

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO**

**FLÁVIA DE JESUS MEDEIROS**

**O DUALISMO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL:  
ANÁLISE DOS DECRETOS N° 2.208/97 E N° 5.154/04**

**UBERLÂNDIA-MG  
2019**

**FLÁVIA DE JESUS MEDEIROS**

**O DUALISMO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL:  
ANÁLISE DOS DECRETOS Nº 2.208/97 E Nº 5.154/04**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, para qualificação como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação.

Orientador: Professor Dr. Antonio Bosco de Lima.

**Uberlândia-MG  
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

M488d Medeiros, Flávia de Jesus, 1994  
2019 O dualismo do ensino médio no Brasil [recurso eletrônico] : análise dos decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04 / Flávia de Jesus Medeiros. - 2019.

Orientador: Antonio Bosco de Lima.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.3301>  
Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Escolas públicas. 3. Ensino médio. 4. Dualismo. I. Lima, Antonio Bosco de, 1961, (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO**

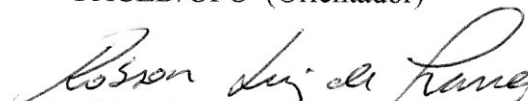
**FLÁVIA DE JESUS MEDEIROS**

**O DUALISMO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL:  
ANÁLISE DOS DECRETOS Nº 2.208/97 E Nº 5.154/04**

**BANCA DE DEFESA**



Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima  
FACED/UFU (Orientador)



Prof. Dr. Robson Luiz de França  
FACED/UFU



Prof. Dra. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho  
UNIUBE/Uberlândia

Dedico esse trabalho à minha família que pacientemente sempre me ofereceu apoio, compreensão e incentivo para a conclusão do mesmo, mas principalmente por todo amor, carinho e respeito às minhas escolhas profissionais e de formação acadêmica.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é um enorme gesto de carinho e de reconhecimento da importância do outro em nossa vida. Por isso, nesse momento tão importante e gratificante preciso mencionar a importância de algumas pessoas, que contribuíram para garantir que o meu desejo de me tornar pesquisadora se mantivesse vivo e para, além disso, que tenha sido possível e real de acontecer.

Agradeço à minha família, por tudo. Pelo empenho e investimento na minha vida escolar desde o primeiro dia de aula no Jardim de Infância, até a enorme preocupação com o andamento da escrita da minha dissertação. Sempre envolvidos, preocupados, presentes, incentivando e apoiando quaisquer que tenham sido as minhas escolhas, sempre me deixando livre por ter a plena convicção de que o maior dos ensinamentos eles já haviam me passado: a jamais ser desonesta, sempre tratar os outros com a mesma educação com que fui tratada em casa e saber tomar as decisões com consciência.

O meu suporte familiar foi o responsável por toda a minha realização pessoal e profissional até aqui, portanto, a vocês... Mãe, pai, irmã, irmãos e tias todo o meu amor e gratidão. A minha força vem de vocês e todas as minhas conquistas também serão para vocês!

Não posso deixar de agradecer a todos os professores que tive na vida, que me incentivaram a sempre estudar e também a me tornar uma educadora. Todos vocês, de alguma forma ou de todas as formas, contribuíram com a minha formação. O meu desejo de não parar foi alimentado por cada aula que tive durante toda a minha vida escolar e por isso sou grata.

Dentre os professores, agradeço ao meu orientador Dr. Antonio Bosco de Lima, por abraçar a minha ideia e interesse pessoal de pesquisar a escola e por colaborar com todos os apontamentos fundamentais para a construção desse trabalho. Obrigada!

*“A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos”.*

Marcel Proust

## SUMÁRIO

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>9</b>  |
| <b>2</b> | <b>A ESCOLA ESTATAL E O ENSINO MÉDIO DUALISTA.....</b>                  | <b>22</b> |
| 2.1      | A relação entre trabalho e educação .....                               | 25        |
| 2.2      | A escola pública e sua influência na divisão social de classes .....    | 26        |
| 2.3      | O ensino médio e sua estreita relação com o mundo do trabalho .....     | 27        |
| 2.4      | A escola na visão dos críticos reprodutivistas e dos progressistas..... | 32        |
| <b>3</b> | <b>O ENSINO MÉDIO NO BRASIL .....</b>                                   | <b>37</b> |
| <b>4</b> | <b>DECRETOS Nº 2.208/97 E Nº 5.154/04: DUALISMOS .....</b>              | <b>49</b> |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>59</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>62</b> |



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96)

AIE – Aparelhos Ideológicos do Estado

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

SEMTEC – Simpósios dos Ensinos Médio, Técnico e Tecnológico

SISU- Sistema de Seleção Unificada

PROUNI – Programa Universidade para Todos

CEB - Conferências Brasileiras de Educação

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

## RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida sob a temática do Ensino Médio público, considerando especificamente a existência de um dualismo nesta etapa de ensino, que diz respeito ao seu formato propedêutico, em oposição ao ensino oferecido para a classe proletária, a saber, o ensino profissionalizante. Considerando tratar-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, a mesma foi organizada em duas partes, sendo a primeira associada à revisão de fontes secundárias buscando embasamento teórico que trata dessa temática e a segunda parte associada aos documentos legais com o objetivo de compreender tal característica aqui atribuída ao Ensino Médio, ou seja, de um ensino dualista. Utilizamos como suporte para análise, os decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 de modo a verificar as alterações e mudanças ocorridas no âmbito legal. Assim, a investigação e análise desta pesquisa são partes de um estudo de realização pessoal e profissional e, portanto, as hipóteses sobre a realidade da escola e o seu feito enquanto instituição formadora passa a fazer jus ao seu agora compreendido papel de não atuar como transformadora, mas sim ao que tudo indicou, como produtora e reprodutora da estrutura social de classes, a ler-se: parte subordinada e em função da classe dominante.

**Palavras-chave:** Escola pública. Ensino médio. Dualismo.

## **ABSTRACT**

This dissertation was developed under the theme of public High School, specifically considering the existence of a dualism in this stage of education, which concerns its propaedeutic format, as opposed to the teaching offered to the proletarian class, namely vocational education. Considering that it is a bibliographic research, it was organized in two parts. The first is associated with the review of secondary sources seeking theoretical basis that deals with this theme. The second part is associated with legal documents in order to understand this feature which is attributed here to the High School, that is, a dualistic teaching. We used as support for the analysis the decrees nº 2.208 / 97 and nº 5.154 / 04, as well as the Law of Guidelines and Bases of the National Education (LDB) nº 9.394 / 96 in order to verify the alterations and changes occurred in the legal scope. Thus, the investigation and analysis of this research are part of a study of personal and professional achievement, therefore, the hypotheses about the reality of the school and its achievement as a training institution live up to its understood role of not acting as a transformative one, but rather as producer and reproducer of the social structure of classes, to read: subordinate part based on the ruling class.

Keywords: Public school. High school. Dualism.

## 1 INTRODUÇÃO

Ao levar em conta as diversas inquietações pessoais, após o contato direto com o ensino público estatal, tornou-se interesse de pesquisa compreender o modo com que a escola é organizada e articulada, de modo a colaborar com o sistema capitalista. Neste trabalho, o objetivo principal foi o de compreender o dualismo existente no Ensino Médio público: ensino propedêutico e ensino profissionalizante. Como suportes para a análise proposta foram pesquisados os decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que tratam respectivamente da educação profissional e da organização geral da educação brasileira. A escolha do Ensino Médio como recorte para análise se pauta na identificação do mesmo como etapa mais próxima ao ingresso no mercado de trabalho ou no ensino superior.

Considerando também os debates de cunho sociológico no âmbito da formação acadêmica sobre o papel da escola, eis a justificativa para a realização deste trabalho, ao passo em que se busca compreender as relações no interior da instituição escolar, seus conteúdos, objetivos, dentre outros. A investigação e análise dessa pesquisa puderam explicar questionamentos sobre a função da escola, como forma de descobrir novos conhecimentos, de forma crítica e reflexiva. E, portanto, a realidade da escola passou a ser entendida e a fazer jus ao seu agora compreendido papel de atuar como reprodutora da estrutura social de classes, se apresentando assim como parte subordinada do sistema e em total função da classe dominante.

Pretende-se aqui compreender sob um olhar investigativo como a escola reproduz e representa a ideologia da classe dominante, excluindo os pobres e convencendo-os através de vários mecanismos de controle a se submeterem à dominação, muitas vezes de forma despercebida, realizando assim uma violência simbólica, termo utilizado por Pierre Bourdieu: “O que denomino de violência simbólica ou dominação simbólica, ou seja, formas de coerção que se baseiam em acordos não conscientes entre as estruturas objetivas e as estruturas mentais.” (2012, p. 239).

É perceptível a perpetuação da ideologia da classe dominante na escola, quando um aluno da escola pública entra na instituição e o mesmo se depara com um conjunto de situações que fogem do seu círculo social, com uma cultura diferente da que ele está inserido e totalmente distante, sendo então obrigado a desconsiderar toda a bagagem

histórico-social-cultural e readaptar-se na nova cultura, para que possa ter chances de se tornar um sujeito ativo na sociedade.

Para compreender as realidades que identificamos, recorreremos à análise de um processo histórico que é a base referencial para a compreensão da instauração da divisão de classes, assim como as relações que foram e ainda são estabelecidas no interior desta articulação política e social. A constituição da sociedade atual é produto de uma série de mudanças ocorridas ao longo dos séculos, de cunho político, social e econômico.

A análise deste estudo conta com autores como Libâneo (2012), que consideram a educação escolar enquanto espaço complexo de relações e concepções ideológicas, que podem ser identificadas com base na forma que o ensino é articulado, e também Paro (2007) que trata sobre a qualidade da escola pública. Assim, a escola pode apresentar traços que garantam a perpetuação da reprodução das condições sociais, assim como pode também apresentar condições de se firmar enquanto espaço de transformação social, visão emergida através dos teóricos críticos, que vem a transformação por meio do desenvolvimento da consciência crítica, assim como o trabalho com a cultura na sala de aula, utilizando-se de reflexões e debates.

Outros autores nos auxiliam a compreender e fundamentar nossa temática. É o caso de Rosado (2010), para quem, a escola deveria ser o local apropriado para práticas democráticas, ou seja, um espaço em que todos os sujeitos envolvidos tivessem oportunidade de expressar suas ideias, refletir sobre elas e defendê-las. No entanto, ainda percebemos que muitas práticas pedagógicas não valorizam, suficientemente, as possíveis contribuições da escuta dos alunos para o aprimoramento do processo educacional. Por sua vez, Gadotti (1984) acrescenta que “a escola não é a alavanca da transformação social, mas essa transformação não se fará sem ela” (p.73).

Já os autores Boavida e Amado (2008) enxergam a educação como uma realidade complexa de práticas e processos, objetivos e subjetivos, mediante os quais o educando se transforma – a criança e o jovem em adulto, o adulto num ser completo e “melhor” – em ordem a um desenvolvimento que se pretenda integral. E este conjunto de elementos está inserido no contexto da educação escolar no qual a escola se configura como o espaço mais adequado para a produção do conhecimento sistematizado.

Embora possa definir a educação pública como um sistema complexo que envolve os sujeitos da escola, a comunidade e as instâncias governamentais, numa articulação que tende à homogeneização em um sistema de currículo único nacional,

pode-se pensar também a escola em sua especificidade, enquanto espaço sociocultural singular onde transitam sujeitos capazes de compreender e agir sobre a realidade, assim como a existência de interesses coletivos e particulares que podem superar o modelo de educação centralizadora do Estado.

Ao se tratar da escola, é preciso compreender o que é essa instituição e qual o seu objetivo para com os seu público e ao recorrer ao processo histórico, é possível identificar a existência de transformações quanto à função da mesma, diretamente relacionadas a aspectos da vida social, como as questões políticas e econômicas.

Frente a estas discussões da educação, precisamos relacioná-la ao sistema capitalista para analisar o papel da educação no Brasil, que teoricamente em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394 de 1996) é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo como finalidade de acordo com o seu artigo 2º que cita: “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”.

Entretanto, para confrontar este objetivo é necessário realizar algumas discussões para compreender o modo com que o Estado contribui para a real efetivação do que está propondo em lei, se a forma com que o currículo é organizado, o padrão cultural referencial que nele está inserido é inclusivo no sentido de acolher o educando e a partir disto ampliar o horizonte de conhecimentos, ou se é pautado em uma forma mascarada de não oferecer condições para que este indivíduo conquiste a tal liberdade e se torne ativo e influente nesta sociedade.

A discussão pode ser iniciada levando-se em conta o fato de a sociedade ser dividida em classes, como demonstra Marx, e a partir disso abrir o questionamento para o tipo de educação destinada a cada uma das classes que possuímos atualmente. Considerando tal separação, é preciso mencionar o currículo escolar, que é composto por um conjunto de conteúdos, valores, normas e regras já determinadas e baseadas em um padrão social e cultural (o da classe burguesa), buscando atingir “igualmente” todos os indivíduos independentemente de sua origem e classe social, o que reflete no nítido privilégio de uma classe específica.

SILVA (2011) em uma de suas obras intitulada “Documentos de Identidade” aponta que para Althusser a condição para a manutenção da sociedade capitalista depende diretamente da reprodução da força de trabalho e dos meios de produção, assim como dos componentes ideológicos e para, além disso, se torna necessário que

mecanismos e instituições garantam o status quo. A escola entra como um dos aparelhos ideológicos citados por Althusser, onde a sua organização interna colabora e facilita a reprodução de convencimento, aceitação e não questionamento da ordem social vigente. Como instrumento da escola, espaço esse considerado como aparelho ideológico, citamos o currículo como orientador do trabalho e sua influência no processo de formação.

SILVA (2011) demonstra em seus estudos sobre currículo, que trata-se de uma questão de identidade a organização dos conteúdos, que é através desse norteador que se ensina e se aprende:

[...] O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2011. p.150)

De acordo com o autor citado, existe um ciclo de reprodução cultural, de modo que a organização do currículo favorece o sucesso dos filhos da classe dominante na escola, já que ambos utilizam o mesmo código cultural e desta forma, aqueles filhos da classe dominada tendem a permanecer pelo caminho. Trata-se de um ensino minimizado, um modelo de organização curricular que os preparam para atividades restritas no mundo do trabalho.

Para além da existência do currículo que em muito define os objetivos do ensino, é preciso chamar atenção para o tipo de teoria a qual esse ensino está relacionado. Ao projetar a formação de indivíduos não críticos e eficientes de modo que tais características se adequam facilmente ao trabalho industrial, trata-se da teoria tradicional, ou segundo a tradição freiriana: bancária. A educação bancária, para Freire, é um modelo de educação em que o professor deposita os conhecimentos nos alunos e considera estes como meros seres que absorvem as informações que lhes são passadas, ignorando assim a bagagem cultural deles.

