente trabalho escravo, a escola é constringida a preparar uma parte dos alunos para esta situação humilhante – e cria vias de acessos aos humilhados (SNYDERS, 1997, p. 43).

A visão minimalista revela-se ainda na proposição de um currículo mínimo, no qual obrigatoriamente seriam trabalhadas apenas as disciplinas Português e Matemática nas três séries do Ensino Médio, tal como propõe a UNESCO, que defende currículos do Ensino Médio “baseados em competências genéricas essenciais”, a saber:

Os conteúdos curriculares ou de aprendizagem abarcarão competências essenciais e outras, opcionais, em função de necessidades específicas da coletividade. Competências essenciais tais como o

**letramento** e a **numerização** serão reforçadas, desenvolvidas e complementadas com a **responsabilidade cívica** e a **cidadania** (UNESCO, 2008, p. 17 – grifo nosso).

Tais “competências genéricas essenciais”, segundo a UNESCO, seriam necessárias para o desenvolvimento das “personalidades produtivas”, “responsáveis, bem equipadas para a vida e para o trabalho na atual sociedade do conhecimento baseada na tecnologia”.

Daí se origina a chamada “flexibilização curricular” implementada pela Lei, tomada como estratégia de submersão dos valores da “educação básica” e “educação pública, estatal e gratuita” e de emersão de valores de “educação mínima” e de “educação instrumental para o mercado”, colocando o Ensino Médio a serviço da formação de sujeitos produtivos e da precarização do trabalho.

A flexibilização curricular, portanto, pode ser entendida como um subproduto dos processos de heterogeneização e de precarização do trabalho. A heterogeneização já era indicada por Offe (1989), quando observava que a “sociedade pós industrial” estava produzindo realidades muito distintas de trabalho que remetiam a uma grande heterogeneização da força de trabalho, em função das diferenciações de rendas, qualificações, manutenção do emprego, reconhecimento e visibilidades sociais, fadiga, carreira, possibilidades e autonomia de comunicação.

A precarização pode ser entendida como resultante do neoliberalismo e da reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, acarretando:

[...] entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada (ANTUNES, 2001, p. 52).

O objetivo da chamada “flexibilização curricular”, portanto, não é democratizar a escola e considerar a diversidade de interesses dos jovens, mas propor itinerários que, tal como previa Althusser, reproduzam a força de trabalho diversamente, “[...] conforme as exigências da divisão social-técnica do trabalho, nos seus diferentes “cargos” e “empregos” [...], uma instrução para os operários, uma para os técnicos, uma terceira

para os engenheiros, uma última para os quadros superiores, etc. (ALTHUSER, 1970, p. 57-58).

Assim como na França analisada por Snyders (1977), esses itinerários diferenciados revelariam uma forma de exclusão das classes populares, mantendo-as nas escolas, mas graduando os estabelecimentos escolares, dissimulando as desigualdades.

Diferentemente do que diz a propaganda oficial do Governo que a patrocina, a flexibilização tende a manter a discriminação dos jovens em diferentes itinerários e com diferentes bases de conhecimentos escolares, aprofundando as desigualdades, além de, também, promover uma maior diferenciação (desigualdade) entre as escolas. Tal como alertava Snyders (1977, p. 27) em citação colocada na epígrafe desse capítulo, as diferentes direções em relação às quais a escola orienta os alunos não correspondem a talentos, mas às necessidades de mão-de-obra, qualificada ou não, que a sociedade toma como necessários ao seu funcionamento e à sua reprodução.

Os defensores da Reforma afirmam que ela tornará mais atrativo o Ensino Médio, por meio da flexibilidade, mas isso revela pelo menos dois equívocos: primeiro, a flexibilidade não é para os alunos, uma vez que cabe aos sistemas de ensino fazerem as opções dos itinerários a serem ofertados nas diferentes escolas<sup>34</sup>; segundo, eles colocam a possibilidade de transformar a realidade escolar brasileira a partir de uma reforma de cunho curricular, tomando, portanto, o currículo como o único determinante da qualidade da educação ou atrativo da escola.

Em outro texto, criticando esse reducionismo, chamávamos a atenção para o fato de que a possibilidade de inovação e de integração do ensino não depende unicamente de uma reforma curricular, ou mesmo pedagógica, afirmávamos a necessidade de considerar a renovação da educação brasileira como um projeto político, principalmente, mas também de financiamento, de gestão e também pedagógico (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015).

