

Dualidade Estrutural e o Ensino Médio no Brasil

Structural Duality and Secondary School in Brazil

Rodrigo da Silva Pereira¹, Micaela Balsamo de Mello², Catarina Cerqueira de Freitas Santos³

Resumo: As políticas educacionais para o Ensino Médio são marcadas pela divisão de classes. Historicamente, a desigualdade e a divisão social do trabalho determinaram uma educação para os filhos das classes trabalhadoras e outra para as elites dominantes, esta última orientada para a continuidade dos estudos e a construção de carreiras acadêmicas. Isso nos remete aos estudos de Baudelot e Establet sobre a Dualidade Estrutural na Educação e a teoria da escola como reprodutora da divisão de classes. O presente ensaio tem por objetivo discutir a Dualidade Estrutural da Educação no Ensino Médio, focalizando a contribuição da instituição escolar para a redução, manutenção ou ampliação das desigualdades sociais. Buscamos pistas através de revisão da literatura sobre a Teoria da Dualidade Estrutural e sobre o Ensino Médio no Brasil, a partir de estudos de Snyders (2005), Saviani (2011), Freire (1979), Frigotto (2016), Freitag (1986), entre outros. A partir desse referencial, compreendemos a existência de um dualismo na educação brasileira e na mais recente tentativa de aprofundar as desigualdades escolares através do (Novo) Ensino Médio. No entanto, advertimos que tal compreensão não deve nos levar a uma conclusão meramente fatalista e pouco dialética da educação, colocando-a exclusivamente como reprodutora do Capital. É preciso considerar o movimento contraditório da história, baseado nas lutas de classes e na disputa pela hegemonia, lutas estas que ocorrem dentro das escolas cotidianamente. Por fim, ressaltamos a importância de lutarmos pelo fortalecimento desse espaço, algo que perpassa também pela organização e empoderamento das classes trabalhadoras e dos profissionais da educação como intelectuais orgânicos.

Palavras-Chave: Dualidade Estrutural da Educação. Ensino Médio. Disputa de classes.

Abstract: Educational policies for secondary school are marked by class division. Historically, inequality and the social division of labor have determined an education for the children of the working classes and another for the dominant elites, the latter oriented towards the continuity of studies and the construction of academic careers. This brings us to Baudelot and Establet's studies on Structural Duality in Education and the theory of school as a reproducer of class division. This paper aims to discuss the Structural Duality of Education in secondary school, focusing on the contribution of the school institution to the reduction, maintenance or expansion of social inequalities. We search for clues through a review of the

¹ Doutor em Políticas Públicas e Gestão da Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UNB. Professor na Faculdade de Educação - FAGED/UFBA. Integra a linha de pesquisa em Políticas e Gestão da Educação e coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GEPPOLE). É vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação. rodrigossilvapereira@ufba.br

² Professora da Educação Básica, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Faculdade de Educação - FAGED, na Universidade Federal da Bahia - UFBA. Integra a linha de pesquisa em Políticas e Gestão da Educação e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GEPPOLE). mbalsamo@bol.com.br

³ Professora da Educação Básica, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Faculdade de Educação - FAGED, na Universidade Federal da Bahia - UFBA. Integra a linha de pesquisa em Políticas e Gestão da Educação e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GEPPOLE). ctacerqueira@gmail.com

literature on the Theory of Structural Duality and on Secondary Education in Brazil, based on studies by Snyders (2005), Saviani (2011), Freire (1979), Frigotto (2016), Freitag (1986), among others. From this reference, we understand the existence of a dualism in Brazilian education and in the most recent attempt to deepen school inequalities through (New) Secondary School. However, we warn that such an understanding should not lead us to a merely fatalistic and non-dialectical conclusion of education, placing it exclusively as a reproducer of Capital. It is necessary to consider the contradictory movement of history, based on class struggles and the dispute for hegemony, struggles that take place within schools on a daily basis. Finally, we emphasize the importance of fighting for the strengthening of this space, something that also permeates the organization and empowerment of working classes And Education Professionals As Organic Intellectuals.

Keywords: Structural Duality of Education. Secondary school. Class dispute.

Introdução

As políticas educacionais para o Ensino Médio, especialmente no Brasil, são marcadas pela divisão de classes. Historicamente, a desigualdade e a divisão social do trabalho determinaram, de um lado, a educação para os filhos das classes trabalhadoras e, de outro, a educação para as elites dominantes, esta última orientada para a continuidade dos estudos e a construção de carreiras acadêmicas (Nascimento, 2007). Tal constatação nos remete aos estudos de Baudelot e Establet, Em 1971, Sobre A Dualidade Estrutural Na Educação (Saviani, 2011; Baudelot; Establet, 2014).

Segundo essa teoria, na sociedade capitalista, a educação reproduz a divisão de classes e tem a escola como uma das principais instituições que contribuem para a manutenção dessa divisão. Ao estabelecer padrões desiguais de qualidade, objetivos opostos e a difusão da ideologia das classes dominantes na escola, esta cumpriria o papel de aparelho hegemônico do Estado. Assim, fortaleceria as superestruturas, contribuindo para a perpetuação da classe burguesa no poder pelo consenso. Destarte, caberia à instituição escolar apenas instrumentalizar crianças e jovens filhos do proletariado para os trabalhos manuais, conforme necessidade do mercado, preparando, ao contrário, os filhos da elite para os cargos de comando que envolvem o trabalho intelectual (Snyders, 2005).

Como exemplo disso, podemos observar que, nas discussões sobre o Ensino Médio e as políticas educativas relacionadas a ele, sempre esteve presente uma relação dicotômica entre o Mundo do Trabalho e o Mercado de Trabalho (Kuenzer, 1997). No contexto dessas discussões, o presente artigo toma como referência o conceito de trabalho como princípio educativo (Manacorda, 1990; Frigotto, Ciavatta, 2012), a fim de problematizar tal dicotomia e a perspectiva determinista da função da escola, a partir da Teoria da Dualidade Estrutural.