As concepções que envolvem a formação dos sujeitos e também o ensino devem ser consideradas levando-se em conta a imersão da escola enquanto instituição em um contexto social econômico determinado que se alinha à ideologia dominante. Por esse motivo, o molde organizacional do currículo escolar carrega significativas intenções e práticas conforme os objetivos de formação. SILVA (1999) infere que esta relação de inclusão ou exclusão no currículo está conectada diretamente também com a inclusão ou exclusão na sociedade.

Contudo,

O entendimento sobre currículo escolar adquire um novo sentido quando reconhecemos à atitude centralmente produtiva do currículo. Assim, o currículo é percebido como algo que se movimenta e ao se movimentar muda de “cara”. Estas mudanças produzem novos efeitos. Estes efeitos ajudam a construir os alunos e alunas e esta construção se aplica nos diferentes convívios dos diferentes grupos sociais. Estas convivências também terão efeitos sobre outros currículos que terão efeitos sobre outras pessoas. Ou seja: Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. (SILVA, 1995, p.194).

Desta forma, é preciso reconhecer a importância do currículo na organização do ensino e prezar pela sua articulação como possibilitadora de um ensino crítico, emancipador e que proporcione condições de transformação social. Trata-se sempre de uma organização escolar, um modelo de formação, de educação.

A educação para Martins (2008) baseando-se na visão gramsciana se apresenta de duas formas, assumindo duplo papel:

Segundo a visão gramsciana, a educação ganha um duplo papel ético-político. De um lado, ela é utilizada para manter a situação vigente, forjando nas massas o consenso em relação à visão de mundo de classe dominante e dirigente e adequando o comportamento dos subalternos às necessidades do grupo no poder. De outro, a educação pode também ser utilizada para disputar o poder, criando as condições subjetivas para romper com a hegemonia em vigor e, assim, possibilitar a construção de uma nova civilização (p. 297).

Sobre essa relação de poder dentro da escola, Pontuschka (2013) acrescenta que

A educação sempre teve uma dimensão política, pois ela trata de relações de poder por meio das relações de saber, reconhecer como essas relações se processam é desvendar como o poder atua sobre o indivíduo e a sociedade. (p. 439)

É passível de identificação o domínio do poder político dentro da escola, na medida em que nesse espaço se torna propício a cultivação de preceitos e sentidos específicos. Moreira e Tadeu (2011) complementam que

Essas forças vão desde o poder dos grupos e das classes dominantes corporificado no Estado – uma fonte central de poder em uma educação estatalmente controlada – quanto nos inúmeros atos cotidianos nas escolas e salas de aula que são expressões sutis e complexas de importantes relações de poder. (p. 38).



O que neste trabalho buscamos chamar a atenção é para o que Harper (et. al., 1987, p. 94) define bem:

[...] são sobretudo as exigências do sistema produtivo, do modo de produção, que determinam, em cada momento histórico e em cada contexto sócio-cultural, quais são os conhecimentos e aptidões que devem ser adquiridos e quais são os valores e modos de comportamento que devem ser inculcados nos alunos.

Levando em conta que o modo de produção determina os conhecimentos que devem ser adquiridos, presenciamos o que se considera uma imensa falha no objetivo principal da educação, enquanto emancipadora, de garantir a formação de sujeitos aptos a compreender e agir na sociedade e de construir uma qualidade social que permita uma vida dignamente humana, ao passo em que de acordo com as exigências do sistema produtivo e em detrimento de seu padrão único não atinge a todos de forma igualitária desconsiderando a cultura e relações sociais que fogem desse padrão. Frigotto (2002, p. 26) menciona a existência de uma pedagogia que forma o “cidadão mínimo”, aquele passível de ser manipulado e explorado. Esse tipo de ensino vincula a educação ao mercado e ao capitalismo, como forma de atender a demanda do sistema, na formação desse perfil específico de cidadãos.

Entretanto, se considerarmos que faz parte intrínseca da política educacional produzir valores e condutas e que a escola objetiva, a partir das políticas educacionais que a regem, formar sujeitos sujeitados ao capital, mesmo que isso aparece como falha, como deslize, como ruído no sistema, vivemos em uma sociedade capitalista os valores e condutas serão capitalistas, meritocráticos, individualistas. Então se trata de uma pseudo-falha no objetivo principal da educação, mas de um objetivo a ser construído: manter as diferenças sociais.

Historicamente, a classe economicamente dominante é quem detém o poder político e desta forma, o padrão cultural utilizado como referência é o desta classe, sendo designada como a cultura geral e é com base neste padrão que o ensino nas escolas é alicerçado. De acordo com esse autor,

Criar outra cultura não significa apenas as próprias descobertas ‘originais’ de alguém. Significa também, e mais particularmente, a difusão de uma forma crítica de verdades já descobertas, a sua ‘socialização’ como se fosse, e mesmo fazendo-a, a base da ação vital, um elemento de coordenação e ordem moral e intelectual (GRAMSCI apud MAYO, 2004, p. 51).

Frente à realidade da educação que viemos alinhando até aqui, se faz necessário questionar a presença do Estado. Alguns autores desenvolveram grandes contribuições que auxiliam na compreensão da relação da escola com o Estado. Althusser (1979) aponta que é por meio da ideologia que a burguesia maquia a realidade da exploração capitalista e a manutenção desta ideologia fica sob encargo dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), que são instituições e uma delas é a escola, espaço onde o indivíduo passa grande parte da vida e que de maneira silenciosa e eficiente garante a manutenção dos ideais da classe dominante. Segundo o autor,

A “cultura” que se ensina nas escolas não passa efectivamente de uma cultura em segundo grau, uma cultura que “cultiva” visando um número, quer restrito quer mais largo, de indivíduos desta sociedade, e incidindo sobre objectos privilegiados (letras, artes, lógica, filosofia, etc.), a arte de se ligar a estes objectos: como meio prático de inculcar a estes indivíduos normas definidas de conduta prática perante as instituições, “valores” e acontecimentos desta sociedade. A cultura é ideologia de elite e/ou de massa de uma sociedade dada. Não a ideologia real das massas (pois em função das oposições de classe, há várias tendências na cultura): mas a ideologia que a classe dominante tenta inculcar, directa ou indirectamente, pelo ensino ou outras vias, e num fundo de discriminação (cultura para elites, cultura para as massas populares) às massas que domina. Trata-se dum empreendimento de carácter hegemónico (Gramsci): obter o consentimento das massas pela ideologia difundida (sob as formas da apresentação e da inculcação de cultura). A ideologia dominante é sempre imposta às massas contra certas tendências da sua própria cultura, que não é reconhecida nem sancionada, mas resiste (ALTHUSSER, p. 44)

O poder da classe dominante de determinar os tipos de relações que ocorreriam no âmbito social, garantindo assim a manutenção de um específico modo de produção, advém da divisão da sociedade em classes em que foi estabelecida uma lógica de hierarquia que acarretou na separação das funções que cada indivíduo passaria a ocupar e para aqueles que possuíam apenas a força física, foram destinadas duras condições de trabalho, sendo esta a única forma de garantir mínimas condições de sobrevivência.

O trabalho em sua essência humana aparece como condição que humaniza o homem. Este homem se realiza como tal, a partir do momento em que age sobre a natureza, quando se utiliza da sua condição física e mental para produzir tudo aquilo que lhe é necessário para sobreviver. Entretanto, esta definição de trabalho passou a assumir outra forma. A partir do momento em que, no sistema de economia capitalista, o burguês ficava por conta do mando e o operário por conta da obediência, o trabalho

cabia apenas a esse último, que deveria enfrentar imensas jornadas para garantir o seu mísero salário e acima disso, garantir o enriquecimento do seu patrão.

Discorrendo sobre os vários meios utilizados pelo capitalismo na adaptação dos indivíduos ao seu sistema, podemos mencionar as questões educacionais que tratavam da formação social dos indivíduos e que diretamente determinadas pelo modo de produção material fizeram com que o ensino assumisse diferentes papéis dependendo da classe social a que se destinava.

Cury (2002) afirma que a educação básica é um conceito inovador que foi, por muitos séculos, negado aos cidadãos não elitizados. Negando-se, assim, o direito de ter conhecimento através da organização escolar. O aparecimento da escolarização formal para os filhos da classe trabalhadora no contexto capitalista ocorreu quando se chegou ao ponto de ter nas fábricas, a presença de crianças trabalhadoras, cuja situação foi mediada pela lei fabril de 1844, que estabelecia as condições e o tipo de trabalho que as crianças poderiam executar, mas principalmente instituir que elas fossem matriculadas na escola. Tal lei estabelecia:

[...] apenas que as crianças sejam encerradas por determinado número de horas (3 horas) por dia, entre as quatro paredes de um local chamado escola e que o empregador receba por isso semanalmente certificado subscrito por uma pessoa que se qualifique de professor ou professora. (HORNER, 1857, p.17).

Neste momento, é possível constatar a diferenciação do ensino, partindo-se da percepção dos conteúdos/currículos que contemplavam a educação para os filhos dos operários, em que aprendiam as técnicas e questões relacionadas à produção, enquanto que para os filhos da classe burguesa, que eram educados em casa e passaram a frequentar a escola como uma espécie de lazer, de continuação da vida social.

Recorrendo à história, a escola já reservava um papel definido para os filhos dos trabalhadores, cujos objetivos conforme mostra Enguita (1989), eram basicamente de

erradicar os irregulares hábitos de trabalho das populações e substituí-los por outros mais adequados as necessidades da indústria em rápido crescimento. Aqui, como em nenhuma outra parte, a escola iria exercer o papel de socializar as gerações jovens para o trabalho assalariado (p.122).

O dualismo do ensino advém de um processo muito antes detectado do que estamos aqui analisando, e principalmente de outros lugares do mundo, como exemplo da Inglaterra que já deixava nítido a formação para com o ensino da classe proletária, de

modo que “as crianças aprendiam durante a semana trabalhos toscos que os preparam para serem serventes”. (VAUGHAN ; ARCHER, 1971, p. 37).

Os autores destacam ainda, o grande objetivo daquele modelo de formação: “Não permito que se ensine a escrever os pobres, pois meu objetivo não é convertê-los em fanáticos, mas formar os baixos estamentos para a indústria e a piedade”. (VAUGHAN ; ARCHER, 1971, p. 37).

Diante de questionamentos sobre a relação de envolvimento entre a escola e o capitalismo, Enguita (1989) ainda vem trazendo clara argumentação de como esse sistema atua e compreende a subordinação da escola a ele.

Por que o capitalismo foi tão capaz de dar forma a escolarização é algo relativamente fácil de compreender. Em primeiro lugar, as grandes empresas capitalistas sempre exerceram uma grande influência sobre o poder político, quando não foram capazes de instrumentalizá-lo abertamente. Em segundo lugar, além das autoridades públicas foram apenas os "filantropos" recrutados ou auto recrutados entre as fileiras do capital os que puderam prover de fundos um grande número de iniciativas privadas e, de preferência, como é lógico, as que mais se ajustavam a seus desejos e necessidades. Em terceiro lugar, os supostos beneficiários das escolas ou os que atuavam em seu nome sempre viram estas, essencialmente ou em grande medida, como um caminho para o trabalho e, sobretudo, para o trabalho assalariado, aceitando, por conseguinte, de boa ou má vontade, sua subordinação às demandas das empresas. Em quarto lugar, as escolas, como organizações que são, tem elementos em comum com as empresas que facilitam o emprego das primeiras como campo de treinamento para as segundas. Em quinto lugar, as empresas sempre apareceram na sociedade capitalista como o paradigma da eficiência e gozaram sempre de uma grande legitimidade social, seja como instituições desejáveis ou como instituições inevitáveis - exceto em alguns períodos de agitação social, os mesmos em que também se viram questionadas as escolas -, convertendo-se assim em um modelo a imitar para as autoridades educacionais. E, em último lugar, mas não por sua importância, convém recordar que as escolas de hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo, sociais. (p.131)

Desta forma, a moldagem educacional acompanhada do cenário político e econômico, passou a determinar o futuro de cada indivíduo, já que a escola alinhou-se aos domínios do capital. Fato é que muito tempo se passou desde o início dessa

organização social, que cada vez mais foi ganhando força, porém mantendo sempre os objetivos fundantes enquanto instituição de manutenção da ordem.

A percepção da diferenciação do ensino de acordo com a classe social está relacionada diretamente à formação para o trabalho. A visão inicial é de que o ensino para a classe dominante é uma forma de continuação da vida social, voltado para a formação de carreiras socialmente conceituadas e para isso, a formação em nível superior. Já no ensino público, a tendência é a formação em nível médio direcionada para o mercado de trabalho em curto prazo e que quase não se vê estímulos à formação em nível superior. Sabemos que a escola não é a responsável direta por indicar esses estímulos, apesar de estar inserida no contexto, eles são frutos da questão política que está antes da instituição.

Neste caso, a escola aparece conforme nos mostra Althusser (1983), como um aparelho que reproduz o que a economia, a política e a cultura ideologizam, ou seja, como reprodutora e não como produtora das desigualdades sociais. Em termos práticos e “lógicos”, pode-se entender que mesmo a escola pública incentivando os seus educandos a seguirem uma formação superior voltada ao senso crítico, devido a condições financeiras, não conseguiriam dedicar o seu tempo à formação, por uma simples questão de sobrevivência, sendo automaticamente inseridos no processo produtivo do trabalho, tanto pela formação “técnica” que recebe quanto pela necessidade salarial.

Em vista disso, a escola antes de executar o seu papel social está inserida em um contexto econômico, político e cultural que articula desde políticas públicas educacionais o controle sobre a escola e sobre a sua forma de organização. Assim, o sistema é que determina como será o ensino e a instituição executa, garantindo assim a manutenção do mesmo e a clareza quanto ao tipo de sujeito que se quer formar, ou melhor, o tipo de relação social que se quer manter e reproduzir. Gramsci (1979) reconhece a diferenciação classista das escolas, sendo uma para formar operários e outra para formar dirigentes. Para ele, a escola tradicional está ligada à cultura industrial, mas que, no entanto, em termos de formação, é necessário que todos tenham acesso à cultura dominante e socialmente construída para terem condições de chegarem a novas formas de consciência.

A instituição escolar é utilizada como espaço para a hegemonia da classe dominante, por meio da ideologia, porém, este mesmo espaço pode existir como possibilidade de contra hegemonia por parte da classe dominada.

[...] a perspectiva de Gramsci é sempre a de elaborar conceitos que ajudem a classe operária e seus intelectuais (seu partido) a firmar a 'hegemonia' do proletariado sobre o conjunto das classes subalternas e a disputar a direção intelectual e moral do conjunto da sociedade, visando à tomada do poder político e à alteração da situação de dominação. (MOCHCOVITCH, 1990, p. 10-11).