Como a Reforma não faz nenhuma indicação acerca de outros fatores fundamentais intervenientes para a qualidade da educação e/ou

---

<sup>34</sup> Consta da Lei que “a organização das áreas (...) será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino”.



para a motivação dos jovens (tais como infraestrutura da escola, materiais didáticos, valorização docente, etc.), essa supervalorização do currículo parece como mais uma tentativa de esconder as suas reais finalidades e valores. Como diz Frigotto (2010, p. 36):

Para a efetiva universalização democrática da educação básica [...] há necessidade de qualificar as condições objetivas de vida das famílias e das pessoas e aparelhar o sistema educacional com infraestrutura de laboratórios, professores qualificados, com salários dignos, trabalhando numa única escola etc.

A visão minimalista se revela, sobretudo, nas definições do chamado quinto itinerário, no qual se prevê a formação profissional, já que esta subentende uma formação profissional rasteira, capaz de preparar apenas para atividades laborais simples, pois, além de pressupor uma formação desvinculada da escolarização e de admitir professores sem licenciatura ou mesmo graduação (“profissionais com notório saber”), não prevê investimentos em educação profissional, mas a possibilidade de certificação e de financiamento público de serviços privados.

O caráter rudimentar do itinerário “formação profissional” revela-se ainda na possibilidade de que sejam certificadas “vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação”, garantida a “certificação intermediária de qualificação para o trabalho” ou na oferta de cursos experimentais em “áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos”.

É um vale-tudo na educação profissional técnica, que poderá ser feita em módulos, a distância, por meio de convênios com instituições escolares ou não, ou mesmo sem o ensino, já que poderão ser certificadas competências adquiridas em experiências de trabalho ou em cursos oferecidos “por centros ou programas ocupacionais”<sup>35</sup>.

Em função das muitas críticas havidas, apesar de não previsto inicialmente, a nova legislação admite que, “a critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular BNCC e dos itinerários formativos”.

---

<sup>35</sup> Não há normatização legal acerca do que seja “centro ou programas ocupacionais”, podendo, portanto, ser qualquer coisa ofertada por qualquer organização.

A Reforma em curso também submerge outro conceito importante da educação nacional, fruto das lutas dos profissionais da educação: a profissionalização docente, bem como desqualifica as licenciaturas que formam para o exercício da docência na educação básica. Não apenas porque admite os “profissionais de notório saber” para a docência na formação profissional técnica, mas, e principalmente, porque ao colocar como obrigatórias apenas as disciplinas de Português e Matemática, torna os demais docentes das diferentes formações “dispensáveis”. Isso tem o efeito imediato de maquiar o grave problema da educação nacional, que é a falta de professores qualificados para a educação básica nacional, uma vez que, com exceção de Português e Matemática, todas as demais disciplinas podem agora ser suprimidas dos currículos das escolas<sup>36</sup>.

Seja de modo explícito, considerando as referências citadas na justificativa da MP enviada ao Congresso Nacional, ou na observação dos valores que a Reforma carrega, identificam-se alguns dos seus principais interlocutores no país, o CONSED e o Movimento Todos pela Educação, tendo como referência teórica a TCH – Teoria do Capital Humano<sup>37</sup>. A Reforma atende ao CONSED principalmente quando desobriga as secretarias de educação de formação e contratação de professores licenciados, em virtude de que a falta de professores pode ser contornada pela não obrigatoriedade de oferta de onze das treze disciplinas antes consideradas obrigatórias no currículo do Ensino Médio<sup>38</sup>. A Reforma também atende ao Movimento Todos Pela Educação quando impõe ao Ensino Médio Brasileiro a lógica de mercado, seja nas suas finalidades, de formação de personalidades produtivas, ou ampliando as facilidades de as empresas de serviços educacionais acessarem os recursos públicos.

---

<sup>36</sup> Deve ser importante o efeito negativo da reforma em programas emergenciais de formação de professores tais como o PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores.

<sup>37</sup> Sobre a TCH, sugerimos a leitura de FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a Crise do Capitalismo Real. São Paulo, Cortez, 1995.

<sup>38</sup> Esse grave problema da educação nacional, é importante pontuar, revela-se nos dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, que indicam a necessidade de contratação, no ano de 2013, de 231.886 professores para suprir a carência identificada no Ensino Médio Regular, sendo maior essa carência para as disciplinas de Física, Sociologia, Química, Artes e Filosofia, todas tornadas “descartáveis” pela Reforma em curso.