Compreendemos que o trabalho é um elemento fundante na constituição das sociedades. Ao transformar a natureza, o homem se socializa por meio das relações de produção e reprodução da sua existência e também se transforma. Ainda que, sob a égide do Capitalismo, o trabalho se apresente de forma alienante e degradante, ele não pode ser percebido de uma maneira exclusivamente negativa. Isso porque, de maneira dialética, é a partir do trabalho que o homem também se

emancipa; pode conscientizar-se sobre as relações de dominação em que está inserido e, dessa maneira, superá-las. Nesse sentido, Frigotto e Ciavatta (2012) compreendem o caráter formativo do trabalho na educação “como ação humanizadora mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano”. (Frigotto, Ciavatta, 2012, P.751)

A relação educação e trabalho se realiza em uma dupla direção, uma vez que o trabalho, enquanto princípio educativo, permite uma formação omnilateral. No entanto, “sob as necessidades do capital de formação da mão de obra para as empresas, ele educa para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção” (Frigotto, Ciavatta, 2012, p.752). Analisar essa relação, portanto, demanda a compreensão “das condições de sua realização, dos fins a que se destina, de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento que gera” (Frigotto, Ciavatta, 2012, p.755), podendo inclusive ser um mecanismo de reiterar as desigualdades sociais.

Tendo em vista a natureza complexa da dimensão do trabalho na/para a educação, nosso objetivo é discutir a Dualidade Estrutural da Educação no Ensino Médio, focalizando a contribuição da instituição escolar para a redução, manutenção e/ou ampliação das desigualdades sociais. Para alcançar tal objetivo, buscamos pistas através de revisão da literatura sobre a Teoria da Dualidade Estrutural e sobre o Ensino Médio no Brasil. Como referências teóricas, utilizamos os estudos dos seguintes autores: Snyders (2005), Saviani (2011), Freire (1979; 1987), Frigotto (1989; 2012; 2016), Freitag (1986), Freitas (2016), entre outros. A retomada desse debate se faz necessária, haja vista as recentes reformulações das políticas educacionais brasileiras direcionadas ao Ensino Médio. Em específico, mencionamos a lei 13.415/2017, que consubstanciou um “Novo Ensino Médio”, no qual a função da escola na formação da juventude das diferentes classes sociais deve ser problematizada.

A discussão será conduzida pela apresentação da abordagem sobre a Teoria da Escola Dual, a partir da qual tratamos sobre o Ensino Médio e sua interface com a Dualidade Estrutural na Educação ao longo da história do Brasil. Em seguida, apresentamos, a partir do referencial teórico mencionado, possíveis alternativas para a superação do fatalismo da Escola Dual. Por fim, nas considerações finais, expomos as conclusões a que chegamos em relação ao propósito inicialmente estabelecido para este artigo.

A Dualidade Estrutural da Educação

A teoria da Dualidade Estrutural da Educação foi desenvolvida a partir do amadurecimento da Sociologia da Educação, inaugurada no final da década de 1940, na França, por Durkheim. O estudioso pôs em pauta a relação dos aspectos sociais com a educação. Segundo o autor, ela é “o processo através do qual o egoísmo pessoal é superado e transformado em altruísmo, que beneficia a sociedade” (Freitag, 1986, p. 16). Então, seu objetivo seria garantir a transmissão das experiências das gerações anteriores para as gerações presentes, a correção e o ajustamento dos indivíduos à sociedade. Segundo Vasconcellos (2003), esses estudos iniciais permitiram questionar a suposta imparcialidade da educação, analisada até então fora de um contexto temporal, de estratificação social e de

conflitos. A partir da década de 1960, os estudos sobre a sociologia da educação foram impulsionados com pesquisas empreendidas por Girar, Bourdieu, Passeron e Althusser (Vasconcellos, 2003).

Inspirados nos estudiosos supracitados e no movimento de renovação marxista (Vasconcellos, 2003), Baudelot e Establet conduziram uma investigação inédita sobre o fluxo escolar na rede de ensino francesa, que possibilitou dimensionar o estado e o nível de democratização do sistema escolar (Baudelot, Establet, 2014). A análise das informações estatísticas coletadas numa pesquisa longitudinal conduzida pelo *Institut National d'Études Démographiques* (INED) e as conclusões alcançadas a partir da investigação foram registradas no livro “*L'école capitaliste en France*”, de 1971, serviram de base para a formulação da teoria da escola dualista:

Graças às tabelas de escolaridade cruzando sistematicamente variáveis de base (idade, sexo, profissão dos pais, renda...) com comportamentos escolares como a reprovação, a recuperação dos estudos, o sucesso escolar e os mecanismos de orientação; uma das funções da escola aparecia claramente. [...]Tratava-se de um fenômeno de grande amplitude, visto que, a partir do sexto ano - primeiro ano do ciclo secundário -, 76% dos filhos de executivos estavam na série correta ou adiantados, enquanto 64% dos filhos de operários já acusavam um retardo. Este processo massivo de eliminação contínua das crianças oriundas das classes populares acomodava-se mal a uma ideologia do dom ou do simples mérito, explicação dominante na época. (Baudelot, Establet, 2014, p. 198-199).

Baudelot e Establet (2014) identificaram que, no sistema de ensino francês da época, a proposição de um currículo único, que garantisse as mesmas condições de aprendizagem para todos, materializava-se, na verdade, como uma reprodução da divisão entre as classes. Os autores concluíram que, naquele contexto, existiam redes escolares diferentes, que constituíam o aparelho escolar capitalista. Nele, era flagrante a divisão da sociedade em classes. Segundo os autores, “é a divisão da sociedade em classes antagonistas que explica em última instância não somente a existência das duas redes, mas ainda (o que as define como tais) os mecanismos de seu funcionamento, suas causas e seus efeitos” (Baudelot E Establet, 1971, p. 42 citado por Saviani, 2011, p 25).

Para eles, a escolarização na França estaria distante de um ensino único e homogêneo e se constituía, ao contrário, numa estrutura seletiva e desigual da educação. A partir dessa análise, os autores formularam a tese de que, na sociedade capitalista, a escola é organizada em duas categorias que mantêm entre si padrões de qualidade distintos, até mesmo antagônicos, para manter a segregação das classes. Para os autores, a escola não pode ser analisada isoladamente, pois nela se revelam as relações de classe. Destarte, a escola e as relações que se desenvolvem dentro dela (o movimento da juventude, sua relação com o emprego, a história de meninas em seu interior, etc.) “são formas, objetos ou aspectos da realidade social reveladores, indicadores extremamente profundos de todo o conjunto de transformações da realidade social que passa por fora.” (Almeida, 2008, p. 192)

Na Teoria da Dualidade Estrutural, a escola é um espaço cuja configuração resulta da luta de classe. Em seu interior, porém, não há disputas, mas apenas reprodução da ideologia hegemônica da elite. Nesse sentido, a escola é

compreendida como “um instrumento da burguesia na luta ideológica contra o proletariado” (Saviani, 2018, p. 23). Nessa perspectiva de luta de classes, a escola tem papel fundamental, pois é o lugar de persuasão, do convencimento e consentimento da ideologia da classe dominante. Ao cumprir esse papel, a escola fornece a justificativa, a legitimação e o disfarce de diferenças e conflitos de classe. Como exemplo, podemos citar a repetência e o abandono como mecanismos de discriminação característicos do funcionamento da escola dual. Assim, “a escola contribui, pois, de duas formas, para o processo de reprodução da formação social do capitalismo: por um lado, reproduzindo as forças produtivas, por outro, as relações de produção existentes” (Freitag, 1986, p. 33). Segundo a tese da escola dualista, a ideologia do proletariado não encontra eco nas escolas, não sendo possível uma reversão ou contra hegemonia a partir desse espaço. A inculcação da ideologia hegemônica produz, assim, a marginalidade e a subserviência da classe trabalhadora.