Considerando que a mudança da realidade social deve partir do estranhamento, é necessário ter conhecimento do que historicamente foi construído, é preciso conhecer a cultura dominante para a partir daí identificar no real as incoerências e buscar alternativas para a superação do *status quo*.

Ainda diante de todos os indícios do papel que a instituição escolar assume, existe outra visão crítica da educação como sendo possibilidade de superação, exercendo importante papel na busca de uma nova sociedade, - já que de acordo com Libâneo (1994) trata-se de um sistema repleto de intenções, sistematizado e com alto grau de instrução cujas práticas educativas é que podem determinar as ações em seu interior e também o seu comprometimento social com a transformação -, atuando de modo a superar a realidade mostrando como acontecem as injustiças sociais, assim como a construção de relações democráticas em seus espaços na busca de formar indivíduos aptos a trabalharem por mudanças na sociedade e é diante destas possibilidades e análise mais aprofundada da polissemia identificada na educação que esta pesquisa busca ser concretizada.

## 1.1 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho fundamenta-se em pressupostos históricos críticos, que são utilizados “nos diversos campos das ciências sociais, como método para buscar conhecimento, entendimento e aprofundamento sobre aspectos complexos do comportamento humano” (OLIVEIRA, 2012, p.100). Nesse sentido, pesquisar a atividade requer a análise de sua estrutura e das relações entre seus componentes, requer descobrir qual é o motivo da atividade, conhecer o fator histórico bem como sua dialeticidade com a realidade na percepção das contradições postas e construídas historicamente, assentadas nas teses e antíteses.

O desenvolvimento desse trabalho conta com pesquisas bibliográficas para compreender o conjunto de relações sociais dentro da estrutura de classes, analisar a relação da escola com o sistema capitalista, compreender as mudanças ocorridas no Ensino Médio e por fim relacionar as alterações propostas para esta etapa do ensino, utilizando como suporte dos decretos de nº 2.208/97 e nº 5.154/04. Para o desenvolvimento deste trabalho, aquilo que for possível de ser abordado, contribuirá para as conclusões que se busca realizar, frente aos objetivos lançados.

Estes objetivos foram abordados sequencialmente em cada parte construída nesta dissertação, sendo que posteriormente à introdução, a segunda parte será destinada a analisar a relação entre a escola pública e o sistema capitalista; na terceira parte trataremos do Ensino Médio no Brasil, apontando as suas mudanças e formatação atual; e por fim, a quarta parte contará com análises dos decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04.

## 2 A ESCOLA ESTATAL E O ENSINO MÉDIO DUALISTA

Esta sessão tratará especificamente do Ensino Médio, da educação pública e da escola estatal. Consideramos pertinente pontuar a definição considerada neste trabalho e atribuída ao estatal, como sendo,

tudo aquilo que se encontra sob o controle do Estado. Desta maneira, é possível falar de diversas instituições ou dimensões estatais. Uma delas é a educação estatal, que é dada nas escolas e universidades públicas e que costuma ser de acesso gratuito. As escolas estatais, deste modo, são financiadas pelo Estado. (CONCEITO..., 2014.).

Desta forma, chamamos aqui de escola estatal aquela instituição “pública”, mantida, financiada e que está sob a guarda das políticas públicas. Sobre o Ensino Médio, enquanto a última etapa da educação básica, o consideramos enquanto dualista de acordo com as características que o mesmo apresenta no contexto social, político e econômico atual, devido à sua relação diferenciada com cada classe econômica.

Contudo, antes de iniciarmos a discussão central deste estudo, faz-se necessário realizar uma breve análise de aspectos que antecedem ao tema. Ao se tratar da instituição escolar, do processo educacional, é preciso ter claro que esta só existe porque é organizada, pensada e executada por seres humanos que trabalham, planejam e desenvolvem ações em prol de objetivos sejam eles individuais ou coletivos. Tais características especificamente humanas como a capacidade de planejar e conseqüentemente de trabalhar, existem como forma de garantir a sua manutenção enquanto ser, a satisfação das suas necessidades. Assim, os seres humanos, nascem dotados de capacidades cujo desenvolvimento garante sua própria subsistência e para, além disso, significa que apenas o homem trabalha e educa (SAVIANI, 2007, p.12).

O trabalho é uma categoria essencialmente humana, o trabalho intencionado, pensado e a partir do momento em que o homem apropriou-se da natureza, transformando-a a seu favor para garantir sua sobrevivência, concretizou-se o que conhecemos como trabalho, em uma conjuntura que Engels comenta:

[...] o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade (ENGELS, 1952, p.4).

No início da civilização, os seres sociais já se organizavam de modo a dividir as tarefas entre si, para que conseguissem manter os que ali habitavam e a partir disso,



produziam, sem nenhuma outra intenção. Sobre essa divisão do trabalho, Herskovits (1960) explica:

[...] ademais, cada trabalhador ao dedicar-se a uma parte de certa tarefa específica é no mais das vezes capaz de executar outras fases do trabalho além daquela na qual está no momento empenhado ... Assim, em grupos onde a divisão primitiva do trabalho se dá de acordo com sexo, todo homem ou mulher não apenas saberá fazer todas aquelas coisas que homens e mulheres usualmente fazem entre si como também devem ser capazes de fazê-las eficientemente. À medida que mudamos para sociedades de complexidade econômica um pouco maior, descobrimos que certos homens podem gastar parte maior de seu tempo do que outros a fazer escultura em madeira ou trabalho em ferro, ou certas mulheres fazendo potes ou tecendo pano; mas todos os membros do grupo terão alguma competência nas técnicas controladas por aqueles de determinado sexo. Ainda em outras sociedades primitivas, certos homens e mulheres se especializam não apenas numa técnica, mas em certos tipos de produto, como, por exemplo, naquelas em que uma mulher dedicará seu tempo à produção de potes para uso diário e outra faz potes exclusivamente para ritos religiosos. Deve-se ressaltar novamente que exceto em circunstâncias muito fora do comum, não encontramos o tipo de organização em que uma mulher caracteristicamente se especialize em juntar argila, outra em modelá-la e uma terceira a cozer os potes: ou em que um homem se dedique a arranjar madeira, um segundo a conformar rusticamente o bloco nas proporções de uma figura ou tamborete e um terceiro a dar-lhe acabamento (1960, p.126).

Entretanto, com as mudanças no modo de produzir, bem como as novas técnicas, e a comercialização de produtos através da troca, identificou-se o aumento da produção para além do que era necessário, fazendo com que fosse possível que algumas pessoas pudessem sobreviver sem a necessidade de trabalhar, ou seja, explorando o trabalho alheio (SAVIANI, 2007.p.4).

O trabalho em si passou por várias transformações. Inicialmente era feito de forma puramente artesanal e foi se modificando na medida em que a sociedade ia modernizando, até chegar ao nível de trabalho voltado para o lucro, na produção em grande escala nas oficinas e não mais de maneira particular e individual, acompanhando assim a mudança da economia. Com essa mudança, a divisão do trabalho também passa por modificações, como explica Bravermann (1981):

A divisão do trabalho na sociedade é característica de todas as sociedades conhecidas; a divisão do trabalho na oficina é produto peculiar da sociedade capitalista. A divisão social do trabalho divide a sociedade entre ocupações, cada qual apropriada a certo ramo de produção; a divisão pormenorizada do trabalho destrói ocupações consideradas neste sentido, e torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção. (p.15).

O capitalismo fez uma espécie de redução das capacidades do homem – este que tinha total controle do processo de produção à medida que a autonomia em saber o que produzir, quanto produzir, como produzir e quando produzir estava em suas mãos – trazendo-o para dentro das oficinas e fábricas e destinando-lhe atividades fragmentadas e repetitivas cuja totalidade da produção dependia do trabalho conjunto de vários homens e não mais somente de um homem.

Nesta lógica capitalista, é possível identificar a existência de duas classes: a classe detentora dos meios de produção, os donos das fábricas, e a classe dos operários, dos trabalhadores, detentores apenas da sua própria força de trabalho. Este processo começa, portanto, com um contrato ou acordo que estabelece as condições da venda da força de trabalho pelo trabalhador e sua compra pelo empregador (BRAVERMANN, 1981).

Faz parte também da lógica do sistema capitalista, garantir a sua manutenção por meio da utilização de alguns mecanismos ideológicos de controle, conforme afirma Althusser (1983), que são os chamado Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs), que funcionam como disseminadores da cultura capitalista. Este mesmo autor aponta a escola como um destes aparelhos e é sobre o papel e influência dessa instituição que trataremos neste trabalho. Portanto, a relação inicial para discutir essa temática, é entre trabalho e educação, já que essa categoria transformou-se em um meio de exploração e essa instituição exerce influência na chamada estrutura social de classes, ao formar os indivíduos “destinados” a compor cada uma dessas classes.

## **2.1 A relação entre trabalho e educação**

O processo educativo iniciou-se a partir do momento que uma geração passou a ensinar à outra os ofícios do trabalho manual para sobrevivência. O trabalho sempre foi uma categoria humanizadora, essencialmente necessária ao homem. Saviani (2007) afirma que a origem da educação coincide com a origem do homem, de modo que:

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida

pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem (p.3).

Saviani (2007) afirma ainda que com a divisão dos homens em classes, fruto das transformações no modo de produção e com o advento da propriedade privada, provocou-se também uma divisão na educação, sendo uma para a classe proprietária – atividades intelectuais, arte da palavra, exercícios físicos de caráter lúdico ou militar – os homens livres e outra para a classe não-proprietária – assimilada ao processo de trabalho

A separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e a definição da instrução “institucionalizada” como institutio oratoria, isto é, como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (o “dizer”, ao qual se associa a arte das armas, que é o “fazer” dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerado um “charlatão demagogo”, um meduti. A consciência da separação entre as duas formações do homem tem a sua expressão literária nas chamadas “sátiras dos ofícios”. Logo esse processo de inculturação se transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como uma “escola”, destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica. (MANACORDA, 1989, p. 356).

É possível identificar a intrínseca relação entre as duas categorias, como sendo muito próximas e complementares uma da outra: trabalho e educação. Com o advento das transformações sociais, as mudanças no trabalho influenciaram diretamente o sistema educativo da sociedade. Resultado de tais transformações é a separação de diferentes tipos de trabalho e conseqüentemente também de educação.

A educação passou a ser de acordo com o tipo de trabalho destinado aos indivíduos e mais ainda: de acordo com a classe que esse indivíduo pertence. A partir disso, todo um cenário é montado para que tudo ocorra dentro dos conformes e da lógica do sistema capitalista.

## 2.2 A escola “pública” e sua influência na divisão social de classes

A escola “pública” a que nos referimos é aquela gratuita e financiada pelo Estado. Diante disso, questionamos o seu papel na divisão social de classes. Fato é que a sociedade passou por inúmeras transformações até chegar a sua atual configuração, tendo como eixo o sistema de economia capitalista, que se articula para que possa garantir a sua sustentação.

A discussão se torna enriquecida na medida em que busca analisar a escola e sua influência no contexto social – levando-se em conta os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos – no que diz respeito à estruturação social. Consideramos de suma importância essa análise, partindo da consideração da instituição escolar como responsável pela formação de sujeitos, adequando-os conforme os objetivos da mesma e estando diretamente ligada às decisões políticas, totalmente envolvidas e imersas em um sistema econômico específico, neste caso, o sistema capitalista.

É preciso indagar sobre o papel da escola pública na sociedade capitalista. A existência dessa instituição não é marcada pelo acesso democrático e em igual qualidade para todos. De acordo com Saes (2008), em países como a França, a Inglaterra e Alemanha, o dualismo já era presente, existindo no século XIX escola para ricos e escola para pobres.

E mesmo com o surgimento da Escola Única, como proposta de educação igual e de boa qualidade para todos, essa tentativa segundo Saes não funcionou neste formato em nenhuma sociedade capitalista:

O Estado capitalista, ao criar a Escola Pública, tem de zelar para que o seu funcionamento preencha as tarefas necessárias à reprodução da divisão capitalista do trabalho: a) encaminhar uma minoria de alunos para os postos dirigentes dentro dessa divisão (isto é, para o trabalho de concepção); b) encaminhar a maioria dos alunos para os postos subalternos dentro dessa divisão (isto é, para o trabalho de execução). (2008, p.169)

O problema que ronda a escola pública não é técnico, segundo esse mesmo autor, é uma questão social e a transformação da Escola Pública em espaço destinado à maioria necessita do rompimento entre “o aparelho educacional de Estado e a reprodução da divisão capitalista do trabalho” (SAES, 2008).

### 2.3 O ensino médio e sua estreita relação com o mundo do trabalho

A educação básica é dividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Após esse percurso, o próximo passo é o Ensino Superior, cujo objetivo está em formar profissionalmente em nível superior, acadêmico, crítico e reflexivo os indivíduos para exercerem suas profissões de acordo com suas escolhas pessoais (influenciadas, é claro, pela família e pela sociedade).

Se olharmos grosso modo, o movimento ideal seria a passagem de um nível de ensino para o outro, da Educação Básica para o Ensino Superior, conforme o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96 estabelece: possibilidade de continuação dos estudos em nível superior, como complemento de formação. Entretanto, entre um nível e outro existe uma enorme lacuna, que faz com que apenas alguns indivíduos ingressem no Ensino Superior.

Na sociedade, a condição financeira dos estudantes e de suas famílias diz muito sobre o futuro dos mesmos. Para Góes e Duque (2016) para além da concorrência, a baixa qualidade da escola pública, colaboram para que aqueles com baixo poder aquisitivo consiga ingressar em uma universidade. Em alguns casos pode ser que o indivíduo consiga se sobrepôr a sua condição e que alcance uma formação em nível superior, mas não é o que acontece com a grande maioria, cuja necessidade os obriga a procurar um emprego para ajudar nas despesas individuais e da família, não havendo espaço para a continuação dos estudos, visto que

A probabilidade de um jovem estudar em uma universidade pública está diretamente relacionada a sua renda familiar. A probabilidade estimada de um jovem com renda familiar per capita de R\$ 250 ao mês – por exemplo, uma chefe de família que recebe R\$ 1.000 ao mês e sustenta um cônjuge e dois filhos – é virtualmente nula: cerca de 2%. Já aqueles jovens que vêm de famílias muito ricas, tendo uma renda familiar per capita de R\$ 20 mil reais ao mês – digamos, o filho de um diretor de uma multinacional – tem uma chance de 40% de estudar em uma universidade pública (GÓES E DUQUE, 2016).

