

ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: dualidade, diferenciação e desigualdade social
BRAZILIAN SECONDARY SCHOOL: dualism, difference and social inequalities
ESCUELA SECUNDARIA BRASILEÑA: dualidad, diferenciación y desigualdad social

Ronaldo Marcos de Lima Araujo¹

RESUMO

O texto analisa a reforma em curso do ensino médio brasileiro. Problematiza a produção da área de trabalho e educação que, no Brasil, tem enfatizado o uso do conceito de dualidade para explicar o Ensino Médio; identifica a introdução desse conceito na literatura brasileira e suas influências teóricas; a partir do que defende a sua validade, porém também a sua insuficiência. Tomando o conceito de desigualdade como referência adicional conclui que a reforma tende a promover maior diferenciação escolar, hierarquizando as escolas e precarizando ainda mais a formação oferecida pelas escolas públicas de Ensino Médio das redes estaduais, aprofundando as desigualdades educacionais e embargando o futuro dos jovens pobres.

Palavras-chave: Ensino Médio. Reforma do Ensino Médio. Dualidade educacional. Desigualdade. Diferenciação escolar.

ABSTRACT

Analyses the ongoing reform of Brazilian high school considering the increase in school differentiation that it tends to produce. Problematizes the production of the area of work and education, has emphasized the use of the concept of duality to explain the Secondary School; identifies the introduction of this concept in Brazilian literature and its theoretical influences; from what it defends its validity, but also its insufficiency. Also taking the concept of inequality as an additional reference concludes that the reform tends to deepen the educational inequalities, hierarchizing the schools and precarious even more the training offered by public high schools of the state networks, making it difficult to the future of poor young people.

Keywords: Secondary School. High School Reform. Educational Duality. Inequality. School Differentiation.

RESUMEN

El texto analiza la reforma en curso de la escuela secundaria brasileña. Problematiza la producción del área de trabajo y la educación que, en Brasil, ha enfatizado el uso del concepto de dualidad para explicar la escuela secundaria; identifica la introducción de este concepto en la literatura brasileña y sus influencias teóricas; de lo que defiende su validez, pero también su insuficiencia. Tomando el concepto de desigualdad como referencia adicional, se concluye que la reforma tiende a promover una mayor diferenciación escolar, jerarquizar las escuelas y una mayor precariedad de la capacitación ofrecida por las escuelas públicas, profundizar las desigualdades educativas y embargar el futuro de los jóvenes pobres. .

Palabras clave: Bachillerato. Reforma de la escuela secundaria. Dualidad educativa. Desigualdad Diferenciación escolar.

Introdução

Duas ideias interligadas conduziram a construção desse texto, a primeira que o conceito de dualidade educacional é insuficiente para explicar o ensino médio brasileiro, requerendo também o conceito de desigualdade. A outra é que a diferenciação escolar que tende a produzir a reforma em curso do ensino médio brasileiro, entendida à luz do

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém - PA, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5982-793X>. E-mail: ronaldolimaaraujo@gmail.com.

conceito de desigualdade educacional, tende a consolidar as redes públicas estaduais de ensino médio como o ensino médio dos pobres.

O texto está organizado em duas partes, na primeira procuramos recuperar a introdução do conceito de dualidade educacional para a análise da educação brasileira, em particular para a análise do ensino médio. Com ele também buscamos recuperar o conceito de diferenciação escolar, entendendo-o como expressão das desigualdades educacionais.

Na segunda analisamos a reforma em curso do ensino médio brasileiro à luz do conceito de desigualdade, considerando em particular a tendência a produzir uma grande diversificação de escolas e de experiências escolares para a juventude brasileira.

Identificamos a introdução do conceito de dualidade educacional para a análise da educação brasileira, particularmente na área de trabalho e educação, onde destacadamente tem sido utilizado este conceito para explicar o conteúdo do ensino médio brasileiro. Tínhamos a hipótese de que por algum motivo as produções basilares da área tinham colocado um *penso*² ao assumir a dualidade educacional como conceito e desconsiderar a grande diferenciação escolar.

Concluimos que a reforma promove um processo de crescente desqualificação do Ensino Médio e busca transformar a educação básica em mínima, fazendo-a *crescer para menos*, aprofundando as desigualdades educacionais, hierarquizando as escolas e precarizando ainda mais a formação oferecida pelas escolas públicas de Ensino Médio das redes estaduais. A médio prazo tende a embargar o futuro dos jovens pobres.

A emergência do conceito de dualidade educacional na área de trabalho e educação

A dualidade educacional tem sido tradicionalmente entendida na oferta de um ensino secundário-superior para elites e primária-profissional para as classes trabalhadoras, tal como defendiam os sociólogos franceses Establet e Baudelot, os principais representantes da Teoria da Escola Dualista. Mas também pode ser entendida como uma ideia que reconhece a existência de duas redes principais de escola, uma destinada às classes trabalhadoras e outra destinadas às elites do País.

Identificamos também que o uso prevaletente do conceito de dualidade para explicar o Ensino Médio brasileiro tem origem nos anos 1970³, nas análises que criticavam abordagens liberais apoiadas na Teoria do Capital Humano e que apontavam para a escola como espaço de reprodução da dualidade estrutural própria da sociedade de classes. Para Kuenzer (1991), citando Saviani e analisando a constituição da Área de Trabalho e Educação no Brasil, na década de 1970⁴:

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

Trata-se, portanto, de uma análise classista que começa a se consolidar e que destaca o conteúdo político da escola e da educação escolar e para isso utiliza o conceito de dualidade educacional.