A despeito de a teoria oferecer indícios bastante fortes da relação entre a divisão da sociedade em classes e a educação, questionamos sua concepção estruturalista da escola, ao situá-la como instituição meramente reprodutora do Estado Capitalista. A fim de problematizar tal determinismo, podemos mencionar outros estudos que dialogam com a Teoria da Dualidade Estrutural, quanto à concepção da escola como estratégia de inculcação da ideologia hegemônica, mas divergem quanto à sua condição de espaço esvaziado de resistência e luta. Esses estudos apontam possibilidades de avanços em relação às premissas da Teoria da Escola Dual. Saviani (2018), por exemplo, ao tratar sobre as teorias crítico-reprodutivistas, indica a necessidade de alcançar outras respostas, além da invariável “conclusão de que a função própria da escola consiste na reprodução da sociedade em que se insere” (p. 13).

Outro exemplo disso está em Freitag (1986). Para a autora, a Teoria da Escola Dual apresenta lacunas, pois não aponta para os caminhos possíveis de superação da sobredeterminação do capital sobre a educação, destacando ainda a “ausência de visão histórica e dialética dos aparelhos ideológicos do Estado e da escola” (Freitag, 1986, p. 36). Para Snyders (2005), a escola é um espaço de transformação, especialmente a partir do papel que os professores exercem, tornando-se urgente superar o que o autor nomeia de desvios e *inserir a escola na luta de classes*.

Por essa razão, os limites das análises reprodutivistas, segundo Ciavatta (2009), relacionam-se à insuficiente consideração do aspecto político. Ainda que a educação escolar responda aos interesses econômicos e ideológicos de manutenção social, servindo ao Capital “tanto por negar aos trabalhadores o acesso ao saber historicamente acumulado como por ignorar ou negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida” (Ciavatta, 2009, p.29), ela é também uma prática contraditória. Ao mediar relações antagônicas, a escola se articula aos interesses hegemônicos do Capital, mas também pode se articular aos interesses da classe trabalhadora na medida em que a instrumentaliza para a superação da sua condição de subalternidade. Assim, além de reproduzir as contradições da sociedade, a escola pode também acirrar as disputas pela transformação da mesma.

Conforme esclarecemos na introdução, nosso objetivo aqui é problematizar a relação entre a Teoria da Escola Dualista e o Ensino Médio, questionando sua premissa do papel da escola como mero instrumento de reprodução da sociedade de classes, tal como se apresenta no sistema capitalista. Na seção posterior à seguinte, apresentaremos outros autores que, como nós, defendem essa tese.

A Dualidade Estrutural e o Ensino Médio

Para Nosella (2016), o Ensino Médio é a fase escolar estratégica do sistema educacional e do processo de democratização e modernização de uma nação. Nessa mesma perspectiva, Nascimento (2007) diz que, no Brasil, a política do Ensino Médio sempre esteve ligada à consolidação do Capitalismo. Ao passo que o sistema econômico, a cada momento, legitimava o direito à propriedade privada e consolidava a divisão da sociedade em classes, ampliava o estímulo ao comércio e à indústria. Dessa maneira, o período republicano demandou a criação de uma “civilização do trabalho livre e explorado” (Ciavatta, 2009) que, portanto, necessitava de mediações educativas, sobretudo às escolarizadas, que iam ao encontro a um modelo de organização que pudesse elevar a produtividade econômica brasileira.

No período que antecedeu a abolição da escravidão, a Educação Formal e o trabalho braçal constituíam um campo de pouco prestígio social. No final do século XIX, todavia, com o fim da escravidão legalizada, início da imigração, advento do trabalho assalariado e a industrialização, a Educação Formal passou por um processo de valorização na sociedade. A partir daí, então, o ensino secundarista ganhou maior destaque.

Ao longo da Primeira República, diversas reformas foram propostas para essa etapa de ensino: Benjamin Constant (1890), Eptácio Pessoa (1901), Rivadávia Correia (1911), Carlos Maximiliano (1915) e João Luís Alves (1925) (Santos, 2010). As reformas apresentavam, como objetivo primordial do ensino secundário, a preparação dos estudantes para acessar ao ensino superior. As várias propostas, adotadas num curto período de tempo, evidenciaram as tentativas do Estado de organizar essa etapa de ensino, assim como contextualizá-la em relação à sociedade brasileira da época. Nesse período, contudo, o ensino secundário caracterizava-se por ser um ensino de caráter propedêutico, voltado para as minorias da elite. Para as classes populares, era oferecido o ensino profissionalizante, que não dava acesso ao ensino superior. De acordo com Castro e Garrossino (2010, p. 91), “Essa dualidade de acesso ao ensino superior persistiu até a promulgação da LDB nº 4.024/61 [...], sendo que a existente entre o Ensino Médio e o profissional permanece até hoje.”

Já a conjuntura política e econômica da década de 1930 possibilitou o surgimento de debates educacionais relacionados com a necessidade de modernizar o Brasil. A consolidação de um Estado nacional, centralizador e intervencionista (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2007), possibilitou a construção de diversos projetos de sociedade em que a educação teria uma papel fundamental. Nos primeiros anos do Governo de Getúlio Vargas, a função da escola era associada à “questão social”, posto que a educação deveria ser orientada para dirimir qualquer agitação urbana gestada a partir dos conflitos advindos da industrialização, como também “criar” cidadãos aptos ao novo modelo de sociedade que estava sendo apresentado

(Shiroma, Moraes, Evangelista, 2007). Nesse contexto, segundo Ciavatta (2009), a escola brasileira deveria “regenerar” a nação e, portanto, os intelectuais da época propuseram a transformação radical dos objetivos, bem como o alcance e a função social da escola, em vistas a transformar o homem brasileiro em uma mão de obra adequada à produção econômica do país. Assim sendo, o ensino “livresco”, puramente propedêutico, era considerado desnecessário à população trabalhadora e, uma formação mais prática, que incluísse a dimensão técnica-profissional era a ideal para a prosperidade nacional.