Bernard Charlot (2005) critica a educação pensada e organizada, na lógica econômica e de preparação ao mercado de trabalho e afirma que

os jovens são cada vez mais escolarizados em instituições diferentes, dependendo do status econômico de seus pais. Constata-se, assim, o estabelecimento de redes educacionais cada vez mais diferenciadas e hierarquizadas. Nessas redes, a escola pública deve acolher as populações mais frágeis. Com isso, à escolarização de base [...] perseguida por muito tempo, segue-se um fracasso em massa dos

alunos, com iletrismo, abandonos repetências, etc. (CHARLOT, p. 144).

Juntamente a isso, algumas políticas educacionais colaboram para a manutenção desta realidade, como é o caso do ensino profissionalizante que consiste em colocar cada vez mais cedo o jovem no mercado de trabalho, aproveitando da carência econômica dos estudantes de baixa renda e fazendo com que acreditem que esse seja o melhor caminho. A educação profissional surge diretamente relacionada com a questão da empregabilidade, existindo assim

[...] um processo de individualização da formação do trabalhador, pelo qual se indica que cada um é responsável por buscar suas competências, a serem alcançadas, segundo o discurso governamental, com o desenvolvimento das habilidades básicas, específicas e de gestão (REGO; PREVITALI; FAGIANI; FRANÇA, 2013, p. 217).

Na ilusão que perpetua a vida desses estudantes com relação ao trabalho, dificilmente estes terão interesse em adentrar no mundo da continuação dos estudos por não enxergarem ali uma possibilidade de ascensão social e econômica. Shiroma e Lima Filho afirmam que:

Historicamente, em nosso país, as políticas educacionais não favoreceram que alunos das classes trabalhadoras realizassem um percurso educacional capaz de garantir o direito à conclusão da educação básica com formação integral [...]. Assim, ao longo dos anos, a desigualdade e a exclusão social foram se ampliando no Brasil, resultando daí grande contingente da população que vive em situação de pobreza, que não concluiu a trajetória escolar e nem possui formação profissional qualificada. Esse processo histórico de produção de desigualdades sociais gestou um sistema educacional marcado pela inculcação ideológica e evasão escolar. Nesse sentido, a educação geral e profissional destinada aos trabalhadores caracteriza-se, desde as origens, pela insuficiência de recursos, terminalidade em níveis elementares da escolarização, configuração de currículos e modelos educacionais de adestramento para o trabalho, limitados ao mínimo necessário à funcionalidade requerida pelo movimento de acumulação do capital, delineando os contornos da dualidade estrutural [...]. (2011, p. 727)

O acesso ao Ensino Superior por si só não é uma garantia de mudança de padrão econômico, entretanto, discutimos aqui que se trata de uma etapa de nítida importância para a formação do indivíduo que não deveria haver empecilhos de acesso ao mesmo. Dentre várias condicionantes, voltamos a tratar da escola e da sua influência nesse processo visto que: no caso do Ensino Médio das escolas particulares o aparato – que vai desde a equipe de professores, material didático, instalações equipadas, carga

horária estendida, alto investimentos financeiros – interfere de forma positiva na aprendizagem de seus alunos, no que diz respeito ao oferecimento de condições para que saiam preparados para enfrentar os processos seletivos de acesso às Universidades – em sua maioria públicas e gratuitas.

No caso das escolas públicas, também no Ensino Médio, as defasagens são inúmeras, conforme aponta Casadore (2009), envolvendo pouco investimento, falta de valorização do corpo docente, precarização das instalações, ausência de profissionais e materiais didáticos com conteúdos mínimos. O fato é que as desigualdades sociais se traduzem também em desigualdades escolares.

Para Brito, Arruda e Contreras (2015)

De modo geral a redução da pobreza está relacionada a mudanças estruturais no sistema educacional que garantam acesso à educação de qualidade para todos. As diferenças educacionais entre os indivíduos gera uma desigualdade no mercado de trabalho, que gera desigualdade na renda, que resulta na persistência da pobreza entrando em um ciclo vicioso. (p.4)

Tudo isso acrescido da necessidade financeira, garante a presença do aluno na escola apenas para ter a escolaridade mínima exigida para conseguir um emprego. Libâneo (2012), por sua vez, afirma que:

[...] o insucesso da escola pública deve-se ao fato de ela ser tradicional, estar baseada no conteúdo, ser autoritária e, com isso, constituir-se como uma escola que reprova, exclui os mal-sucedidos, discrimina os pobres, leva ao abandono da escola e à resistência violenta dos alunos etc. (p.21).

A generalização assim como em outros espaços, também não cabe aqui nessa discussão, tendo que considerar que existem os casos de estudantes de escolas públicas que conseguiram através de canais de participação (as cotas) do sistema capitalista, ter acesso ao ensino superior público e cursar a faculdade. Não há negação de que isso tenha ocorrido, a questão é compreender a quantificação desses casos isolados, cujos números chocam ao ver a mínima quantidade daqueles que conseguem se esquivar da fatídica determinação social. A ideia de acordo com Frigotto (1999) é de que

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se

de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. (p.26).

Quando falamos que os estudantes das escolas particulares saem do Ensino Médio preparados para ingressar no Ensino Superior é preciso também ter um olhar atento para essa questão que muito diz para nós, ao passo em que o processo seletivo que os estudantes prestam são frutos de políticas públicas educacionais, cujas avaliações são montadas utilizando como grau de dificuldade um padrão referencial de conhecimento, que é facilmente abordado no ensino dos estudantes da classe burguesa que dispõem diariamente de muito tempo para os estudos e indo além da aula regular, utilizam o contra turno para frequentar cursos preparatórios – com mensalidades elevadas – dedicados à aprovação em vestibulares.

O grau de dificuldade nos vestibulares e atualmente no ENEM, está relacionado com a capacidade de domínio de conteúdos teoricamente estudados, discutidos e refletidos que exigem demasiada preparação, propedêutica, sendo algo que a escola pública dificilmente consegue abordar e se dedicar para tal. Para Saes (2008)

Dados de pesquisas recentes sugerem que se reproduz regularmente, dentro da Escola Pública brasileira, uma diferença de desempenho entre alunos “ricos” e alunos “pobres” (isto é, entre classe média e proletariado). Por isso, os alunos da Escola Pública que passam pelo funil do vestibular numa universidade pública, ainda que enfrentando numa concorrência desigual os alunos das grandes escolas particulares, tendem a pertencer predominantemente à classe média. (p.167)

Como ponta de saída tem o Exame Nacional do Ensino Médio que desde 2004 assumiu uma dimensão de utilização das notas para ingresso nas Universidades Públicas, impactando como peneira para a seleção de jovens mais adequados aos processos avaliativos, apresentando todo o sistema de avaliação com caráter engessado e inflexível no que diz respeito especificamente ao processo de ingresso no Ensino Superior. Para Gentili (1995):

A maneira como a escola trata a pobreza constitui uma avaliação importante do êxito de um sistema educacional. Crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito, se avaliadas através dos procedimentos convencionais de medida e as mais difíceis de serem ensinadas através dos métodos tradicionais. Elas são as que têm menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas são, por outro lado, as que mais dependem da escola para obter sua educação. (p.11).



Frente a essa realidade, questiona-se quem é o responsável por buscar formas de diminuir e acabar com tamanha desigualdade e nesse momento destaca-se a existência do Estado, que é por lei o mediador da vida social.

[...] o Estado é um atributo da vida social que tem por base a divisão hierárquica do trabalho e a propriedade privada. Surge a partir do momento em que as sociedades vão se tornando cada vez mais internamente heterogêneas, ao passo que os antagonismos sociais, que surgem pelo trâmite das mediações econômicas, passam a fazer parte da vida cotidiana. A partir daí, os indivíduos, ante a complexificação das relações que brota dos componentes entre si heterogêneos do edifício social e de seu desenvolvimento, constantemente geram diferentes modos de reagir às exigências que são postas pela vida em sociedade. Por isso, esse complexo social tem sua função desempenhada num determinado contexto histórico para assegurar as condições mínimas, pela introdução da violência na vida cotidiana, de reprodução da sociedade erguida pela divisão de classes, garantindo o nível de generidade em si alcançado por determinada sociabilidade que lhe é correspondente (BEZERRA, GOIS, 2014. p. 2).

No contexto em que até aqui nos referimos, ao mencionar o Estado, é inevitável não relacioná-lo ao sistema capitalista, pois

[...] O Estado, em todas as sociedades divididas em classes (escravista, feudal ou capitalista), é a organização especializada (=o poder especial de repressão) na função de moderar a luta entre as classes antagônicas, garantindo por esse modo a conservação da dominação de classe; ou, por outra, o conjunto das instituições (mais ou menos diferenciadas, mais ou menos especializadas) que conservam a dominação de uma classe sobre a outra (SAES, 1998, p. 19).

O Estado tem como função social proporcionar políticas que visem diminuir as desigualdades sociais, como afirma Fanuck (1986):

É um Estado que intervém para promover a igualdade de condições e situações econômico-sociais, reconhecido, na atualidade, como o Estado do bem-estar, que regula o exercício do conjunto de direitos, atividades e garantias, da coletividade, condicionando-as à sua função social.

Com essa função de “apaziguador” das desigualdades sociais e com a percepção de que são grandes as chances de apenas os estudantes da classe burguesa cursarem o Ensino Superior, o Estado elaborou algumas políticas de afirmação para serem implementadas nas Universidades com o intuito de facilitar a entrada dos estudantes de classe baixa. Como exemplo destas políticas, podemos mencionar o sistema de cotas, que consiste em avaliar os estudantes que prestam o vestibular dentro de um grupo

específico, de acordo com as características que justifiquem a necessidade de concorrer de forma separada dos demais. Nas categorias desse sistema, inclui as cotas de condições socioeconômicas e raciais.

#### **2.4 A escola na visão dos críticos reprodutivistas, dos críticos e dos progressistas**

A análise realizada sobre a instituição escolar nesta dissertação foi realizada por meio de três correntes teóricas. A primeira é dos críticos reprodutivistas que analisam a educação, relacionando-a aos determinantes sociais, ou seja, às questões socioeconômicas que influenciam diretamente no fator educativo. Como representantes dessa teoria, temos Louis Althusser (1918-1990) e Pierre Bourdieu (1930-2002). Tomaz Tadeu (1992) afirma que o ponto central dessa teoria é a problematização dos “mecanismos pelos quais a educação, ou mais concretamente, a escola, contribui para a produção e a reprodução de uma sociedade de classes” (p.15).

Contudo, no ambiente escolar vários aspectos e características devem ser analisados para compreender o processo de reprodução, tanto aquilo que está visível em termos físicos, quanto ou até com mais rigor, aquilo que não está – intenções disfarçadas, falas e olhares. Quanto ao que é explícito, é possível analisar o currículo escolar, onde Cassin (2014) aponta ser fundamental “examinar o processo de estratificação do conhecimento escolar.” (p.12).

Louis Althusser trata em uma de suas obras (Aparelhos Ideológicos de Estado, 1987) da concepção de Estado e de Ideologia. Para o autor, o Estado aparece como a superestrutura da sociedade, que contém dois tipos de aparelhos: repressivos e ideológicos. Para Marx e Engels,

[...] esse Estado não é nada mais do que a forma de organização que os burgueses se dão necessariamente, tanto no exterior como no interior, para a garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses (2007, p.75).

Os aparelhos repressivos atuam por meio da repressão e os ideológicos basicamente pela persuasão. A escola faz parte do Aparelho Ideológico de Estado escolar, cuja intenção é de reproduzir as relações de produção, no caso do capitalismo, as relações de exploração. A ideologia é baseada, neste caso, em um conjunto de ideias, cuja absorção garante a manutenção de uma classe no poder, a burguesia, já que a

contemplação e perpetuação do seu mecanismo de funcionamento garante o status quo da classe dominante. Althusser (1987) afirma que é a escola que

[...] se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e desde o maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia) (p.79).

Na somatória das teorias críticas reprodutivistas, Pierre Bourdieu também vê a escola enquanto reprodutora das estruturas sociais e vai mais além quando trata do chamado capital cultural, como sendo a bagagem cultural que os indivíduos levam de seu contexto familiar para a escola, de modo que isso influencia diretamente no desenvolvimento desses. O autor afirma ainda que “[...] a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural.”. (p. 42). O fato de a escola usar como referência um padrão cultural compatível apenas com a classe burguesa, um filho de pais desta classe, que tem acesso a outras fontes de informação e obtenção de conhecimento conseguirá responder mais facilmente àquilo que a escola cobra.

Na sequência deste pensamento, Bourdieu (1998) aponta que a “escola tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.”. (p. 53). É possível identificar na crítica do autor, que a escola possui um padrão de referência e com base nesse padrão recebe seus estudantes de diferentes realidades, os tratando e os considerando da mesma forma, em par de igualdade.

Entretanto, a instituição desconsidera os conhecimentos e bagagem que esses estudantes possuem e é esse o ponto chave da contribuição da escola para a reprodução das desigualdades, de modo que as respostas às exigências do ensino serão diferentes por serem de realidades diferentes os que ali estão. O rendimento escolar também será distinto, ao estimular de forma igual, indivíduos de culturas diferentes, reforçando assim a manutenção da realidade social, não servindo de instrumento de emancipação aos menos favorecidos.

Apesar das críticas em torno da escola tradicional, que Bourdieu define enquanto instituição que propaga a cultura dominante, este autor afirma que ela é o único instrumento que permitirá a superação desta realidade, desde que passe por mudanças

na sua didática pedagógica, no sentido de mudar as formas de apresentar os conteúdos, na avaliação e demais aspectos, com o objetivo de se tornar espaço que proporcione condições de emancipação aos seus estudantes.

Quanto aos críticos, podemos usar como autores que estão inseridos nessa corrente teórica Saviani, Kuenzer e Frigotto. Dermeval Saviani compreende a escola enquanto espaço que deve proporcionar aos estudantes a oportunidade de adquirir conhecimentos que vão ser úteis para a vida adulta e que possa, além disso, atender as camadas populares. Para este autor a escola pode contribuir para eliminar a desigualdade social, na medida em que os professores trabalhem com seus estudantes as suas realidades e a partir disso consigam compreender de forma crítica as questões sociais. Saviani (2005) afirma que “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado.” (p. 14).

Saviani (2005) demonstra que o sucesso de aprendizagem na escola é uma via de mão dupla que depende tanto da responsabilidade do professor em saber as necessidades do estudante, conhecê-lo e a partir disso organizar o ensino, quanto deste em se dispor a aprender e se mostrar interessado nesse processo. O objetivo da escola deve ser o de favorecer a inclusão social do indivíduo, evitando a seletividade.