Como resultado e em substituição à ideia de formação básica comum, impinge-se aos jovens de origem trabalhadora uma “educação escolar mínima”, rasteira, instrumental aos ofícios a eles “predestinados” e para os quais são necessários apenas os chamados “saberes de base”. A Reforma, portanto, mantém o caráter das reformas da educação do final do Século XX nos países ocidentais, analisadas por Azevedo (2013) da seguinte forma:

Na esfera pública de ensino, principalmente a partir das reformas para a educação do final do século XX, tem predominado (retornado?) a estratégia dominante da semicultura (ADORNO, 1996) para a educação de massas e a cultura elaborada para as elites ou, como sugere Derouet, "uma formação de excelência no seio de redes internacionais destinadas à elite; e, para a mão-de-obra, o retorno aos saberes de base [*Back to Basis*]" (2009, p. 35). (AZEVEDO, 2013, p. 143).

A ideia de “saberes de base” pressupõe uma semiformação, ou uma formação que assegure aos jovens pobres o acesso apenas a fragmentos da cultura letrada, como defendia Gustavo Capanema, na década de 1930, no Brasil. Para esse Ex-Ministro da Educação Nacional, a coexistência de dois tipos de escola de Ensino Médio seria uma necessidade: uma escola formadora das elites condutoras da nação, com a finalidade de formar “homens que deveriam assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação”; e uma escola voltada para as massas, a qual combinaria a “preparação técnica do trabalhador” e a inculcação “nas massas dos verdadeiros valores nacionais (o espírito brasileiro), de forma que estas acatassem a legítima autoridade dos líderes nacionais” (MENDONÇA, 2009, p. 121).

A Reforma tende a ter outro importante efeito, o de aprofundar as desigualdades e de reduzir o papel das escolas como fator (não único ou mais importante) de geração de oportunidades educacionais, conforme citado por Colemann (2011). Este autor considera que o tema das oportunidades educacionais ganha relevância na sociedade moderna quando surge a proposta de “currículo diferenciado do ensino secundário”. Considera também que um programa acadêmico numa escola secundária tem o efeito de manter em aberto as oportunidades educacionais, mas também de encerrar oportunidades. Para o autor,

A ideia de uma experiência educacional comum implica que esta experiência tenha apenas como efeito o alargamento do número de oportunidades e nunca o efeito da exclusão de oportunidades. Porém, claramente, isto nunca será inteiramente verdade enquanto esta experiência impedir uma criança de seguir determinados percursos educacionais (COLEMANN, 2011, p. 141-142).

Considerando então que uma experiência educacional gera “estreitamento de oportunidades” quando impede uma criança de seguir determinado percurso, pode-se observar este possível efeito da Reforma em curso, que tenta associar o currículo das escolas do Ensino Médio com o “futuro previsto para os jovens”, encerrando a trajetória de vida desses àquilo que venha a ser determinado pelos sistemas de ensino como itinerários formativos a eles destinados.

Esse autor critica a ideia de que haveria “desigualdade” se fosse assegurado, a todos, um currículo que serve somente à minoria que entrará na universidade e que seria mais “igualitário” oferecer currículos diferenciados.

Tal como na Reforma em tela, diz Colemann:

A ideia inerente ao novo currículo (diferenciado) do ensino preparatório e secundário parecia ter sido a de assumir, como dado adquirido, os diversos percursos profissionais que os adolescentes iriam seguir depois da escola preparatória e secundária e a de refletir (implicitamente) que existe uma maior igualdade de oportunidades educacionais para um rapaz que não vá para a universidade se ele tiver um currículo apropriado do que se tiver um currículo delineado para a entrada na universidade (COLEMANN, 2011, p. 143).

Mesmo admitindo que este seja um dilema originado pela própria estrutura social, tendo em vista que a desigualdade escolar é diretamente relacionada com a desigualdade social, “a característica que distingue este conceito de igualdade de oportunidades educacionais é o facto de que este aceita como dado o futuro associado a criança” (COLEMANN, 2011, p. 143).

A lógica que preside esta ideia pressupõe, como se pode observar, uma amarração entre currículo escolar e futuro dos jovens, como se isso fosse possível. Na prática, tende a calcificar as desigualdades educacionais diretamente ligadas às desigualdades sociais, promovendo um

verdadeiro cerco ao futuro dos jovens pobres, que terão muito mais dificuldades de reconstruir o seu “destino” ou mesmo de ingressar numa universidade, se este tiver cursado um itinerário formativo diferente daquele pretendido na educação superior ou mesmo se tiverem cursado o itinerário de formação profissional.