A partir da década 1930, uma nova concepção de educação, alicerçada no ideário liberal da Escola Nova, ganhou força no Brasil. As mudanças advindas dessa nova concepção, alavancadas pelo movimento que resultou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, apontavam para a construção de um currículo único, mais abrangente e democrático e entrevia a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira a partir da educação. O documento propunha uma escola universal, essencialmente pública, laica, que integrasse diferentes saberes: leitura, aritmética, escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança, educação física, saúde e alimentação (Haddad, 2010). Em certa medida, essas proposições também convergiam com a necessidade política do Estado de modernizar a nação.

Uma das primeiras medidas do Governo Provisório de Vargas foi a criação do Ministério da Educação em articulação com a Saúde. O objetivo era conceder à União a tutela sobre diferentes domínios educacionais no país, além de construir diretrizes nacionais, uma vez que, durante a Primeira República, não havia uma política nacional que integrasse os sistemas estaduais. Francisco Campos, primeiro titular do Ministério recém criado, iniciou um conjunto de reformas direcionadas a estruturar as diferentes etapas do ensino brasileiro. A reforma implementada por Campos “organizou o ensino secundário em duas etapas: fundamental (5 anos) e complementar (2 anos)” (Nascimento, 2007, p.81). A etapa fundamental contemplava a formação geral, e a complementar oferecia “cursos propedêuticos articulados ao curso superior (pré-jurídico, pré-médico, pré-politécnico)” (Nascimento, 2007, p.81). Os avanços alcançados com a organização do currículo para essa etapa do ensino, entretanto, foram considerados insuficientes frente às propostas e necessidades evidenciadas pelos movimentos que demandavam transformações mais profundas na Educação.

A implantação do Estado Novo, em 1937, “definiu o papel da educação no projeto de nacionalidade que o Estado esperava construir” (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2007, p.22). A retórica da finalidade da educação e da escola como o *locus* da moral, obediência, adestramento e força do trabalho necessária aos desígnios do Estado Nacional e da modernização tomou mais corpo nas políticas educacionais. Em substituição às reformas de Campos, foram criadas as Leis Orgânicas do Ensino, implementadas pelo Ministro Gustavo Capanema, a partir de 1942. Ao invés das etapas fundamental e complementar, a proposta da matriz curricular para o ensino secundário passou a se organizar em duas modalidades: uma era a dos cursos médios de segundo ciclo, com três anos de duração e articulado com o ensino superior; a outra era composta por cursos de formação profissionalizante, destinados às classes trabalhadoras, cuja finalidade era formar a mão de obra qualificada para a indústria, não permitindo o acesso desse grupo ao ensino superior.

O setor privado também se ocupou da formação para o mercado de trabalho, através da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, em 1946. Para o setor privado, a formação oferecida nas instituições públicas não era suficiente em relação a equipamentos e adequações necessárias para o desenvolvimento da indústria e do comércio brasileiros, posto que “era patente, entre os empresários, a quimera liberal de fazer da fábrica uma escola, o *locus* ideal da formação para os valores do industrialismo” (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2007, p.24).

Então, o ensino superior continuou afastado das classes populares, mantendo-se como privilégio da elite, considerando que, aos trabalhadores, restavam a escolas primárias e as profissionais para uma rápida inserção no mercado de trabalho. Conforme expôs Nascimento:

O alto grau de seletividade da organização escolar brasileira impunha a bifurcação dos caminhos escolares após o primário: a via para o “povo” por meio das escolas profissionais, e a via para a “elite” através das escolas secundárias. Nestas havia uma quantidade grande de alunos que não conseguiam concluir o ensino devido ao rígido sistema de avaliação, imposto pelo sistema como forma de controle. (Nascimento, 2007, p. 81)

Os anos posteriores ao Estado Novo foram marcados por intensos debates educacionais que culminaram com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4024, em 20 de dezembro de 1961. Uma nova estrutura se configurou para o ensino secundarista:

[...] Ginásial, de 4 anos e o colegial, de 3 anos. Ambos abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e de normal). Pela primeira vez o ensino profissional foi integrado ao sistema regular de ensino, estabelecendo plena equivalência entre os cursos, apesar de não superar a dualidade estrutural, uma vez que continuaram a existir dois ramos distintos de ensino para distintas clientela, mantendo as diferenças existentes desde os primórdios da educação brasileira (Nascimento, 2007, p.82).

Após o golpe de 1964, o governo militar estabeleceu medidas de estabilização econômica e estímulo ao desenvolvimento industrial nacional, com apelo ao capital estrangeiro. Nesse período, as correntes tecnicistas e a teoria do Capital Humano ganharam fôlego no cenário educacional. A teoria do Capital Humano proposta por Schultz (1973) vinculava a educação ao desenvolvimento econômico de uma nação. Segundo Frigotto (2010), ela teve uma disseminação avassaladora na América Latina por intermédio das políticas dos Organismos Internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Internacional do Trabalho).

Para Frigotto (2010), a tese central da teoria do Capital humano compreende que a educação é concebida enquanto produtora da capacidade de trabalho, portanto o processo educativo deve ser reduzido a um conjunto de habilidades que funcionem como aporte para que os indivíduos possam ser capazes de ampliar a produção econômica. Assim, a ditadura militar subordinou o sistema educacional brasileiro aos imperativos econômicos do desenvolvimento do país. As reformas educacionais dos anos 1960 e 1970 estabeleciam um vínculo estreito entre “educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração

da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual do Brasil” (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2007, p.29).

Segundo Domingues, Tosqui e Oliveira (2000), entre as décadas de 1960 e 1970, as reformas educacionais passaram a retrain o financiamento público da educação, incentivando o custeio por empresas privadas e o financiamento e assessoramento via convênio de cooperação MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura/*United States Agency International for Development*). Tal convênio consistiu em assessoria técnica para reestruturação administrativa, planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico, bem como o controle do conteúdo geral do ensino, por meio do acompanhamento de publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos.

Assim, o ensino secundário tinha a função de formar a mão de obra qualificada para o mercado. A lei n.º 5.692, de 1971, que fixou diretrizes e base para os níveis então nomeados como 1º e 2º graus, determinou a exclusividade dessa etapa na modalidade profissionalizante. Os objetivos eram a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior; esvaziamento da formação política no ensino secundário, reduzindo seu currículo ao ensino tecnicista; formação de mão de obra para atendimento “às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no ‘tempo do milagre’ onde o Brasil era incluído no primeiro mundo.” (Castro, Garrossino, 2010, p. 92).