Kuenzer (2002) também reitera a questão das diferenças das bagagens de conhecimentos dos estudantes com relação às competências dependendo da classe social de cada um, de modo que

[...] na classe burguesa estas competências se desenvolvam desde as relações sociais e familiares que viabilizam o desenvolvimento das linguagens, do raciocínio e o acesso à produção cultural, mesmo assim não se prescinde da educação escolar. Já para os que vivem das diferentes formas de trabalho, onde a precarização econômica dificulta o acesso à produção cultural dominante, a escola passa a ser espaço fundamental para a aquisição dos conhecimentos que permitam o desenvolvimento das competências requeridas para a inclusão na vida social e produtiva. (p.2).

Ainda para essa autora, existe diferença na oferta de Ensino Médio em função da origem de classes dos estudantes, e que tais diferenças incluem o nível de qualidade, de conteúdo e de objetivos. Tal distinção atende à exigência da divisão técnica social do trabalho. Para Kuenzer (2002) é necessária a superação desta condição, de forma que a assegurar o acesso ao tipo de saber que por muito tempo foi oferecido apenas para uma minoria de pessoas.

Fato é que muitas mudanças ocorreram na sociedade e principalmente no modo de produção. Atualmente, vemos inúmeros avanços tanto na ciência quanto na tecnologia e isso exige novas formações dos indivíduos. É possível perceber também que dificilmente o trabalho exige apenas a dimensão física para executá-lo, justamente por essas mudanças no processo. Assim, a escola deve se reorganizar no sentido de seus objetivos enquanto instrutora e formadora de sujeitos frente às novas exigências do modo de produção, fazendo com que os estudantes recebem formação que os capacite para atuarem de forma integral tanto no aspecto intelectual quanto físico. Esta brecha das novas exigências do mercado pode auxiliar na transformação do ensino escolar na tentativa e busca pela superação do dualismo educacional.

As ideias críticos reprodutivistas identificam que a escola é um espaço de reprodução das relações sociais, enquanto os críticos identificam a escola como espaço de disputa. A terceira corrente teórica que analisa a instituição escolar é a dos progressistas, que conforme Lourenço e Mori (2014) afirmam, compreende que através da educação, se torna possível a transformação da realidade social. Segundo Lemme (1961):

As transformações sociais impõem transformações no caráter da educação. Esse reflexo da infraestrutura sobre a superestrutura, não é, porém mecânico, imediato. [...] depois de constituída, erige-se numa força própria, com seus mantenedores especializados, cria uma ideologia que é racionalizada, tornando-se uma força conservadora, que resiste por todas as formas às que vão se verificando na infraestrutura da sociedade (p.21).

Quanto à transformação no caráter da educação, a educação progressista no Brasil tem como objetivo fazer com que os alunos sejam ativos em suas próprias formações, ao ponto de questionarem o ensino que lhes é oferecido, inclusive em termos de conteúdo e para, além disso, deve existir uma forte relação desses alunos com as questões sociais, que é de onde principalmente emergem as demandas de transformações, de modo que o indivíduo construa sua própria história (LOURENÇO, MORI, 2014).

Para Menezes (2001), a teoria progressista trabalha na perspectiva da luta de classes ao passo que a escola deve comparecer na luta contra o sistema capitalista:

Dessa forma, sua metodologia tem inspiração na teoria do conhecimento marxista, pela dialética materialista, pelo movimento de continuidade e ruptura. Na sala de aula, parte-se da necessidade e

aspirações dos estudantes, com seu cotidiano, com o objetivo de estimular rupturas, sair do imediato e chegar ao teórico e abstrato (MENEZES, 2001).

A partir desse processo de ruptura, subestima-se que os indivíduos sejam capazes de ter novo olhar para a realidade e a partir de então agir sobre tal. Desta forma, a escola na visão da teoria progressista, visa transformar as relações sociais e não reproduzi-las (Equipes Pedagógicas dos NRE/CGE, 2008). É a transformação do status quo e nesse sentido, a escola deve oferecer condições de emancipação, desenvolvendo assim as potencialidades humanas. Diferença substancial desta corrente para a corrente crítica está no foco central da transformação social. Enquanto os críticos focam a luta de classe os progressistas acreditam no potencial escolar de transformação social.

### 3 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Conforme anunciamos na introdução, o objetivo desta sessão é tratar sobre as questões que envolvem o Ensino Médio, cuja justificativa da escolha deste nível de ensino como recorte de análise é pautada no fato de ser a última etapa da educação básica, por sua proximidade com o Ensino Superior e por compreender que toda política educacional demonstra a intenção do Estado para com a formação dos futuros novos trabalhadores do país.

O Ensino Médio tem como finalidade possibilitar o prosseguimento dos estudos, realizando assim um aprofundamento e consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental (etapa anterior) assim como a preparação para o trabalho e cidadania, para além de uma formação ética, desenvolvimento intelectual e pensamento crítico.

A existência desta etapa do ensino em sua configuração atual, contou com algumas mudanças desde a origem do processo educacional no Brasil. Para Silva, a expansão do ensino secundário no país, inicialmente preconizada pela LDB 4.024, de 1961, foi motivada pelo crescimento demográfico, as exigências de “maior escolarização consequentes ao desenvolvimento industrial brasileiro, particularmente sobre a área urbana, e problemas de crescimento e articulação do ensino primário, que acabariam por reverberar no ensino médio.” (SILVA, 1969, p. 301-307).

Trazendo a legislação para a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), esta determina em seu Art. 1º, inciso 2º, que a educação escolar deve ter vínculo com o mundo do trabalho, e mais ainda, em seu Art. 4º, parágrafo V, que é de responsabilidade do Estado a garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.”, de modo a contribuir com a capacidade artística que cada sujeito tenha aptidão à desenvolver, seja através da música, do teatro, da dança e inúmeras outras manifestações artísticas.

Aliando os dois objetivos previstos na LDB 9.394/96, sobre o acesso a níveis elevados de ensino e da vinculação com o mundo do trabalho, é preciso observar criticamente a forma com que tais intenções coexistem em nossa prática social e principalmente a forma com que os estudantes são e se são possibilitados a ter acesso aos vários níveis de ensino.

Sobre o Ensino Médio, a LDB 9.394/96 em seu artigo 35, estabelece como finalidade desse nível de ensino, dentre outras, “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.”. Essa intenção deixa claro a existência de uma formação que vise ao mesmo tempo a oferta de condição para que o educando exerça a atividade do trabalho e que apresente condições de conviver em sociedade, partindo-se da ideia de que o ensino o capacitaria para tal.

Ao mesmo passo em que estabelece sobre o Ensino Médio, a LDB 9.394/96 dispõe sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, onde trata da possibilidade de preparação dos educandos para o exercício de profissões técnicas. A ideia que gira em torno dessas duas versões de ensino, ainda que a última apareça como complementar da primeira, é de que o Ensino Médio está ligado diretamente à produção de conhecimento e o Ensino Profissional ligado ao saber puramente técnico e vinculado com o sistema de economia.

A LDB 9.394/96 em seu texto dispõe sobre as formações de Ensino Médio e Ensino Profissional, bem como a vinculação dos mesmos ao mundo do trabalho. Filho (1999) indica que

Neste novo enfoque a educação profissional tem como objetivos não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação, a requalificação, a reprofissionalização de trabalhadores de qualquer nível de escolaridade, a atualização tecnológica permanente e a habilitação nos níveis médio e superior. Enfim, regulamenta a educação profissional como um todo, contemplando as formas de ensino que habilitam e estão referidas a níveis da educação escolar no conjunto da qualificação permanente para as atividades produtivas. Embora a lei não o explicita, a educação profissional é tratada como um subsistema de ensino (BERGER FILHO, 1999).

Para esse mesmo autor (1999), os artigos 39.40 e 42 da LDB/96 reforçam o caráter complementar da educação profissional, ampliando sua atuação para além da escola e

Finalmente, estabelece a forma de reconhecimento e certificação das competências adquiridas fora do ambiente escolar, quer para prosseguimento de estudos, quer para titulação, de forma absolutamente inovadora em relação à legislação preexistente (BERGER FILHO, 1999).

Tais disposições previstas na LDB/96 foram regulamentadas em 1997 pelo Decreto nº 2.208, que reafirma o texto da lei, e estabelece os objetivos da Educação Profissional, regulamentando-o e separando-o do Ensino Médio. Em seu Art. 5º foi estabelecido: "A educação profissional de nível técnico terá organização curricular



própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este."

O documento acima referido traz em seu texto a estruturação da educação profissional, como sendo

- I - básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Assim, o decreto faz uma organização curricular do ensino de modo a atender o que estabelece, tendo assim a educação profissional de nível técnico

Organização curricular própria, independente do currículo do ensino médio. Assim sendo, esta modalidade de educação profissional será sempre concomitante ou posterior à conclusão do ensino médio, mantendo, contudo, vínculo de complementaridade.

Revogando o que estabelecia o Decreto nº 2.208/97, tivemos a promulgação do Decreto nº 5.154/04 que volta a integrar o ensino médio e o profissionalizante, optando por uma formação que una conhecimentos tanto científicos, quanto técnicos e humanísticos. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 37):

[...] a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício das profissões técnicas. Em termos ainda somente formais, o Decreto 5154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa pela LDB na década de 1980.

Com tais alterações no decreto nº 5.154/04, a intenção de mudança foi no sentido de garantir uma “[...] formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44). Mais a frente ao longo da quarta parte desse estudo, trataremos de forma mais detalhada sobre as promulgações dos decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04.

Analisando as ocupações sociais dos indivíduos, é possível esclarecer o formato organizacional na sociedade capitalista em que vivemos. A lógica é nítida: em um movimento extremamente envolvente, na maioria das vezes convincente, e disfarçada

do capitalismo, a ordem é garantir a manutenção de uma hierarquia social que determina o poder aos detentores dos meios de produção, à elite propriamente dita. E para aqueles que contam apenas com a força de trabalho? Para esses: a prestação de serviço, a venda dessa força de trabalho e a obediência.

Ao buscar compreender a relação da escola com o sistema e modo de produção capitalista, percebemos de acordo com Batista (2011),

que se configura uma relação direta com o modo de produção capitalista, no qual a escola "assume" o papel de "indústria" que tem como "produto" final o aluno, ou seja, mão-de-obra barata, perdendo, assim, sua função social, que é a formação do educando para cidadania. (BATISTA, 2011, p. 2, grifos da autora).

Quanto à estreita relação entre a educação e o sistema capitalista, o que se observa é a escola atuando como reprodutora, transformando os alunos em força de trabalho, no caso do movimento presente na escola pública ou no caso da privada, os direcionando para o Ensino Superior, entretanto, ambas com a mesma lógica: reproduzir as relações sociais capitalistas, cada qual ao seu modo. Desta forma, a manutenção do *status quo* é garantida.

Em termos históricos, Bastos (2005) aponta a necessidade do sistema em garantir por meio dos mecanismos institucionais a adequação dos novos sujeitos de forma passiva à ordem estabelecida. Enquanto instituição, a escola faz parte desse conjunto ao passo em que naturaliza as relações dos processos sociais de produção e os prepara para o mercado de trabalho.

É preciso enfatizar que a escola não está isolada e não atua sozinha neste cenário, ela é a parte concreta de ideologias políticas elaboradas pelo Estado. Como modelo de política educacional que obedece a ordem de formatação dos jovens, podemos citar a educação profissional, surgida no século XIX com o objetivo de iniciar rapidamente a inserção dos jovens no mercado de trabalho.

De acordo com Escott e Moraes (2012),

No decorrer do século XIX, várias instituições, eminentemente privadas, foram surgindo para atender às crianças pobres e órfãs. Essas instituições tinham propostas direcionadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação aos ofícios como a tipografia, a carpintaria, a sapataria, a tornearia, dentre outras. Nessa perspectiva, pode-se inferir que a educação profissional no Brasil nasce revestida de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias (p.3).

É possível perceber a origem e objetivo da educação profissional, bem como o público alvo dessa modalidade, que desde a sua origem, já era destinada à classe pobre, como meio de conseguir algum ofício e garantir a própria sobrevivência. O ofício destinado à classe trabalhadora se baseava em técnicas manuais e qualquer formação aos sujeitos desta classe pertencentes era voltada para uma função específica e limitada.

Desta forma, a origem da educação profissional visava garantir a formação técnica de um público em específico com ingresso no mercado de trabalho, exercendo funções que dependem exclusivamente da força física, porém de forma moldada, tendo passado por qualificações de adaptação ao mercado moderno (máquinas, aparelhos, etc).

Com o passar dos anos, as exigências para o trabalho foram surgindo e a necessidade de qualificação do trabalho foi aumentando, fazendo com que os novos trabalhadores possuíssem algumas habilidades para se adequarem às atividades que iriam realizar e assim como aponta Batista (2011), o capital espera que, através da educação, sejam moldados os novos perfis de trabalhadores para se adaptarem às novas exigências dos mesmos (p.6).

Entretanto, para o mesmo autor é necessário um novo conceito de educação profissional, que não seja voltado para habilidades e funções específicas, mas que se pautem em uma educação ampla que permita ao sujeito perceber-se enquanto parte da sociedade e que a partir disso consiga acompanhar o desenvolvimento dos processos produtivos.

Ao retratarmos o Ensino Médio, nos deparamos com os dualismos (propedêutico e profissional/escola privada e escola pública) que envolvem esta etapa da educação básica: ensino voltado a um nível avançado de aprendizagem e ensino voltado para o mercado de trabalho. Essa dualidade é feita de um processo histórico da sociedade e é mantida pela vigência do capitalismo. A realidade é a existência de uma escola para formar elites e outra para formar o proletariado.

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 ; RAMOS, 2005, p. 31).

É possível perceber a intenção, ainda que disfarçada, da manutenção das desigualdades sociais, da hierarquia de classes, ao passo em que o ensino da escola é articulado para colaborar com este quadro. Para Pochmann (2002):

Constata-se, por exemplo, que os filhos de pobres no país encontram-se praticamente condenados ao trabalho como uma das poucas condições de mobilidade social. Porém, ao ingressar muito cedo no mercado de trabalho, o fazem com baixa escolaridade, ocupando as vagas de menor remuneração disponíveis, quase sempre conjugados com posições de subordinação no interior da hierarquia do trabalho. O contrário parece ocorrer para filhos de pais de classe média e alta, que possuem, em geral, condições de financiar a inatividade, elevando a escolaridade e postergando o ingresso no mercado de trabalho (p. 23).

No campo da legislação, como aporte para essa discussão, podemos mencionar o Decreto nº 2.208/97, que estabeleceu a educação profissional, fortalecendo assim a separação do ensino: de um lado a formação para o ingresso no Ensino Superior, à elite, e do outro, a formação para o mercado de trabalho, aos pobres. (MACIEL, 2011). Desta forma, podemos identificar a participação do Estado como mecanismo de colaboração com a ordem social vigente e que nos faz questionar os objetivos das políticas públicas e suas relações com o sistema capitalista.