A ideia de itinerários diferenciados também se amolda ao pressuposto das diferenças naturais entre os indivíduos justificando que a escola de Ensino Médio não tenha um mesmo currículo para todos os alunos, como explicava Machado (1989).

A tendência é que esta reforma produza ainda maior hierarquização escolar numa sociedade já marcada por altos indicadores de concentração de rendas e de desigualdades socioeconômicas. Do ponto de vista escolar já é gritante as diferenças entre as escolas de ensino que as juventudes têm acesso, do ponto de vista da qualidade do ensino, da infraestrutura, dos materiais didáticos e dos currículos oferecidos.

Destacamos sobre isso o estudo feito por Souza (2019), que confrontou dados do INEP acerca do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas (INSE) e os níveis socioeconômicos dos alunos brasileiros, com o qual demonstrou que “os jovens com padrão de vida socioeconômico mais baixo frequentam a escola básica dos grupos mais baixos, assim como os jovens com padrão de vida médio e alto frequentam escolas dos grupos ‘médio e alto’” (SOUZA, 2019, p. 87).

Concluiu a pesquisadora que “o tipo de escola que a juventude tem acesso é definido pelo padrão de vida socioeconômico dos alunos” (SOUZA, 88).

Considerando especificamente a realidade paraense, destacamos ainda o estudo de Coelho (2019), que analisou as diferentes formas de oferta do ensino médio paraense, especificamente, nas Regiões de Integração do Marajó e Metropolitana, em sua relação como as variáveis renda e desempenho escolar.

Esta pesquisadora, depois de identificar a existência de diferentes formas de oferta do ensino médio nas regiões citadas (principalmente Ensino Médio Regular, Ensino Médio Aceleração da Aprendizagem [Projeto MUNDIAR], Some Regular, EJA e Ensino Técnico) observou que os municípios que apresentam o INSE “Médio Baixo” e formas

mais precárias de ensino médio apresentam expressivas taxas de reprovação e abandono. Assim, demonstrou que, no estado do Pará, são ofertadas diferentes formas de oferta do ensino médio, que formas precárias de ensino médio são ofertadas prioritariamente para as camadas mais pobres da população, que estas escolas são as que apresentam piores condições de oferta e que apresentam os piores desempenhos de rendimento e de movimento escolar.

Ao considerar esses dados de realidade e o conteúdo da Reforma do Ensino Médio pode-se projetar o aumento das desigualdades educacionais e uma violenta hierarquização escolar, com o efeito danoso de cerceamento do futuro da juventude, particularmente das juventudes de origem trabalhadora.

## **A reforma e a vulnerabilização de jovens e profissionais da educação**

A Reforma em curso, em nome da “educação integral”, promove a fragmentação e o fatiamento do Ensino Médio. Em nome da flexibilização curricular, tida como democrática, favorece processos de exclusão, uma vez que a maior diversificação/diferenciação escolar numa sociedade de profundas desigualdades como a brasileira pode agudizar os processos de exclusão dos jovens mais vulneráveis: pobres, negros, moradores de periferias, ribeirinhos etc., em virtude de que as suas experiências escolares tendem a ser mais instrumentais.

Como a reforma foi pensada principalmente para as escolas estaduais, a flexibilização pode, contraditoriamente, ter efeito positivo apenas nas escolas com infraestrutura diferenciada e corpo profissional qualificado e com carreira definida, permitindo o enfrentamento da fragmentação curricular, tais como as particulares e as escolas federais (que ainda contam com uma infraestrutura diferenciada). Para estas, onde os profissionais não têm que disputar carga horária e em que há espaços, tempos e acúmulos para a formulação pedagógica, abre-se uma real possibilidade de inovação curricular com o desenvolvimento de novos desenhos curri-

culares e diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem, para o que o ensino integrado continua sendo um desafio possível.

A Reforma tende a enfraquecer alguns efeitos positivos que a escola básica produz em países subdesenvolvidos como o Brasil, como a redução das desigualdades e a produção de alguma mobilidade social (HEYNEMAN, 1983). Ao propor uma amarra entre currículo e trajetória juvenil, a reforma limita o potencial da escola em produzir oportunidades educacionais, principalmente as vinculadas às redes estaduais de ensino, que respondem por cerca de 80% das matrículas do Ensino Médio Brasileiro, cerceando as expectativas de futuro dos jovens.