A proposta foi rejeitada e, no ano seguinte, em 1972, voltou a ser dual: formação geral e profissional. A rejeição ao modelo único de formação no então segundo grau teve diversos motivos. Entre eles, o alto custo de transformar todas as escolas em centros profissionalizantes, a formação inadequada de professores, a desarticulação do currículo e a distância entre a educação formal para classes diferentes. A oficialização do fim da profissionalização obrigatória aconteceu apenas em 1982:

O fato da dualidade estrutural não ter sido eliminada, apesar da tentativa da Lei nº 5.692/71, não causa estranheza, na medida em que ela apenas expressa a divisão que está posta na sociedade brasileira, quando separa trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais e exige que se lhes dê distintas formas de educação (Nascimento, 2007, p. 84).

No movimento de avanços e retrocessos da política educacional, o processo de redemocratização, principalmente a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, e, mais tarde, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996, assim como as transformações sociais advindas da globalização, repercutiram nas configurações do ensino secundário. Assim, as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas, portanto, pela disputa entre dois projetos: o primeiro, o processo de alargamento da democracia e um aumento da participação social nas decisões das políticas públicas; o segundo, intensificado pela eleição de Collor, representava a implantação de um projeto neoliberal para o Estado, reduzindo sua intervenção em relação às políticas sociais e à regulação do mercado. Para Dagnino (2004), a confluência entre os dois projetos resultou em uma crise discursiva que tornava mais sinuosas as estratégias de propagação da ideologia dominante.

A partir da década de 1990, a política econômica brasileira, na tentativa de superar a crise da década anterior, aprofundou o processo de privatização, flexibilização e regulamentação característicos do Neoliberalismo. O ethos gerencial foi incorporado na gestão pública e os valores associados à eficácia, economia e eficiência também passaram a vigorar na gestão educacional. A sintonia entre as forças do mercado e as políticas educacionais tornaram-se latentes.

Desde o início daquela década, organismos internacionais apresentam receituários para a condução da educação no Brasil, associados ao discurso neoliberal. O Brasil participou da Conferência Todos para a Educação, que ocorreu em 1990, na Tailândia, financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial. Entre os compromissos estabelecidos no evento, estava a priorização da universalização da educação primária que, no Brasil, restringia-se ao Ensino Fundamental, excluindo assim, o Ensino Médio. Tal proposição resultou em políticas de financiamento da educação como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do magistério (FUNDEF), criado através da Lei 9.424/1996, que abrangia apenas à etapa referente ao Ensino Fundamental.

Além disso, a Conferência Todos para a Educação encampou a defesa das Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA), um conceito referente ao conjunto de conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes indispensáveis à sobrevivência dos sujeitos. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) apresentam que alguns autores

compreenderam o conceito NEBA em sua função ideológica de indicar a natureza do ensino a ser ministrado. Isto é, para estratos sociais diferentes, ensinamentos diferentes, uma vez que as necessidades básicas de um e outro não poderiam ser as mesmas. Reeditava-se o dualismo na educação brasileira, partindo-se do suposto de que, se as necessidades das amplas camadas empobrecidas eram peculiares, deveriam continuar tendo atendimento diverso do demandado por clientela mais seleta. (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2007, p.52)

Assim, a dualidade estrutural da educação se reinventava a partir de estratégias ideológicas muito mais sutis, tais como a confluência perversa entre os dois projetos através de discursos que escamoteiam as disputas no interior dos sistemas educativos. Dagnino (2004) indica que a suposta aproximação de paradigmas, a partir desses discursos, exige atenção e interpretação criteriosa na análise dos seus significados, compreendendo as disputas de significados e projetos neles ensejados.

Durante a década de 1990, o Ensino Médio passou por transformações estruturais e conceituais (Zibas 2005). Nesse período, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394 de 1996, que apresentou avanços, ao incluir o Ensino Médio na Educação Básica, consolidando a progressiva ampliação da obrigatoriedade e gratuidade do ensino. Contudo, o governo de Fernando Henrique Cardoso também promoveu um conjunto de reformas em todas as etapas educacionais a fim de “requalificar” a educação brasileira a partir das orientações dos organismos internacionais e com a incumbência de ofertar uma formação

orientada para a empregabilidade. Em abril de 1997, por meio do Decreto nº 2.208, o Ensino Médio e técnico foram formalmente separados, cada um dispondo de organizações curriculares específicas. O ensino profissional foi reestruturado, passando a contar com uma etapa básica, que independe de escolaridade anterior, com a etapa técnica, de nível médio e com o ensino tecnológico, que se circunscreve em cursos superiores de curta duração. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), essa separação atendeu a vários interesses:

O divórcio entre ensino médio e técnico parece ter respondido, numa só cartada, a mais de um interesse. Suprimiu-se o estatuto de equivalência, recuperando uma antiga ambivalência da legislação educacional brasileira; parte do ensino pós-compulsório foi transformada em estritamente profissionalizante, adquirindo caráter terminal, e parte manteve-se propedêutico. Reeditando a velha dualidade, encaminha jovens de classes sociais distintas para trajetórias diferenciadas não só educacionais mas sobretudo sociais e econômicas. (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2007, P. 77)

Ainda no final da década, a Resolução nº 3/98 do Conselho Nacional de Educação, alinhada ao contexto de reestruturação do Estado e ao modelo Neoliberal promovido pelo governo de Governo Fernando Henrique Cardoso, determinou mais uma reforma do Ensino Médio, alicerçada em três dimensões: currículo, formação de professores e gestão da educação (Domingues, Tosqui, Oliveira, 2000). Segundo estes autores, na primeira dimensão, a reforma orientava para a organização curricular baseada na interdisciplinaridade e contextualização, a partir de uma base nacional comum e parte diversificada. Na dimensão da formação, os autores indicam que a fragilidade da formação de professores era agravada pela falta desses profissionais, o que representava uma barreira para a implementação dessa reforma curricular. Destarte, os autores apontam que tal formulação curricular exigiria uma adequação das instituições formativas, assim como “um maior contingente de profissionais docentes, especialmente considerando a existência de uma parte diversificada”. (Domingues, Tosqui, Oliveira, 2000, p. 76) A terceira dimensão, referente à gestão da escola, indicava a necessidade de uma gestão democrática ajustada ao modelo de Estado gerencialista (Domingues, Tosqui, Oliveira, 2000). Tal ajustamento revela-se como um desdobramento da confluência perversa a que se refere Dagnino (2004).