Consideramos que se trata de um círculo de determinações, onde o maior influenciador é o capitalismo, que intervém diretamente nas políticas do Estado, que por sua vez determina o fazer da escola, que por sua vez cumpre a sua função de ensinar os estudantes. Tal percepção torna nítido que as instituições estão à mercê do capitalismo.

E ao identificarmos a fatídica realidade da determinação social que a escola e todas as outras instituições estão submetidas, encontramos Gramsci (1982) com a proposta de uma escola unitária, humanista e geral, com a intenção de aliar o ensino profissionalizante com o trabalho intelectual, ou seja, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo.

Entretanto, para alguns autores como Frigotto e Ciavatta (2003) e Kuenzer (2010), a construção desse tipo de escola, só seria possível fora do sistema capitalista. Assim, a dualidade seria superada na medida em que não mais seria estabelecida relação entre meios de produção e força de trabalho.

Em se tratando de políticas direcionadas ao Ensino Médio, citamos o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao final da educação básica e que “durante mais de dez anos este exame foi usado única e exclusivamente para avaliar as habilidades e competências de concluintes do Ensino Médio, sem o objetivo de selecionar para o ensino superior.”. (SILVEIRA; BARBOSA; SILVA, 2015).

Dentre os objetivos do ENEM conforme a Portaria n. 109/2009, art. 2º estão:

- I – oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- II – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- III – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar a processos seletivos de acesso aos cursos de educação profissional e tecnológica posteriores ao ensino médio e à educação superior;
- IV – possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
- V – promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do art. 38, §§ 1º e 2º da lei n. 9.394/96 (LDB);
- VI – promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- VII – promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas instituições de educação superior.

Entretanto, o ENEM alterou sua configuração e de acordo com o QEdu Academia, em 2009 o Exame passou a ser utilizado como uma das principais portas de entrada no Ensino Superior no Brasil.

No caso das universidades particulares, foi criado o Programa Universidade para Todos (PROUNI) em 2004, que utiliza a nota obtida no exame para descontos e bolsas nessas instituições. Já para o acesso às universidades públicas, criou-se o Sistema de Seleção Unificada em 2009. Neste último programa de acesso desde 2012, após a Lei nº 12.711/12, a Lei de Cotas, existem vagas destinadas às cotas que são organizadas da seguinte forma:

Das vagas reservadas pelas instituições para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas, metade é destinada a estudantes com renda familiar bruta mensal por pessoa de até um salário mínimo e meio. O preenchimento das vagas leva em conta ainda critérios de cor ou raça. Ou seja, um percentual das vagas é reservado a estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas em proporção igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está localizada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ainda, um percentual das vagas é reservado a pessoa com deficiência na população da unidade da Federação onde está localizada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2012).

Para além das mudanças envolvendo o Ensino Médio, é importante sobre o Plano Nacional da Educação (PNE), estabelecido em 2001 (lei n. 10.172), definindo de forma legal metas a serem alcançadas nesta etapa até o ano de 2010, dentre elas:

- Oferecer vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda por ensino médio, em decorrência da universalização e da regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental;
- Melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio, de forma que atinjam níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos estados;
- Reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma que se diminua para quatro anos o tempo médio para conclusão desse nível;
- Assegurar, em cinco anos, que todos os professores do ensino médio possuam diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação, nesse nível de ensino, àqueles que não a realizaram;
- Promover, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura, compatíveis com as realidades regionais.

Além das questões que foram mencionadas, o currículo educacional é um importante fator que influencia o ensino. É preciso que se leve em conta a diversidade daqueles que receberão esse currículo em forma de conteúdo. O currículo tradicional possui uma configuração de abordagem histórica que considera como referência um padrão referencial que contempla a classe burguesa e que ao fugir da realidade social dos filhos da classe trabalhadora, muitas vezes não se efetiva, não se aplica.

Quando adentramos na questão do currículo, é preciso retomar em outro documento que abrange essa discussão, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) que influenciam diretamente na composição do currículo. Este documento foi criado no contexto brasileiro da década de 1990 e para Moehlecke (2012).

As diretrizes traziam um discurso sedutor e inovador, por meio da valorização de uma concepção de “educação para a vida e não mais apenas para o trabalho”; da defesa de um ensino médio unificado, integrando a formação técnica e a científica, o saber fazer e o saber pensar, superando a dualidade histórica desse nível de ensino; de um currículo mais flexível e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais; de modo contextualizado e interdisciplinar; baseado em competências e habilidades (MOEHLECKE, 2012, p.47).

Ainda segunda essa autora (2012) se percebia uma distinção entre o que era previsto na diretriz e a realidade presente e por isso esse documento recebeu algumas críticas quanto à

- a) a subordinação da educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização;
- b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes. (MOEHLECKE, 2012, p.48).

Moehlecke (2012) traz um aspecto que foi atrelado às DCNEM no que diz respeito à existência de um Ensino Médio integrado, superando a dualidade presente no ensino, tendo no texto do parecer que estabelece as diretrizes, o anúncio do fim da separação entre os dois tipos de ensino:

Artigo 12 - Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional. § 1º A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada. § 2º O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos. (BRASIL, 1998a).

Entretanto, dentre vários questionamentos a cerca das diretrizes a questão do fim do dualismo é novamente revertido com a promulgação do decreto nº 2.208/97 que retoma a separação entre os ensinos médio e profissional. Contudo, após serem duramente criticadas e após movimentos de discussões, inclusive no âmbito da troca de governos, de FHC para o governo Lula, em 2010 novas diretrizes foram aprovadas para o Ensino Médio, cujo aspecto importante para este trabalho é o reforço da integração entre Ensino Médio e Educação Profissional.

Para Moehlecke (2012)

As novas DCNEM apontam como seu objetivo central possibilitar a definição de uma grade curricular mais atrativa e flexível, capaz de atrair o aluno para o ensino médio e combater a repetência e a evasão. Nessa direção, sugere-se uma estrutura curricular que articule uma base unitária com uma parte diversificada, que atenda à multiplicidade de interesses dos jovens. (MOEHLECKE, 2012, p.53).

Sabemos que o currículo não é neutro e é diretamente vinculado às relações de poder, organização e estruturação da sociedade, e a visão de mundo do grupo social dominante (ARAÚJO IC e ARAÚJO MVA, 2016). Trata-se da perpetuação de um tipo de cultura que está relacionada apenas à classe dominante, ou seja, de modo que atenda

aos interesses dessa classe. Desta forma, é preciso que haja mudança no currículo e na metodologia padrão utilizada pela escola, com vista a atender, a reconhecer as diferentes culturas sociais.

É fato que a divisão social de classes por si só já explora de maneira intensa os economicamente desfavorecidos. Por isso, a escola deveria atuar como desconstrutora das desigualdades sociais dentro do seu papel social, como acrescentar em seu currículo políticas de valorização da cultura popular, com fortes incentivos à continuação dos estudos e implementando também em seu currículo discussões de caráter sociológico para que os jovens estejam a par do contexto de exploração que a classe trabalhadora está inserida. É preciso que estimulem o processo de tomada de consciência.

Desta forma, é passível de compreensão a complexidade do processo de divisão social de classes, e a gama de aparatos que a classe dominante possui de modo a favorecê-la e garantir que todos trabalhem em seu favor. Quando se trata de uma alusão à tomada de consciência, tem-se claro que não é isso em si que garantirá a transformação de um sistema desse nível, mas é condição essencial, cuja combinação pode atingir um movimento de possibilidade de transformação, especialmente dedicado à classe trabalhadora e suas condições de sobrevivência.

Frente a isso, arrematamos que a escola e a educação em geral somente possibilitará uma equidade de acesso e de ensino efetivo, concreto, quando for trabalhada de maneira que contemple o seu público, a sua realidade escolar, a todos independente de classe e origem social, em face de que o ensino e os conteúdos em si sejam de real importância e que os alunos se reconheçam enquanto capazes de se apropriar deles e a partir daí buscar a sua autonomia enquanto cidadão no mundo e que não se sintam alheios a eles como ocorre nesse formato social vigente.

A pretensão dos que anseiam por mudanças é de uma realidade social que não conte com a existência de classe, como propõe o comunismo: sem direito à propriedade privada, portanto, sem exploração. Desta forma, quando a educação assumir sua função neste contexto, de formar o sujeito em sua totalidade, em apresentar o percurso histórico da humanidade, em inseri-los nos debates críticos à cerca da realidade e encorajá-los sobre as suas responsabilidades enquanto sujeitos sociais, com consciência política e cultura geral, poderemos construir uma sociedade transformada e diferente da que vivenciamos hoje.



Entretanto, Campos (2017) reforça a existência de um cenário em que as políticas educacionais no Brasil reforçam o caráter dual do ensino, baseado na divisão social do trabalho. Assim sendo, o Ensino Médio assume distintas objeções conforme a classe social. Desta maneira, não se torna possível alcançar o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, conforme a LDB (1996) estabelece.

É preciso compreender os ideais para um ensino efetivo e de significância. Em termos documentais,

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisa-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, 2000, p. 5).

Nascimento (2007) afirma que o Ensino Médio é historicamente seletivo e o mesmo foi incorporado à educação básica em 1988 pela Constituição Federal. Pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9394/96, tem a finalidade de consolidar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitar o prosseguimento dos estudos, preparar para o trabalho e para a cidadania, aprimorar o educando e levá-lo a compreender os fundamentos científico-tecnológicos de cada disciplina escolar (Art. 35).

Campos (2017) reafirma a dupla posição que o Ensino Médio assume, sendo ora para formação geral, ora para a profissionalizante, ora como preparatório para o ensino superior, sendo uma formação nitidamente provida de intenções após a conclusão dessa etapa.

#### 4 DECRETOS Nº 2.208/97 E Nº 5.154/04: ENTRE DUALISMOS

O objetivo nesta sessão é identificar a existência de características que foram teoricamente mencionadas neste trabalho, da escola “pública”, especificamente o Ensino Médio enquanto etapa de disputa ideológica dualista. Diante de toda análise que fizemos buscamos descrever sobre a influência na vida dos estudantes do perfil social que a instituição escolar assume diante do sistema capitalista. Os estudos nos contam sobre os desdobramentos da ação política, da divisão social de classes, da manutenção do *status quo* da escola para ricos versus escola para pobres, do ensino para prosseguimento de estudos e ensino para o trabalho.

Aqui tratamos dos documentos que envolvem o Ensino Médio – LDB 9.394/96 e Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04 - e os seus desdobramentos enquanto etapa que tem grande influência no futuro dos estudantes seja enquanto prosseguimento dos estudos ou inserção no mercado de trabalho. Consideramos o Ensino Médio enquanto fase ideal para analisar os objetivos do Estado, já que a formação dos novos jovens trabalhadores é de extremo interesse e controle, pois daí que saem as novas forças de trabalho e é justamente nesta etapa que ocorre o conflito educacional entre formação profissional e intelectual (PREDOLIM, 2009, p.1).

As relações antagônicas que envolvem o trabalho são históricas. A relação de mando e obediência são anteriores ao sistema capitalista e a sua forma já vinha sendo socialmente estabelecida, a partir do momento em que o homem percebeu que poderia apenas gerenciar o trabalho do outro e que isso lhe traria resultados, sem que precisasse trabalhar. Com a instalação do sistema capitalista e o advento da industrialização, as relações anteriormente mencionadas permaneceram em sua essência, alterando e se adaptando conforme o contexto vigente. No entanto, para manter essa realidade, a instituição escolar e o ensino foram e são usados como instrumentos formativos, ao passo em que

os primeiros modelos de escolas tradicionais básicas tinham por objetivo educar a massa analfabeta e marginalizada, separando os que estavam destinados ao conhecimento da natureza e da produção daqueles a quem eram entregues as tarefas de execução (MANACORDA, 1989, p.38).

Por conseguinte, identificamos que o contexto social e econômico formata e mantém uma estrutura com dois perfis de sujeitos: aqueles que controlam e são proprietários dos processos de produção, a elite e os que possuem apenas a força de trabalho. Para a manutenção desta realidade e garantia desse contexto, a educação exerce importante papel. Nóbrega e Souza acrescentam acerca do ensino para os dois tipos de perfis:

Aos primeiros, uma educação de excelência fundamentada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios de caráter lúdico ou militar. Aos segundos, uma educação puramente técnica, manual e assimilada no decorrer do processo de trabalho. Observa-se nitidamente a divisão entre trabalho manual e intelectual e o preconceito a essa primeira forma, derivante desse processo de exclusão. (2015, p.268).

Há de se concordar diante do exposto, que é estreita a relação entre educação e trabalho. Entretanto, Xavier (1990) nos apresenta que desde o Império a questão da escolarização formal não fazia parte da realidade dos trabalhadores, ao passo em que se tratava de um trabalho manual e para esta realidade não era dada relevância à escola, deixando assim por anos, o ensino destinado exclusivamente à elite.

A situação passa por mudanças com a consolidação do capitalismo no Brasil devido à emergência da industrialização “que contribuiu para disseminar a valorização da escola e do ideário pedagógico” (SILVA, 2009, p.2). E a partir de então, os trabalhadores passaram a ter acesso ao ensino para se adaptar às novas exigências de mercado e é neste momento que para Xavier (1990) aparece o dualismo educacional.

É possível identificar assim, que a educação sempre esteve articulada em função do modo de produção vigente, para atender uma demanda de mercado. Porém, a dialética do capital passou a exigir reformulações no perfil do trabalhador, se fazendo necessário que o mesmo dominasse novas técnicas para lidar com as mudanças dentro do próprio sistema de produção, inclusive com o desenvolvimento da tecnologia, exigindo assim um ensino técnico ao alcance do novo formato do mercado. Tais adequações traz sustentação ao que Mézaros (2008) afirmou: “diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação”.

Frente a esta realidade, o cenário educacional brasileiro esteve em debate nos anos de 1990, principalmente sobre a integração entre formação geral e profissional, como forma de superar o dualismo educacional. No âmbito das Conferências Brasileiras de Educação (CEB), Rodrigues (2005) aponta que políticas educacionais foram

discutidas colaborando com a construção dos canais de participação democrática, gerando assim a intenção de novas perspectivas para o ensino brasileiro.

Em meio a esse contexto muito se falou sobre a educação politécnica, conforme mostra Rodrigues (2005), discussão essa trazida por Dermeval Saviani, no momento em que a intenção dos educadores era compreender o significado social e político da educação, especialmente, da escola pública.

Sobre a educação politécnica, Rodrigues (2005) acrescenta que o cerne desta está na busca da liberdade do trabalhador em se reconhecer/identificar com o produto do seu trabalho e mais ainda na compreensão geral do processo de trabalho. Assim, a politecnicia trata de um domínio teórico-prático do processo de trabalho.