Em direção oposta ao que a Reforma indica, coloca-se a necessidade de defesa da formação comum a todos os jovens, pois foi uma conquista que a LDB de 1996 definiu o Ensino Médio como uma etapa da **educação básica**. E esta formação comum pressupõe **uma educação inteira** e um currículo do Ensino Médio rico, variado, garantindo o acesso à ciência, a cultura e aos desportos, fornecendo bases sólidas para a formação do cidadão pleno, capaz de trabalhar e de viver dignamente na sociedade contemporânea.

Em relação ao ensino técnico, é necessária a defesa, ainda, do Ensino Médio Integrado, que tome em unidade a formação técnica específica e a formação científica, bem como um combate a toda forma de aligeiramento tornada possível pela nova legislação.

A reforma também coloca os professores em situação de maior vulnerabilidade, por isso se compreende a necessidade de um firme posicionamento em defesa da profissionalização docente e contra a admissibilidade do professor de notório saber na educação básica.

A Reforma do Ensino Médio, como vimos, responde principalmente a interesses de seus principais interlocutores, o CONSED, ao flexibilizar a necessidade de contratação de professores licenciados, e o Movimento Todos pela Educação, ao direcionar o currículo para a formação das “personalidades produtivas” e estimular o “mercado de serviços educacionais”. Atende, portanto, a esses interesses em detrimento do futuro dos jovens e com a possibilidade de aumento das desigualdades entre estes e das hierarquizações escolares.





## CONCLUSÕES

O estudo aqui feito partiu da suspeita que tínhamos de que o conceito de dualidade não seria suficiente para explicar a realidade do Ensino Médio brasileiro e, em particular, a recente reforma do ensino médio, o que nos levou a tentar situar esse conceito na área de trabalho e educação e a buscar entender possíveis diferenças e aproximações com o conceito de desigualdade.

Fazendo uso de bibliografia de referência da área de trabalho e educação, identificamos que dualidade e desigualdade são dois conceitos que mais dialogam do que se excluem. Sendo considerados a partir de uma leitura classista, ambos ajudam a explicar o conteúdo e a forma do Ensino Médio brasileiro, favorecendo o reconhecimento de duas redes principais de escolas e, dentro destas, segmentações que se articulam não aos interesses juvenis, mas às necessidades diferenciadas de formação de força de trabalho para o mercado.

Sustentamos que as diferenciações escolares a serem produzidas pelos itinerários formativos impostos pela reforma em curso são novas características do sistema dual que tendem a promover a naturalização e o aumento das desigualdades por meio de hierarquização de escolas e dos jovens nela matriculados.

A Reforma tende a aumentar as desigualdades educacionais, a hierarquizar as escolas e a precarizar ainda mais a formação oferecida pelas escolas públicas de Ensino Médio, principalmente aquelas vinculadas às redes estaduais, para as quais prioritariamente se dirige.

Confirmando o que dizia Machado (1989), a unificação das escolas em torno dos interesses burgueses e a sua diferenciação são dois movimentos não antagônicos, mas complementares e necessários à manutenção do sistema capitalista confirmados na reforma do Ensino Médio que tende a aprofundar as grandes desigualdades de acesso aos diversos graus escolares, de oportunidades, quanto à qualidade de ensino, quanto aos diversos tipos de emprego e de ingresso no ensino superior.

A diferenciação escolar pode significar respeito à diversidade, quanto tem a previsão de um ponto de chegada comum, ou a reificação das desigualdades quando produz hierarquizações. No caso da reforma

do Ensino Médio brasileiro, significa agudização das desigualdades e maior precarização das escolas destinadas aos jovens de origem trabalhadora, conferindo às escolas públicas das redes estaduais de ensino a função de preparar força de trabalho para atividades laborais simples, se firmando como “a escola de Ensino Médio dos jovens pobres”.

A escola de Ensino Médio destinada à maioria da população, que é objeto de históricas ações de universalização, com a reforma sofre um processo de crescente desqualificação que busca transformar a educação básica em mínima, fazendo-a “crescer para menos”.

Não chegamos a considerar nesse texto o fato de que o capitalismo contemporâneo e, em particular o brasileiro, está produzindo aquilo que Martins (1997) chama de uma sub-humanidade, fruto de uma nova desigualdade, para quem o ensino médio de qualidade ou mesmo o ensino médio não seria uma necessidade<sup>39</sup>. Sobre isso ainda cabe destacar, entretanto, que nenhuma ação feita pelo Ministério da Educação, entre as muitas dirigidas ao ensino médio, visa enfrentar o desafio de universalização do Ensino Médio. Ignora-se os dados que revelam existir mais de 2 milhões de jovens de 15 a 17 anos fora da escola, como também que a diminuição gradual das matrículas nesta etapa da educação básica. Claro fica que essa situação não é mais tratada como um problema a ser enfrentado pelas políticas de educação desse governo.