Segundo Zibas (2005), esse conjunto de reformas, que tiveram forte impacto sobre o Ensino Médio, foi uma imposição face à constatação da ampliação de demanda por matrícula, novos contextos produtivos, necessidade da construção de valores e conhecimentos para a cidadania democrática, aproximação entre o currículo e as novas configurações da cultura da juventude. Em 2004, esta etapa de ensino voltou-se novamente para a formação geral ampliada, aparentemente, distanciando-se da dicotomia entre ensino propedêutico e profissional, principalmente a partir do Decreto nº 5.154/2004. Essa proposta do Ensino Médio trouxe a perspectiva de “superar a dissociação entre formação científica e formação técnico-profissional, mais coerente com o conceito de educação básica” (Silva, 2016. p. 22).

Campello (2009), contudo, analisando dados do fluxo escolar no Brasil, indica que, nas últimas duas décadas, houve uma expulsão de grande parcela da população da escola, especialmente no Ensino Médio: “apesar da quase

universalização do acesso à 1ª série do Ensino Fundamental, apenas 45% dos jovens brasileiros concluem o Ensino Médio. Percebe-se claramente a constituição de dois grupos: aqueles que permanecem no interior da escola e os que dela vão sendo excluídos.” (Campello, 2009). Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad)⁴, 11,8% dos jovens entre 15 e 17 anos, o equivalente a 1,1 milhão de pessoas, estavam fora da escola em 2018. Ainda segundo a pesquisa:

Permanecem os problemas do atraso escolar e da evasão, mais característicos do ensino médio (15 a 17 anos), onde foi registrada, em 2018, taxa de frequência líquida de 69,3%, ou seja, 30,7% dos alunos estavam atrasados ou tinham deixado a escola. (IBGE, 2019).

A última reforma do Ensino Médio, instituída pela lei 13.415 de 2017, teve como principal justificativa apresentada em uma exposição de motivos⁵ a necessidade de ajuste no currículo para a melhoria dos índices de aproveitamento escolar. A distância do currículo em relação ao estudante e à sociedade seriam as causas do elevado número de jovens não matriculados no Ensino Médio, assim como o baixo desempenho daqueles que estão matriculados. Ainda segundo os dados apresentados pelo documento, 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no Ensino Médio apresentaram resultados educacionais insatisfatórios. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB do Ensino Médio no Brasil não passou de 3,7 pontos desde o ano de 2011, havendo-se registrado um retrocesso no resultado do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

A nova reforma do Ensino Médio traz como principais mudanças a ampliação progressiva da carga horária e jornada escolar, a organização curricular por itinerários formativos, a formação integral do estudante baseada nos quatro pilares de Jacques Delors (1998)⁶ e a formação de professores para atendimento a essa nova proposta curricular. Entre os cinco itinerários formativos, há aqueles que se aproximam da continuidade dos estudos e outros da imediata inserção no mercado de trabalho, não havendo a obrigatoriedade da oferta dos diferentes itinerários por parte dos sistemas. Ainda sobre os itinerários formativos, é preciso considerar que fica reforçada a fragmentação do conhecimento e do processo formativo do estudante, numa concepção utilitária e empobrecida de educação. Conforme Freitas (2016),

⁴ Resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua de 2018. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=resultados>. Acesso em 12 dez. 2019.

⁵ Documento anexo à proposta de Medida Provisória, disponível em <https://blogdopensar.files.wordpress.com/2016/09/mp-do-ensino-mc3a9dio-com-exposic3a7c3a3o-de-motivos.pdf> Acesso em 12 dez. 2019

⁶ Os quatro pilares da educação foram apresentados no livro Educação: um Tesouro a Descobrir, de 1998, sob a coordenação de Jacques Delors. De acordo com Delors, uma educação para o século XXI deve priorizar o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser. A perspectiva de integralidade dos pilares da educação para o século XXI estão distantes, senão em direção opostas à concepção de formação omnilateral, apresentando-se como uma apropriação discursiva no contexto “confluência perversa” (Dagnino, 2004) no projeto neoliberal.

A flexibilização permitirá que os sistemas de ensino se ajustem às demandas de técnicos feitas pelas corporações e empreendimentos locais abastecendo as empresas ou criando excedentes de pessoal que reduzem o salário médio. As desigualdades de formação se aprofundarão, permitindo que uma pequena elite de fato continue seu processo formativo em direção à universidade – a elite dirigente – e para as profissões mais valoradas (Freitas, 2016, documento *on line*).

Para Frigotto (2016), a proposta curricular do Novo Ensino Médio é um desdobramento das intervenções de organismos internacionais que ajustam as políticas do país aos interesses do mercado. Nesse sentido, é possível afirmar que a reforma distancia o estudante do acesso às vivências relativas a aprendizagens que favoreçam a sua participação plena na sociedade, resultando no que o autor indica como aprofundamento das desigualdades educacionais (Frigotto, 2016). Com isso, permanece a Dualidade Estrutural na educação brasileira, embora tenhamos atualmente um alargamento, no discurso, e defesa da democracia social e política no país.

O papel da escola: possibilidades de rupturas com a Dualidade Estrutural na educação

Como visto, a história do Ensino Médio no Brasil reflete a dicotomia entre o ensino profissionalizante e o propedêutico, a luta de classes e a relação entre educação e trabalho. Nesse sentido, a Dualidade Estrutural revela a fragmentação e a desigualdade no sistema de ensino. A partir da análise de Campelo (2009) e dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) de 2010, em relação ao fluxo escolar, é possível perceber aquilo que Crahay (2005) indica como mecanismo das escolas para a realização da seleção social. Assim, fica evidente que a escola tem determinado o reforço das desigualdades ao oferecer mais a quem tem mais ao invés de se estruturar equitativamente. Segundo Saviani, “o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola.” (2011, p. 33)

A esse respeito, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirmam que:

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. ... Neste nível de ensino se revela com mais evidência a contradição entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, P. 31).