Por ser o trabalho uma ação humana,

[...] um processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza [...] atuando, assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (MARX, 1989a, p. 202).

A fragmentação do trabalho, delimitando um único tipo de saber necessário, não contempla a existência de um ser completo, com noção e domínio do seu fazer social, do próprio trabalho. A divisão do processo e mais ainda a divisão de tarefas, tirou do trabalhador a visão geral do seu ofício como um todo e o anexou como uma pequena parcela. Diante disso, a intenção da politecnicia para Rodrigues (2005) é a reaproximação do domínio do trabalho, e mais além: a formação que se pretende não é de técnicos em nível médio, mas sim cidadãos conscientes dos fundamentos do mundo do trabalho.

Quanto à definição da politecnicia, Rodrigues (2005) faz sua análise mediante três eixos: dimensão pedagógica, utópica e infra estrutural.

A dimensão infra estrutural é diretamente ligada aos processos de trabalho na vertente capitalista, voltada para a qualificação profissional adaptada às mudanças que inserem a tecnologia. A questão da tecnologia é comentada por Frigotto (2005) sob duas análises:

A questão da educação tecnológica está presente no campo da educação sob duas perspectivas. Uma que a identifica com a educação que aborda conhecimentos associados às tecnologias utilizadas nos processos de produção e, assim, pode formar pessoas para o manejo social e profissional dessas tecnologias para ocuparem um espaço específico na divisão social e técnica do trabalho. Essa perspectiva esteve na origem dos Centros Federais de Educação Tecnológica e tem orientado mudanças mais contemporâneas nas políticas educacionais e de trabalho, bem como de finalidades e funcionamento

de instituições de formação profissional. Outra perspectiva é aquela que fundamentou a defesa de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na década de 1980 (rejeitada por uma manobra do Senado) que, em seus termos teóricos e práticos, propiciasse a superação da concepção educacional burguesa que se pauta pela dicotomia entre trabalho manual e intelectual e entre instrução profissional e instrução geral. Nesse sentido, o conceito de educação tecnológica ganhava o mesmo significado de politecnia (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 41).

Já a dimensão utópica tem como intenção demonstrar a enorme “relação entre essa concepção de formação humana e um projeto de construção de uma sociedade socialista” Rodrigues (2005). Por fim, o eixo pedagógico reforça a necessidade da existência de práticas concretas baseadas em reflexões teóricas do papel da educação na sociedade capitalista.

Para esse mesmo autor, a discussão sobre a politecnia foi incorporada no contexto de redemocratização política e de reestruturação educacional no Brasil no início dos anos de 1990, impulsando assim a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A partir deste documento, tivemos as promulgações dos decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04, políticas que envolvem o Ensino Médio brasileiro, e que trata de considerações importantes envolvendo a formação dos jovens brasileiros, que é o cerne desta pesquisa.

Nos termos documentais, a LDB de 1996 no parágrafo 2º do art. 36, já estabelece a possibilidade em nível médio, do preparo para o exercício de profissões técnicas e acrescenta para, além disso, a liberação da realização dessa formação em parceria com outras instituições, nos permitindo compreender também as instituições particulares.

Assim, é possível identificar, uma falta de obrigação total do Estado para com esse ensino técnico. Para Santos (2017), ao mencionar a possibilidade da preparação da realização dessa formação em outras instituições evidencia o dualismo entre o Ensino Médio regular e a formação específica para o mercado de trabalho, capitalista, pois abre a possibilidade da aproximação da iniciativa privada ao ensino.

Juntamente a essa possibilidade de ensino profissional desvinculado ao ensino regular validado pela LDB (1996), surge o decreto nº 2.208/97 para efetivar a Reforma da Educação Profissional, regulamentando o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB, que traz em seu texto como sendo objetivos da educação profissional: promoção da transição entre a escola e o mundo do trabalho e a capacitação dos jovens e adultos para as atividades produtivas, assim como a formação de profissionais para exercerem atividades específicas no trabalho a nível médio, superior e de pós-graduação, bem

como a especialização do trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos e também referindo-se à qualificação, reprofissionalização e atualização dos trabalhadores em qualquer nível de escolaridade. (BRASIL, 1997).

O decreto nº 2.208/97 traz a educação profissional separada em três níveis:

- I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Coelho (2014) aponta que a característica fundamental do decreto nº 2.208/97 foi a desvinculação dos ensinos médio e técnico e que

Com a aplicação desse decreto, foi reforçado o dualismo entre a formação geral e a formação profissional, característico da educação profissional brasileira, mantendo em sua estrutura a separação entre a formação geral - propedêutica - destinada a preparar para o ingresso no ensino superior, e a formação técnica, dedicada a preparar para o mercado de trabalho imediato. (COELHO, 2014, p. 4).

Para Cêa (2006), este decreto aprofunda a dualidade educacional colocando a profissionalização à disposição dos empresários, no contexto do sistema público de educação ao garantir a sua realização separada do ensino regular e juntamente com outros pesquisadores como Martins (2000) e Santos (2017), criticaram o decreto nº 2.208/97 por considerarem este documento enquanto política pública feita para atender as necessidades do capital e, devido, ainda, a ausência de integração com o Ensino Médio. Martins (2000) faz uma forte análise sobre a existência deste decreto, listando que:

- 1) foi elaborado autoritariamente;
- 2) é anacrônico, pois reordena a formação profissional nos moldes já superados pela própria dinâmica cambiante do processo produtivo atual;
- 3) a modularização proposta também não se coaduna com a lógica da produção atual, o que tem como implicação a deterioração da qualidade das instituições com nível mais elevado de excelência;
- 4) deteriora, em especial, a qualidade das escolas técnicas federais;
- 5) reproduz a dualidade existente na sociedade;
- 6) constitui um filtro ao ensino superior;
- 7) abre possibilidade de repasse de verbas do erário às instituições privadas; e, por fim,
- 8) compromete a soberania nacional. (MARTINS, 2000, p. 91).

Este autor acredita que o decreto nº 2.208/97 não colabora para a construção “de consciências ativas e submete a educação nacional às imposições das instituições que comandam o mercado internacionalmente” (MARTINS, 2000, p.104 -105). E acrescenta mais ainda que as medidas deste decreto complementava o atraso econômico e tecnológico brasileiro naquele momento.

Sobre o dualismo que este decreto explicita, Kuenzer (2007) é incisiva:

Esse desdobramento em escolas propedêuticas e profissionais era bastante racional, seguindo a lógica da divisão social e técnica do trabalho: educação profissional para os trabalhadores, que vão desempenhar as funções instrumentais na hierarquia do trabalhador coletivo e educação humanística para os dirigentes e intelectuais (KUENZER, 200, p. 34).

Como mencionamos ao longo de todo trabalho, este documento reforça uma educação separatista historicamente desenhada no percurso do ensino no país e conta com a formalidade através de um decreto que expressa um modelo de realidade social excludente. O decreto nº 2.208/97 deixou estabelecida uma prioridade de formação em nível superior que favorecia apenas a classe burguesa, excluindo desse processo a classe trabalhadora e isso abriu espaço para inúmeros questionamentos a cerca do ensino e do caráter educacional do mesmo, e diante disso Kuenzer acrescenta

À medida que o desenvolvimento contemporâneo não permite mais separar a função intelectual da função técnica, será necessária uma formação que unifique ciência e trabalho, trabalho intelectual e instrumental. (KUENZER, 2007, p.37).

Quanto ao decreto nº 2.208/97, Cossato afirma que o que está por trás dele, é a formação voltada para suprir a demanda de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Já para Lombardi e Sanfelice (2007) o decreto foi resultado da indicação que o Banco Mundial ofereceu aos países pobres. Cêa (2006) ainda acrescenta:

Na prática, o decreto serviu como mais um instrumento da política educacional do período que contribuiu para a institucionalização de um sistema paralelo de formação profissional que, embora pudesse se articular com o sistema regular de ensino (apenas concomitante ou seqüencialmente, mas não de forma integrada), era dele prescindível. Tal desarticulação, presente na história da educação há tempos, vinha ocorrendo de forma paralela e, até certo ponto, marginal ao sistema educacional público. A partir de 1997, essa dualidade passa a ser uma orientação legal e uma prescrição oficial, a ponto da “educação profissional” configurar-se, predominantemente, como um subsistema no interior do próprio sistema público de educação, voltado para a formação do trabalhador, sem a promoção da elevação dos níveis de escolaridade. Dessa forma, com o decreto 2.208/97, o Estado

brasileiro, como agente condutor da política educacional pública, divide o protagonismo da condução desse “novo paralelismo” com outros sujeitos políticos do setor privado. A opção da política educacional pública entre as diversas possibilidades de organização da educação profissional, especialmente nas redes estaduais, foi clara: prevaleceu a oferta de cursos básicos (independentes de escolaridade prévia) e de cursos técnicos, concomitantes e sequenciais, ocasionando a quase extinção, em todo o país, da oferta de cursos de ensino médio de caráter profissionalizante. (CÊA, 2006, p. 3).

Diante dessa perspectiva do Banco Mundial, Coraggio (1996) chama a atenção para a proximal relação entre questões que se tornam adaptáveis em função do capital, como sistema educativo e sistema de mercado, escola e empresa.

E frente a este contexto de observação que a autora mencionou, do novo desenvolvimento contemporâneo, mas principalmente em razão ao que Cêa chama atenção, o decreto nº 5.154/04 vem substituir o até então válido, decreto nº 2.208/97:

Os sujeitos políticos dessas críticas (especialmente entidades de classe de trabalhadores e estudiosos sobre o tema) recrudesceram os debates em torno das problemáticas prescrições do decreto 2.208/97 por ocasião da eleição presidencial de 2002 e durante o primeiro ano do governo Lula. Em função da conjuntura pós-eleitoral, a manutenção do decreto era uma proposição inviável, principalmente em função das articulações políticas em torno da temática educacional durante o período de campanha do então candidato Lula, as quais previam, entre outros, a revisão das orientações do decreto 2.208/97. Assim é que, em 2004, a partir de articulações e de embates de diversas ordens, o decreto 5.154/2004, de 23 de julho, vem substituir o decreto 2.208/97.

Deste modo, em 2004 já no primeiro governo de Lula da Silva, surge uma nova regulamentação para o ensino profissionalizante no país, por meio do decreto nº 5.154/04:

Ainda no final de 2002, no período de transição entre os governos FHC e Lula, retoma-se a discussão sobre a relação entre o EM e a EP no âmbito da equipe que elaborou a proposta educacional do novo governo. Em 2003, ocorreram seminários nacionais sobre o EM e sobre a EP, cujo cerne foi a relação entre eles. As discussões políticas e teóricas foram intensas e polêmicas, sendo que seu acúmulo se materializou no Decreto n. 5.154/2004, o qual aponta para a possibilidade de integração entre o EM e a EP, mas mantém as outras duas possibilidades de articulação previstas no Decreto n. 2.208/1997: as formas subsequente e concomitante. Essas múltiplas possibilidades constituem-se em bom indicador das mencionadas polêmicas (MOURA, 2010, p. 882).

A intenção deste decreto foi propor reintegração entre o profissional e o médio, em uma proposta de totalidade, conforme seu artigo 4º: A educação profissional técnica



de nível médio, [...] será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio (BRASIL, 2014), ocorrendo de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...]

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

A revogação do decreto nº 2.208/97 se deu em um contexto de disputa na luta teórica pela integração do ensino, como explicita Frigotto (2005) que

No âmbito da elaboração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, a revogação do Decreto n. 2.208/97 tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional. Isto passou a exigir uma postura política: ou manter-se afastado do processo, movimentando-se na crítica, buscando criar forças para um governo com opção e força de corte revolucionário. Ou entender que é possível trabalhar dentro das contradições do Governo que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa. Foi dentro da segunda postura, sem negar nossas posições teóricas e compreendendo que estávamos num governo que se move no âmbito de uma democracia restrita, que as sucessivas versões da minuta de decreto que recebeu o número 5.154/2004 foram geradas, com uma complexa acumulação de forças, com a participação de entidades da sociedade civil e de intelectuais (FRIGOTTO, 2005, p. 4).

Em termos de diferenciação dos dois decretos mencionados, no aspecto geral não houve muitas modificações, entretanto, o ponto principal de mudança é: tínhamos o primeiro decreto, nº 2.208/97, dando à educação profissional um caráter formativo próprio, e este último, nº 5.154/04, integrando profissional e médio juntos. E sobre o novo texto proposto pelo decreto nº 5.154/04, Garcia (2011) reitera pontos positivos ao passo em que

[...] foi de ampla visão ao permitir além da articulação e integração do ensino, a manutenção das ofertas concomitantes o que proporciona uma construção curricular com proposta pedagógica baseada em demanda econômica e social identificadas. Deve-se refletir que o propósito da diversificação de modalidades não está em reforçar a

dualidade, embora prevaleçam características do Decreto nº 2.208/97 que remetem a esta ideia, mas em construir currículos que contemplem perfis compatíveis com este tempo, aumentando as oportunidades de acesso à educação para todos os públicos (GARCIA, 2011, p. 49).

Para Trigueiro (2014), a tendência de integração entre educação geral e profissional promovida pelo decreto nº 5.154/04 foi positiva ao possibilitar uma reorganização do ensino técnico. E deste modo, a existência desse decreto partiu da necessidade que o governo Lula e o contexto social e político julgaram, buscando garantir a mobilização da sociedade sobre essa temática. (FRIGOTTO, 2005).

Entretanto, neste mesmo contexto, a promulgação do novo decreto não atendeu totalmente todas as expectativas da sociedade para com tal, observado que

O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso, mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a lutados setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o Decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o status quo, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado. O avanço na educação mais completa, na formação humana que defendemos para jovens e adultos trabalhadores não se dará apenas pela contestação aos seus elementos de acomodação aos diferentes interesses que se enfrentaram durante sua elaboração e que continuam ativos na sua possível implementação. Há que se dar historicidade ao debate e à ação. A história nos coloca num terreno contraditório da dialética de velho e do novo de lutarmos contra a ideologia e democracia burguesas, no espaço restrito desta democracia burguesa em que vivemos. (FRIGOTTO, 2005, p. 4).

Em face aos documentos mencionados encontramos uma assertiva que exprime o sentido de todos eles no contexto social. Utilizando as palavras de Martins (2000), trata-se da busca em “sintonizar o processo de ensino-aprendizagem com o processo de vida material”. Para além disso, todas as decisões políticas emergem a partir de um contexto que possui demandas específicas de manutenção, reprodução e principalmente de mercado.

Quanto à educação profissional, foco de todos os desdobramentos dos decretos acima mencionados, esta deve ter como objetivo transformar o conhecimento adquirido em atividades que gerem bens e serviços em consonância com os avanços científicos e tecnológicos, nas palavras de Carvalho (2003) e Pacheco (2010) e principalmente humano e social.