Instados pela necessidade de concluir esse texto com uma mensagem positiva, recuperamos nos mesmos autores que nos ajudaram a entender o conteúdo classista da escola a ideia de se ela não é um local de libertação, “um local da vitória”, ela também não é o “instrumento essencial da reprodução”, “**ela é uma instabilidade** mais ou menos aberta à nossa acção” (SNYDERS, 1977, p. 106 – grifo nosso). Nos cabe, portanto, a luta!

---

<sup>39</sup> Martins (1979) identifica que o capitalismo está criando *uma sociedade dupla, com “dois mundos” que se excluem reciprocamente, com duas “humanidades”*. “De um lado uma humanidade constituída de integrados (ricos e pobres). Todos, inseridos de algum modo, decente ou não, no circuito reprodutivo das atividades econômicas: todos têm o que vender e o que comprar, [de outro lado] *uma outra sociedade que é uma sub-humanidade: uma humanidade incorporada através do trabalho precário, no trambique, no pequeno comércio, no setor de serviços mal pagos ou, até mesmo, escusos etc*” (Martins, 1997, pp. 35-36).

Como afirmamos, toda política é também um espaço de interação social, sendo objeto de aceitações, rejeições ou reinterpretações. Ela deve ainda ser considerada principalmente segundo as estruturas criadas e não conforme as finalidades explicitadas. Por isso e por entender que as políticas sofrem determinações por condições que não são levadas em consideração nos seus planejamentos, entendemos ser crucial para a forma como a reforma vai ser entendida e implementada a mobilização de estudantes e profissionais da educação, estes os principais sujeitos da educação. Estes, sim, podem alterar, barrar ou modificar, com a sua prática cotidiana, alguns efeitos negativos “previsíveis” da Reforma em curso, por exemplo, promovendo ações de desmercadorização do Ensino Médio e encontrando formas coletivas, democráticas e inovadoras de enfrentamento à fragmentação curricular.

Se nos cabe a luta, a luta efetiva contra as desigualdades escolares está indissolavelmente ligada à luta anticapitalista e pelo fim da sociedade de classes. No momento essa luta exige o rompimento com a lógica de mercado que produz a miséria e a agudização das contradições existentes.



## REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline. **Escola Pública e Pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença 1970.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 08 dez. 2017.
- ANTUNES, Ricardo. Qual Crise da Sociedade do Trabalho? In: \_\_\_\_\_. **Adeus ao Trabalho?** São Paulo, Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **A cidadania negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; ALVES, João Paulo da Conceição. Juventude, Trabalho e Educação: questões de juventudes na Amazônia. In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2013, Recife. **Anais...** Recife: ANPAE, 2013. v. 1. p. 1-15.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado. **Revista Educação em Questão** (UFRN. Impresso), v. 52, pp. 61-80, 2015.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; OLIVEIRA, Ramon de; CEA, Georgia S. A pesquisa em trabalho e educação nas regiões Norte e Nordeste. **Trabalho Necessário**, v. 13, 2015.
- AZEVEDO, Fernando et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)>
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação**, 2013, vol.18, n.1, pp.129-150, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000100008>>.
- BAUDELLOT, C & ESTABLET, R. **L'école Capitaliste em France**. Paris, François Maspero, 1971.

BOBBIO, Noberto et al. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.

BOMFIM, Alexandre Maia. **Desvendando a área de trabalho e educação**: estudo sobre a produção e os produtores do GT Trabalho e Educação da Anped / Alexandre Maia do Bomfim. – Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Créa nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória MP 746/2016**. Brasília, 22 set. 2016a. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2010.

COELHO, A **Implantação do “Novo” Ensino Médio no estado do Pará** – Relatório de Pesquisa. Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará. Belém, 2019.

COLEMAN, James. O Conceito de igualdade de oportunidades educacionais. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**. Nº 34. pp. 137-155, 2011.

Cunha, Luiz Antônio. (2017). Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, V. 38, N. 139, pp. 373-384. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176604>> Acesso em: 25 set. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Revista Educação e Sociedade**. Vol. 29, n 105, pp 1187-1209, 2008.

DELUCHEY, Jean-François. **Teoria das políticas públicas** – análise cognitiva. Texto. 2006.