Nesse ponto, cabe questionar se há como enfrentar a Dualidade Estrutural num contexto de economia capitalista e qual é o papel da escola nesse enfrentamento. Após situar as políticas de Ensino Médio, segundo a lente da Teoria da Dualidade Estrutural, é preciso buscar as pistas para a superação do reprodutivismo apontado por ela, dotando de sentido a educação, a escola e o fazer pedagógico. Desse modo, analisando as referências de Snyders, Saviani, Freire e Freitag, entre outras, algumas contribuições foram identificadas. Assim, Partimos do pressuposto de que o reconhecimento da escola como reprodutora das desigualdades pode avançar para o reconhecimento das contradições que este espaço pode guardar. A esse respeito, afirma Frigotto (1989, p. 24):

A escola ao explorar (...) as contradições inerentes à sociedade capitalista é ou pode ser um instrumento de mediação na negação dessas relações sociais de produção. Mais que isto, pode ser um instrumento eficaz na formulação das condições concretas da superação dessas relações sociais que determinam uma separação entre capital e trabalho, trabalho manual e trabalho intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho.

Por sua vez, Gramsci (1992) reconhece a função dialética da educação, tanto para permanência quanto para a reversão da estrutura social. Ao afirmar que a educação pode transformar a sociedade ao oferecer os meios de conscientização, luta e conhecimento para governar posteriormente, Gramsci se destaca dos demais teóricos reprodutivistas (Freitag, 1986). Nessa perspectiva, o Estado é formado por sociedade política e sociedade civil (Nosella, 1992). A educação, incluída como sociedade civil, abarca a possibilidade de persuasão pela pedagogia do oprimido, ou de consenso pela sua função hegemônica. A pedagogia do oprimido representa a resistência e convicção de uma educação emancipatória e contra hegemônica institucionalizada, capaz de cindir as estruturas impostas pela ideologia dominante e o modo de produção capitalista (Freire, 1987).

Nessa mesma perspectiva, Mészáros (2008, p. 17), questiona:

Para que serve o sistema educacional - mais ainda, quando público -, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?

Novamente Gramsci (1992) diz que o sistema educacional, pertencente a sociedade civil, representa um terreno de disputas, pois se constitui como poder. A política educacional, por sua vez, seria uma intercessão da sociedade civil e da sociedade política. É na tentativa de diminuir tensionamentos que a sociedade política adota um discurso de aproximação com a democracia e cria um hiato para os oprimidos propagarem a contra hegemonia:

A política educacional estatal procurará alcançar a hegemonia, sempre na defesa dos interesses da classe dominante. Por isso seu domínio não se dará pela violência [...], mas precisa criar as condições para que os indivíduos das classes subalternas façam suas opções de forma aparentemente livres. [...] O pequeno grau de liberdade que necessariamente precisa haver na sociedade civil, para conseguir a dominação pelo consentimento e garantir a hegemonia da classe no poder, é a chance de libertação da classe subalterna. (Freitag, 1986, p. 42).

Coadunando com Freitag, Ball, Magueri e Braun (2016) indicam que as escolas são espaços de tensão. Numa pesquisa desenvolvida em quatro escolas inglesas, os pesquisadores verificaram que os professores e outros atores políticos das escolas “Estavam Envolvidos Em Processos Lutas E Negociações Sobre O Que Certas Políticas Significavam, O Que Poderia Ser Ou Deveria Ser Feito Na Prática” (Ball, Maguire e Barun, 2016, P. 10).

Gadotti também destaca o papel dos educadores na consolidação da escola como espaço de resistência e contra hegemonia. Embora o autor não considere que educação seja o “motor ou alavanca de transformação política”, assim como instrumento de mera reprodução das determinações sociais (Gadotti, In Freire, 1979, p. 10), destaca o papel dos educadores e da sociedade civil como agentes de

tensionamento e mobilização a partir da escola. Segundo ele, ao considerar as limitações e possibilidades da educação, professores e demais profissionais da educação são levados a se envolverem “social e politicamente, a perceber possibilidades de ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista”(Gadotti, in Freire, 1979, p. 10).

Freire (1979) destaca a importância do diálogo com a classe trabalhadora como instrumento metodológico capaz de promover a leitura crítica de mundo e uma educação cuja norma de excelência seja própria dela, a partir de sua concepção do mundo. Os profissionais que atuam nas instituições escolares são os principais atores nesse processo de ruptura. O reconhecimento de sua identidade enquanto classe trabalhadora atuando junto a seus pares pode ser a mola propulsora na construção dos saberes necessários para que a educação dos oprimidos se efetive. Nesse sentido, Freire afirma que a "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo" (Freire, 1987, p.84). É a partir desta percepção que a escola deixa de ser o espaço de reprodução de desigualdades e transforma-se no lugar privilegiado de luta pela libertação dos oprimidos. Aqui, todavia, cabe uma ressalva:

[...] o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista. (Saviani, 2018, p. 25)

Nesse sentido, ao analisar a educação escolar, é preciso considerar as suas contradições. Para Cury (2000), elas podem revelar as falhas nos discursos pedagógicos da sociedade capitalista e a ocultação da luta de classe nesses discursos. Em síntese, a escola não é apenas um espaço de reprodução das relações de poder e do domínio das elites sociais sobre as classes subalternas. Diferentemente disso, ela é também um espaço de resistência e luta das classes trabalhadoras.

Considerações finais

Como dito, o Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica e expressa as contradições das formulações sobre a formação da juventude, feitas por diferentes segmentos, como o Estado, setores populares, assim como organismos internacionais associados ao mercado e ao Capital. Nesse sentido, é inegável que a estrutura dual da educação brasileira foi engendrada por uma série de reformas educacionais que corresponderam aos anseios desses setores. De uma forma comum, tentaram manter as relações sociais desiguais no Brasil, respondendo às determinações do Capital.

A ideia da educação para o trabalho foi apropriada, porém circunscrita à dimensão da educação para o mercado de trabalho, distanciando-se de uma concepção que concebe o trabalho enquanto um elemento educativo de transformação social. Subverter essa apropriação é um dos caminhos para a construção de uma escola e de uma educação que se pretenda unitária e emancipatória. Como aponta Mészáros (2008), a educação “para produzir insubordinação, rebeldia, precisa redescobrir suas relações com o trabalho e com o

mundo do trabalho, com o qual compartilha, entre tantas coisas, a alienação.” (Mészáros, 2008, p.17).

A existência de um dualismo na educação brasileira e da mais recente tentativa de aprofundar as desigualdades escolares através do (Novo) Ensino Médio, entretanto, não devem incidir para uma conclusão meramente fatalista e pouco dialética da educação exclusivamente como reprodutora do Capital. É preciso considerar o movimento contraditório da história, baseado nas lutas de classes e na disputa pela hegemonia, lutas estas que ocorrem dentro das escolas cotidianamente.