E diante de todo o exposto, podemos identificar em meio às análises documentais uma continuação de um determinismo social, da separação do trabalho entre intelectual e manual de modo que cada um destina-se a uma classe de modo que ambos não se interagem. Juntamente a essa natureza classista do trabalho é que a educação é baseada, seguindo o mesmo movimento devido à divisão social do trabalho, sociedade de classes e propriedade privada (MANACORDA, 2010; SAVIANI, 2007).

Por fim, concordamos com Trigueiro (2014) quando afirma que no contexto capitalista, as reformas educacionais não acontecem com a intenção de colaborar com a emancipação da classe trabalhadora e muito menos para combater as desigualdades sociais no sentido de garantir uma educação de qualidade para todos, pois são justamente as diferenças que garantem a sobrevivência desse sistema.

## 5 CONSIDERAÇÕES

Diante das questões levantadas e dos objetivos propostos no início deste trabalho, de compreender o papel que a educação assume no contexto capitalista, foi possível identificar o quão arraigada uma sociedade fica em todos os seus aspectos, quando se faz parte de um gigante e complexo sistema de economia, que molda e formata todos os âmbitos sociais em prol de um objetivo de manutenção de *status quo* e principalmente de formação de indivíduos cada vez mais adeptos e maleáveis para agir conforme a regra social.

Neste trabalho optamos por realizar um recorte mínimo de uma parte da educação, que é o Ensino Médio, a qual implica em um modelo geral de educação que está pautada, no Brasil de forma excludente e dualista. Educação condicionada pela lógica do sistema capitalista.

Acreditamos que o maior desafio da educação na sociedade está em formar indivíduos críticos, com alta capacidade reflexiva, que consigam defender e agir em prol dos benefícios comuns ao meio social e que seja ativo na sociedade. Entretanto, ao nos referirmos à realidade, pudemos identificar que o impedimento da emancipação ou transformação dos indivíduos é a lógica econômica de manutenção de uma hierarquia social, que se divide entre explorados e exploradores.

Com indivíduos reflexivos, não se torna possível que exista um quadro de exploração total e permanente. Portanto, a maior intenção é formar conforme a origem, a determinação social estabelecida (pobre para o trabalho e ricos para administrar o trabalho), com a intenção de garantir que a elite sempre permaneça no poder, que a dominação domine a contestação.

A escola, como uma instituição mantida pelo Estado, o qual contempla o sistema capitalista, elabora políticas e exerce ações que buscam garantir a existência dessa instituição como colaboradora do sistema, aparece como ferramenta de reprodução social.

Grabowski (2006) sintetiza bem a questão do enfrentamento da realidade educacional brasileira:

O primeiro passo é reconhecer que este é um problema, um problema complexo de nossa história educacional e, por se tratar de um problema da sociedade brasileira, é um problema que precisa ser enfrentado politicamente. Pensa-se, inclusive, que os intelectuais

brasileiros, pedagogos e, mesmo a sociedade civil, já produziram diversas alternativas para muitos problemas como este, mas a resistência e a trincheira instaladas no Estado brasileiro e no antagonismo de classe impedem, política e deliberadamente, a superação de muitos problemas. (Grabowski, 2006, p. 6-7).

Pudemos até o presente momento concluir alguns dos questionamentos iniciais acerca do papel da escola frente ao sistema capitalista. O foco central dessa dissertação foi de analisar o dualismo presente no Ensino Médio, etapa de conclusão da educação básica e que possui grande peso no prosseguimento da vida adulta, seja diretamente enquanto trabalhador de nível médio técnico ou ingressante no ensino superior.

O ponto de partida foi a compreensão da forma com que a instituição escolar atua. Posteriormente, foi preciso relacionar a instituição escolar com o contexto social para compreender o espaço dela. Intrinsecamente ao contexto social, foi preciso analisar algumas políticas públicas destinadas à educação, em especial, ao Ensino Médio. Entretanto todo o campo político está vinculado às questões históricas, de organizações sociais e principalmente de governos, cada qual com suas prioridades, mas com um ponto em comum: vinculação ao capital.

Por mais que busquemos diferenciar alguns governos entre si, para fazer um recorte específico, como é o caso do Ensino Médio, em questões pontuais se fez possível perceber diferenças, mas tantas outras estão enraizadas e interligadas em um movimento histórico e econômico resistente. É possível também verificar um enorme distanciamento daquilo previsto em lei com relação à educação e aquilo que é posto em prática.

A conclusão deste trabalho foi reforçada desde o início. Há um dualismo educacional que reflete o dualismo social, o antagonismo de classes, o jogo político e econômico de interesses do sistema capitalista, que movimenta e revigora constantemente o processo de busca da manutenção da ordem social vigente. E a escola? Ah, a escola está nesse emaranhado de interesses, para alguns se apresentando como reprodutora de toda a relação de opressão de uma classe burguesa sobre uma classe operária e para outros se constituindo em um espaço de resistência, apesar de todas as suas fragilidades, na busca da construção de nova realidade social, na busca da emancipação, de fato.

A nossa análise é de que a escola tem servido como espaço de reprodução das relações sociais. A escola pública com diversas limitações que vão desde a falta de materiais até a falta de professores, consegue propiciar que seus alunos concluam o

Ensino Médio e se insiram rapidamente no mercado de trabalho. A escola particular com todo um aparato instrumental e equipe de professores, consegue propiciar condições para que seus alunos ingressem nas universidades.

Existem as exceções em cada uma das situações acima mencionadas, entretanto, acreditamos que a realidade descrita é que deveria ser uma exceção. A objeção de quem estuda os processos educacionais é a existência de uma educação que transforme, que emancipe, que prepare o sujeito para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que disponha para ele uma formação integral, seja em nível superior ou em qualquer outro. Que o grau de importância de pensar e fazer seja o mesmo e principalmente que o pensar e o fazer esteja presente concomitantemente no mesmo sujeito, que haja totalidade.

É preciso a nosso ver, muita mudança, mas não apenas na escola enquanto espaço isolado. A mudança é social, são nas relações de produção, na divisão social, no formato de mercado, na extinção de classes, no reconhecimento da educação, na articulação do ensino, na forma de avaliação, na valorização dos profissionais, no fim da propriedade privada e diversos outros aspectos que comprometem a qualidade de vida social humana.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Os aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ALTHUSSER, Louis. **Filosofia e filosofia espontânea dos cientistas**. Lisboa: Editorial Presença, 1979.

ARAÚJO, I. C. ; ARAUJO, M.V. A. O currículo como ferramenta de exclusão social. **Jornal da Universidade Federal do Pará**, Ano 2012, n. 130, abr./maio, 2016. Disponível em: <http://www.jornalbeiradorio.ufpa.br/novo/index.php/2005/47-edicao-34/548-o-curriculo-como-ferramenta-de-exclusao-social>. Acesso em 04 mar. 2019.

BASTOS, Maria (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BATISTA, Flávia. A.B. A relação entre educação e capitalismo: o aluno como "produto" da "indústria" escola. Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery. 2011. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDI4.pdf>. Acesso em 10 abr. 2019.

BERGER FILHO, R. L. Currículo por competências. Disponível em: Acesso em: 10 fev.2019. 1999.

BEZERRA, Fernando de Araújo; GOIS, Juliana Carla da Silva. **Estado e capital: uma ineliminável relação de complementaridade à base material**. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802014000100008>. Acesso em 08 fev. 2018

BOAVIDA, J.; AMADO, J. **Ciências da Educação: epistemologia, identidade e perspectivas**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0414-5>

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora**. In: BOURDIEU, P.; NOGUEIRA, M.A. CATANI (org.). **Escritos da educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. p.39-64.

BOURDIEU, Pierre . **Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992)**. Paris: Raisons d'Agir/Seuil, 2012.

BRASIL. Senado Federal. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília : Presidência da República,1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 09 ago. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília,

2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-norma-pe.html>. Acesso em: 08 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 5 de janeiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **SISU**: Sistema de Seleção Unificada. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://www.sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas>. Acesso em: 06 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1987.

BRITO, Maria Helena de Paula.; ARRUDA, Neivaely Aparecida de Oliveira.; CONTRERAS, Humberto Silvano Herrera. Escola, pobreza e aprendizagem: reflexões sobre a educabilidade. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 12. 2015. Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21930\\_10055.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21930_10055.pdf)

CAMPOS, Raquel Sanzovo Pires de. O ensino médio brasileiro e o contexto da educação estadual Paulista. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 122-131, abr. 2017. <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.18341>

CASSIN, M. Louis Althusser e a sua contribuição para a sociologia da educação. In: BOITO Jr., A.; TOLEDO, C. N. de (Orgs.). *Marxismo e ciências humanas*. São Paulo: Xamã, 2003, p. 327-337.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos. Trabalho & Crítica – Anuário do GT Trabalho e Educação da Anped, n.9, p. 1-17, out. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-2565-int.pdf>. Acesso em 05 jul. 2019

CONCEITO de estatal. In: CONCEITO. 2014. Disponível em: <https://conceito.de/?s=estatal>. Acesso em: 07 ago. 2019.

COELHO, J. E. O Decreto nº 2.208/97 e a reforma da educação profissional na unidade Florianópolis da Escola Técnica Federal de Santa Catarina. **Holos**, Rio Grande do Norte, v. 2, ano 30, p. 13-23, mar. 2014. Disponível em:



<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/O%20DECRETO%20N%202208-97%20E%20A%20REFORMA%20DA%20EDUCACAO%20PROFISSIONAL.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n.116, p.245-262, jun. 2002. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1952. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso em: 02 fev. 2018. <https://doi.org/10.22409/tn.4i4.p4603>

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESCOTT, C. M. & MORAES, M. A. C. de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”. 2012. (pp. 1492-1508). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.

FREIRE, P. *A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FANUCK, Lia Celi. O Estado, os serviços públicos e a administração de pessoal. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, out./dez. 1986. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1986000400004>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X1986000400004&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1986000400004&lng=pt&tlng=pt). Acesso em 08 fev. 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. ; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, M. Ação pedagógica e prática social transformadora. **Educação e Sociedade**, v.1, n. 4, p. 5-14, set. 1984.

GARCIA, Vinícius Gaspar. *As pessoas com deficiência na história do mundo*. 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial> Acesso em: 01/02/2019.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão: Neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GÓES, C.; DUQUE, D. Como as universidades públicas no Brasil perpetuam a desigualdade de renda: fatos, dados e soluções. Nota de Política Pública n. 01/2016. São Paulo: Instituto Mercado Popular.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

KUENZER, Acacia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25. 2002. Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2002. Disponível em:  
[http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia\\_kuenzer\\_conhec\\_compert\\_trab\\_esc.pdf](http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_conhec_compert_trab_esc.pdf).

LEMME, P. Educação democrática e progressista. São Paulo: Editorial Pluma, 1961.

LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.** [ s.l.], v. 38, n.1, p.13-28, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 09 ago. 2019.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOURENÇO, Julio César; MORI, Verônica Yurika. **A importância da pedagogia progressista na educação**. Disponível em:  
<http://www.profala.com/arteducesp174.htm>. Acesso em: 02 de jul. de 2019.

MACIEL, L. M. M. (2011). Ensino médio integrado no Maranhão: concepção, possibilidades e desafios. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), para obtenção do grau de doutor, orientada por Lourdes Marcelino Machado, Marília.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1989.

MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o conhecimento**: ruptura ou continuidade? Campinas: Autores Associados, 2000.

MARX, K. (1989a). **O capital, crítica da economia política**: Vol. 1. Livro 1. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.

MARX, K. ENGELS, F.A **Ideologia Alemã**. Tradução: Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano, 1ª ed. São Paulo: Editora: Boitempo, 2007.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Pedagogia progressista. *In*: EDUCABRASIL. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/pedagogia-progressista/>. Acesso em: 25 de jul. 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Editora Ática, 1990. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 17, n. 4, jan.-abr. 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). Currículo e poder. In: \_\_\_\_\_. *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de: Maria Aparecida Baptista. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 38.

NÓBREGA, E. F.; SOUZA, F. C. S. Educação profissional no Brasil: uma trajetória de dualidade e exclusão. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 1, n. 03, 2015.

OLIVEIRA, Inês B. O Currículo como criação cotidiana. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2012.

PACHECO, J. A. Ciências da Educação e Investigação: o pesadelo que é o presente. Sísifo, Revista de Ciências da Educação, [S.l.], v. 12, p. 15-18, 2010. Disponível em: < <http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Educação. Núcleos Regionais de Educação. Concepção e organização da avaliação no contexto da concepção de educação: instrumentos, critérios e relações existentes no processo de ensino e aprendizagem. Fev. 2010. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2010/texto\\_cge\\_nre\\_avaliacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/texto_cge_nre_avaliacao.pdf). Acesso em: 05 jul. 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

POCHMANN, Márcio. O Emprego na globalização. São Paulo. Boitempo, 2002.

PREDOLIM, Claudimara Cassoli Bortoloto. **Reformas educacionais dos anos 1990 e os impactos para o ensino médio**. In: Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. Unioeste, Paraná. 2009. Disponível em: [http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario4/trabcompleto\\_politica\\_educacional/Trabcompleto\\_reformas\\_educacionais\\_anos\\_1990.pdf](http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario4/trabcompleto_politica_educacional/Trabcompleto_reformas_educacionais_anos_1990.pdf). Acesso em 10 de jun. 2019.

PREVITALI, F. S.; REGO, T. C. F.; FAGIANI, C. C.; FRANÇA, R. L.. O ensino profissionalizante no contexto da reestruturação da educação a partir da década de 1990 no Brasil. Revista histedbr on-line, v. 13, p. 210-230, 2013. <https://doi.org/10.20396/rho.v13i49.8640329>

RODRIGUES, José. **Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural**. Trabalho, Sociedade e Saúde, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 259-282, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462005000200002>

ROSADO, C. T. C. L. **Educação escolar para crianças** : o que dizem sujeitos deste direito? 2010. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

R. da Silva, F.L. da Silveira e M.C. Barbosa, *A Brief Analysis of Statistical Fluctuations from Admission Process in Brazilian Universities: Universality and Correlations*, em preparação (2015).

SAES, Décio Azevedo Marques de. Escola pública e classes sociais no Brasil atual. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, jul./dic., p. 165-176, 2008.  
<https://doi.org/10.26512/lc.v14i27.3473>

SAVIANI, Dermeval. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p.190-207.

SHIROMA, E. O. ; LIMA FILHO, D. L. . Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. *Educação & Sociedade*, v. 32, p. 725-743, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a07v32n116.pdf>. Acesso em 12 jun. 2019.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300007>

VAUGHAN, M. e ARCHER, M.S. (1971): *Social conflict and educational change in England and France*, 1. 789-1.848, Cambridge, Cambridge University Press.