DIAS JUNIOR, Antonio Carlos. **Breves apontamentos sobre a pedagogia crítica de Georges Snyders**. Disponível em: <<http://www.efdeportes.comefd197/a-pedagogia-critica-de-georges-snyders.htm>.> Acesso em 21 mar. 2018.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. RJ: Editora Globo, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário do Aurélio**. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/>.> Acessado em 04/05/2017.

FERRETI, Celso João, & SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38 n. 139, pp. 385-404, 2017. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>.>

FERRETTI, Celso João. **A Inovação na Perspectiva Pedagógica**. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados. 1980.

FREITAS, Luiz Carlos. **Portaria 1145**: Fomento à Preparação para Provas em Tempo Integral. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/10/11/portaria-1145-fomento-a-preparacao-para-provas-em-tempo-integral/>.> Acesso em: 01 maio 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação é um dos serviços mais lucrativos, afirma Gaudêncio Frigotto**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/09/15/a-educacao-tem-se-tornado-um-dos-servicos-mercantis-mais-lucrativos-afirma-professor-da-uerj.html>.> Acesso em: 01 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. A relação da educação profissional e tecnológica com a educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**. Porto Alegre, Artmed: 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. Campinas, 2012. Apresentação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, pp. 687-693, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. In: **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. Organização da escola e da cultura. In: \_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura** (Cadernos do Cárcere nº 12). Ed. Cortez, São Paulo, 1991.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo, Loyola, 1992.

HEYNEMAN, Stephen P.; LOXLEY, William A. The Effect of Primary-School Quality on Academic Achievement: Across Twenty-nine High-and Low-Income Countries. **American Journal of Sociology**. Vol. 88, No. 6, pp. 1162-1194, maio, 1983.

IANNI, Octavio. Classes Sociais. In: **Teoria de estratificação social**: leitura de sociologia. São Paulo: Editora Nacional, 1973.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2013** - Perfil da Docência no Ensino Médio Regular. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1281>>. Acesso em: 04 maio 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. EM e EP na produção flexível A dualidade invertida. **Revista Retratos da Escola**. Brasília: CNTE. v. 5, n. 8, 2011. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/46/43>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_\_. **Educação e trabalho no Brasil**: o estado da questão. Brasília: INEP, 1991.

MACHADO, Lucília. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e nova desigualdade**. São Paulo: Editora Paulus. 1997.



MARX, K. **Contribuição à crítica da Economia Política**. (Tradução e Introdução de Florestan Fernandes). 2ª edição, São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. Glossas Marginais ao Programa do Partido Operário Alemão. In: **Obras Escolhidas**, Volume 2. São Paulo: Alfa Omega. 1978. p.203-224.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. Aprendendo com a História. In: Pará – SEDUC. **Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública**. Belém: Seduc, 2009.

MÉSZAROS, Istvan. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **PFDC lança nota pública sobre riscos de reforma do ensino por meio de medida provisória**. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.br/informativos/edicoes-2016/setembro/pfdc-lanca-nota-publica-sobre-riscos-de-reforma-do-ensino-medio-por-meio-de-medida-provisoria/>>. Acesso em: 01 maio 2017.

NOSELA, Paolo. Conclusão. In: \_\_\_\_\_. **A Escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez Editora. 2004. 3ª Ed.

OFFE, Claus. O Crescimento do Setor de Serviço. In: \_\_\_\_\_. **Capitalismo Desorganizado**. São Paulo, Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. Trabalho: a categoria-chave da sociologia? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. RJ, vol. 4, nº 10, pp. 5-20, 1989.

OLIVEIRA, Francisco de. Uma breve colocação do problema. In: \_\_\_\_\_. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2006.

PETTAT, André. O surgimento dos sistemas escolares estatais: premissas e contradições. In: \_\_\_\_\_. **Produção da escola/produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p. 141-149.

PORTELA, Romualdo et al. **Análise das desigualdades intraescolares no Brasil**. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2013/pdf/livro4/1-analise-desigualdades.pdf>> Acesso em: 11 nov. 2016.

RIBEIRO, Mônica. **Como fica o ensino médio com a reforma – vem aí o Ensino Médio “líquido”**. Texto. 2017.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta T. (Org). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. pp205- 224.

SAVIANI, Dermeval. ¿Equidad o igualdad en educación? **Revista Argentina de Educación**. n. 25, pp. 27-31, agosto de 1998.