Apoiados nessa perspectiva e atendendo ao objetivo de discutir a Dualidade Estrutural da Educação no Ensino Médio, compreendemos que a instituição escolar pode servir, tanto para a redução, quanto para a manutenção ou ampliação das desigualdades sociais. A fim de tensionar a desigualdade estrutural, entendemos que o caminho envolve o enfrentamento à marginalidade e a diminuição dos fatores de discriminação negativa (Crahay, 2005) na educação. Assim, poder-se-á perseguir a garantia de uma educação para a classe trabalhadora, a qual tenha o ensino da melhor qualidade, considerando as possibilidades da conjuntura atual (Saviani, 2018). Esse enfrentamento deve basear-se em posições radicais, alicerçadas em uma teoria que apresente um posicionamento de contra hegemonia.

Dessa forma, reiteramos nossa posição quanto à função da escola como espaço de resistência, disputas, oposição à opressão e propagação da contra hegemonia. Reconhecemos a pressão exercida sobre ela pelo Estado, pelo mercado e pelo capital, mas também o seu papel como ethos de expressão e luta das classes trabalhadoras. Exemplo disso tem sido a mobilização de estudantes, professores e demais trabalhadores da educação contra as ameaças que atualmente pairam sobre a Política Educacional Brasileira como um todo e, em particular, sobre o Ensino Médio. Por fim, ressaltamos a importância de lutarmos pelo fortalecimento desse espaço, algo que perpassa também pela organização e empoderamento das classes trabalhadoras e dos profissionais da educação como intelectuais orgânicos.

Referencias

Almeida, A. M. F. (2008) Entrevista com Christian Baudelot e Roger Establet. *Tempo soc.*, São Paulo , v. 20, n. 1, p. 179-195. Recuperado em 22 de julho de 2019 no <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702008000100009>

Ball, Maguire, Barun. (2016) .Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Editora UEPG: Ponta Grossa

Baudelot e Establet.(2014) Escola, a luta de classes recuperada. *R. Pós Ci. Soc.* v.11, n.22, jul/dez. 2014. Recuperado em 22 de julho de 2019 no <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/3422>.

Campello. (2009) Dualidade Educacional. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde* 2009. Recuperado em 20 de julho de 2019 no <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html>

Cury, C. R. J.(2000). - Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo 7. ed. - São Paulo: Cortez.

Castro, R. M de e Garrossino, Silvia R.B. (2010) O Ensino Médio No Brasil: Trajetória E Perspectivas De Uma Organização Politécnica Entre Educação E Trabalho. ORG & Demo, M., v.11, n.1, p. 91-102, jan./jun.

Ciavatta, M. (2009). Mediações históricas de trabalho e educação: Gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj

Crahay, M. (2005) Poderá a escola ser justa e eficaz? : da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Trad. Vasco Farinha. Instituto Piaget: Lisboa.

Dagnino, E. (2004). Confluência Perversa, Deslocamentos De Sentido, Crise Discursiva. In La Cultura En Las Crisis Latinoamericanas. Disponível em http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/grim_crisis/11Confluencia.pdf

Domingues, Tosqui E Oliveira. (2000) A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. Revista Sociedade educação, ano XXI, nº 70, abr. 2000.

Freire, P.(1979). Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1987). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freitag, B. (1986). Quadro Teórico. Escola Estado e Sociedade. 6ª ed. Editora Moraes: São Paulo. p 15- 43.

Freitas, L. C. (2016). [Ensino Médio: modelo subserviente para um país dependente](https://avaliacaoeducacional.wordpress.com/2016/09/24/ensino-medio-modelo-subserviente-para-um-pais-dependente/?iframe=true&theme_preview=true). Publicado em [24/09/2016](https://avaliacaoeducacional.wordpress.com/2016/09/24/ensino-medio-modelo-subserviente-para-um-pais-dependente/?iframe=true&theme_preview=true). Disponível em https://avaliacaoeducacional.wordpress.com/2016/09/24/ensino-medio-modelo-subserviente-para-um-pais-dependente/?iframe=true&theme_preview=true. Acesso em 03 fev.2019

Frigotto, G. (1989). A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

Frigotto, G. (2010) . A Produtividade da Escola Improdutiva. 9ª ed. São Paulo: Cortez

Frigotto, G.(2016). Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. Documento online disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/23/frigotto-segregacao-aprofundada/> . Publicado em 23/09/2016.

Frigotto, G.; Ciavatta, M. & Ramos, M. (Orgs.) (2005) Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez.

Frigotto, G.; Ciavatta, M.(2012) Trabalho como Princípio Educativo. In: Caldart, R. S.; Pereira, I. B. Alentejano, P.; Frigotto, G. (orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde. Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

Gramsci, A. (1992). Os Intelectuais e a Organização da Cultura. 4ª Edição. trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

IBGE. (2019). PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem, publicado em 19/06/2019 10h00. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em 12 de dez.2019.

Kuenzer, A. (1997). Ensino de 2º grau: O trabalho como princípio educativo. 3edª. São Paulo: Cortez, 1997.

Manacorda, Mário. (1990). O Princípio Educativo em Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas.

Haddad, F. (2010). Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil (1932) e Manifesto dos Educadores (1959). Recife : MEC, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, FNDE.

Mészáros, I. (2008) Educação para além do Capital. 2.ed.São Paulo: Boitempo

Nascimento, M. N. M.(2007). Ensino Médio No Brasil: Determinações Históricas. Publ. UEPG Ci. Hum.,Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007.

Nosella. P. (1992). A escola de Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas

Nosella. P. (2016) Ensino Médio à Luz do Pensamento de Gramsci. Campinas: Editora Alínea, 2016

Saviani, D. (2011). História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. ed. Autores Associados: Campinas.

Schultz, T. W. (1973). O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa. Rio de Janeiro:Zahar Editores

Shiroma, E.; Moraes, M.; Evangelista, O. (2007) Política Educacional. Rio de Janeiro: Lamparina.

Silva, M. R. da. (2016). Políticas educacionais para o Ensino Médio e sua gestão no Brasil contemporâneo. *Dialogia*, São Paulo, n. 23, p. 17-29, jan./jun. 2016. Recuperado em 21 de setembro de 2017 de <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/viewFile/6504/3198>.

Snyders, G. (2005). *Escola, Classes e Luta de Classes*. São Paulo: Centauro.

Vasconcellos, M. D. (2003). A sociologia da educação na França: um percurso produtivo. *Educação & Sociedade*, 24(83), 553-573. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000200013>

Zibas, D. M. L.(2005). A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Rev. Bras. Educ.* [online]. n.28, pp.24-36. ISSN 14132478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100003>