\_\_\_\_\_. **A Crise Política Atual: uma grande farsa**. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/04/02/saviani-e-golpe-sim/>. 02/04/2016. Acesso em: 01 maio 2017.

\_\_\_\_\_. A filosofia da educação e o problema da Inovação em educação. In: GARCIA, W.E. (org.) **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo, Cortes, 1980.

\_\_\_\_\_. As Teorias da Educação e o Problema da Marginalidade. **Cadernos de Pesquisa de São Paulo**. Ago. 1982.

SNYDERS. Georges. **Escola, classes e luta de classes**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

SOUSA, Cristiane Lopes. **A Fundação Victor Civita como reflexo da relação do empresariado brasileiro com as políticas para o ensino médio e a juventude** – Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Universidade Federal do Pará. Belém. 2019.

SOUZA, Jessé de. **Escravidão, e não corrupção, define a sociedade brasileira**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/09/1920559-escravidao-e-nao-corrupcao-define-sociedade-brasileira-diz-jesse-souza.shtml>. Publicado em 22/09/2017. Acesso em: 26 dez 2017.

THERBORN, Göran. Os campos de extermínio da desigualdade. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 87, p. 145-156, July 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002010000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000200009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 nov. 2016.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reforma da Educação Secundária**. Brasília: UNESCO, 2008.

## **SOBRE O AUTOR**



**Ronaldo Marcos de Lima Araujo**

Pedagogo, especialista em docência do ensino superior pela UFPA, Mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC-SP, Doutor em Educação pela UFMG, com Pós-Doutoramento no PPFH-UERJ. Atualmente é Professor Titular do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA atuando como professor da graduação e da pós-graduação – mestrado e doutorado. Na UFPA coordena o GEPTTE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação. Mantém produção bibliográfica regular focando principalmente na área de Trabalho e Educação e, em particular, no ensino médio e na educação profissional. Tem experiência de orientação de dissertações/teses de mestrado e doutorado, trabalhos de Iniciação Científica, Trabalhos de Conclusão de Curso e monografias de cursos de especialização. Coordenou vários projetos de pesquisa com financiamento externo. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA em três gestões, o Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica e o EDUCANORTE – Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Doutorado, sendo eleito vice-coordenador do Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, Coordenador do GT de Trabalho e Educação da ANPED, Diretor de Qualificação da Escola de Governo do Pará, Diretor de Ensino Médio e Educação Profissional da Secretaria de Educação do Pará, membro do Conselho Estadual de Educação, Diretor Geral do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA e membro da Comissão da Área de Educação junto a CAPES. Atualmente é Superintendente de Assistência Estudantil da UFPA. É associado da ANPED, da ANPAE e da SBPC. Bolsista Produtividade do CNPq.



Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Formato                    A5  
1ª Edição                Junho de 2019

**Navegando Publicações**



**NAVEGANDO**

[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)  
Uberlândia – MG  
Brasil





A leitura do denso livro de Ronaldo Marcos de Lima Araujo – *Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais*. – traduz, pela análise deste nível de escolaridade, a reiteração de uma das sociedades mais desiguais e injustas do mundo. Com efeito, a negação sistemática do ensino médio, definido pelo autor como aquele que garante o acesso à ciência, a cultura e aos desportos, fornecendo bases sólidas para a formação do cidadão pleno, capaz de trabalhar e de viver dignamente na sociedade contemporânea, é, ao mesmo tempo, expressão desta brutal desigualdade social e sua forma de reprodução ampliada.

Ao mostrar a relação inseparável entre sociedade e educação e como a mesma se efetiva no presente no Brasil, trás uma interpelação mais ampla para o conjunto de forças sociais que buscam construir futuro visível. Trata-se de uma convocação ética e política para não ceder à pedagogia da intimidação e do medo e, coletivamente atuar no processo de reversão do conjunto de contrarreformas do golpe de 2016 e um embate e combate sem tréguas e sem ódio, no detalhe e no todo, às propostas de desmonte total da esfera pública e de mercantilização da educação e da vida. Uma interpelação que cobra uma unidade profunda, substancial e inabalável das forças sociais organizadas em sindicatos, instituições científicas e culturais e movimentos sociais e populares. Mais que nunca o que Karl Marx e Friedrich Engels postularam no livro *A sagrada Família* torna-se um imperativo ético político: “Idéias não podem executar absolutamente nada. Para a execução das ideias são necessários homens que ponham em ação uma força prática” (Grifo dos autores) (MARX e ENGELS, 203, p. 137).

Gaudêncio Frigotto



NAVEGANDO