² Inclinação. Diz-se popularmente em algumas regiões brasileiras quando uma pipa tende a pender para um lado que a mesma está com um *penso*, ou seja, com inclinação para um lado.

³ Registre-se, entretanto, que esse debate não é novo. Nos anos 1930/1940 houve um intenso debate entre Anísio Teixeira e Gustavo Capanema acerca de duas maneiras distintas e antagônicas de se conceber a relação entre a educação geral e a educação para o trabalho, entre a educação das massas e a formação das elites (MENDONÇA, 2009: 114 – grifos da autora).

⁴ Para esta autora o desenvolvimento sistemático da pesquisa em educação no Brasil ocorre a partir da segunda metade da década de 60 com a criação e expansão dos programas de Pós-graduação.

Kuenzer destaca três obras que foram importantes para consolidar a compreensão das relações entre educação e trabalho e escola e sociedade, são os estudos de Bárbara Freitag (1978), Miriam Warde (1977) e Wagner Rossi (1978).

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

A base dessa forma classista de ver a escola está na leitura de Stablet e Baudelot⁵, que influenciaram a formação dos pesquisadores brasileiros, particularmente na década de 1970. “É preciso superar o mito da escola única” diziam estes pesquisadores franceses. A premissa básica desses sociólogos franceses de orientação marxista era que a escola se insere no contexto da luta de classes, argumentavam que a grande massa de estudantes, a maioria do povo, tem uma experiência de escolarização curta e prática, enquanto os estudantes de origem burguesa ou pequeno burguesa têm acesso à cultura superior e se preparam para o ensino superior. Dizem que “o aparelho escolar, com suas duas redes opostas, contribui para reproduzir as relações sociais de produção capitalista” (SAVIANI, 1982, p. 15). Trata-se, portanto, de uma teoria que aponta duas funções básicas para a escola, uma de preparação das classes trabalhadoras para o ingresso no mercado de trabalho e outra de preparação das classes dominantes para o ingresso nas universidades.

Apesar de receberem críticas dentro do próprio campo marxista, por descartarem “a possibilidade de que a escola se constitua num instrumento de luta do proletariado” (SAVIANI, 1982) e tornarem inútil a luta de classes (SNYDERS, 1977), a ideia de que na sociedade capitalista, como a brasileira, exista basicamente duas redes de ensino, uma destinada para os pobres e filhos da classe trabalhadora e outra destinada às classes médias e burguesas, persiste de forma patente ou latente nas produções da área de trabalho e educação.

Persiste porque encontra bases de sustentação na história e na materialidade da escola brasileira. Na história da educação destaca-se a marca que caracteriza a educação que tem a função de formar os trabalhadores brasileiros, a educação profissional de caráter instrumental, que é destinada aos pobres. Foi assim desde as primeiras experiências de institucionalização da educação profissional, com a criação dos Colégios de Fábricas, em 1809, por D. João VI, destinados compulsoriamente aos órfãos e desvalidos, que deveriam funcionar nos arsenais da Marinha e do Exército (SANTOS, 2000). Também foi assim com a criação, em 1909 com a criação da 19 Escolas de Aprendizes Artífices, destinada “aos filhos dos desfavorecidos da fortuna” e com a criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942, e com a criação do Sistema S que tinha a finalidade de ofertar “uma formação prática aos jovens pobres”.

Também os grandes programas nacionais de formação profissional revelam o entendimento de que a educação dos pobres deveria ser de caráter prático e superficial. O PIPMO – Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (1963), o PLANFOR – Plano Nacional de Formação Profissional (1996) e o PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (2011), podem ser caracterizados como planos emergenciais de formação profissional que, apartados das estratégias de escolarização, ofertavam cursos de caráter instrumental, destinados aos setores mais pobres da população, e que não incorporavam conhecimentos de base científica e de cultura geral.

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

A tese da dualidade educacional se apoia, portanto, numa leitura classista, de matiz marxista, da relação entre sociedade e educação.

⁵ BAUDELOT, C & ESTABLET, R. *L'école Capitaliste em France*. Paris, François Maspero, 1971.

Marx (1978), apesar de não escrever nenhuma obra ou texto específico sobre educação, contesta a ideia de uma educação escolar única numa sociedade de classes. Para ele propor uma educação igual para todos seria desconhecer a divisão de classes existente na sociedade. Enquanto houver classes, segundo esse pensador alemão, não será possível uma educação igual para burgueses, operários e camponeses. Para Marx (1978, p. 04), no capitalismo, “desenvolvem-se a pobreza e a degradação, do lado do trabalhador, a riqueza e a cultura, do lado do não-trabalhador”. Esse pensamento serve como premissa para que os diferentes teóricos da educação de perspectiva marxista reconheçam a educação no contexto da luta de classes e o caráter dual dos sistemas educacionais dos diferentes países capitalistas.

Entretanto, o uso desse conceito historicamente tem sido feito de duas formas principais, ora revelador da impossibilidade de se produzir mudanças essenciais na educação e ora revelador das diferentes forças que atuam fora e dentro da escola, como veremos a seguir.

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

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

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

Entretanto, é a leitura de Gramsci que é definitiva para que se consolide no Brasil a interpretação dualista da escola e do Ensino Médio, em particular, em função da grande influência que esse filósofo italiano passa a ter sobre o pensamento educacional brasileiro, mais ainda sobre os pesquisadores articulados à denominada área de trabalho e educação⁶.

Identificamos que tanto a dualidade, com maior ênfase, como a diferenciação escolar são categorias utilizadas por Gramsci para explicar a expansão do ensino secundário na Itália.

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

⁶ A influência de Gramsci é atestada em várias pesquisas que fizeram o estado da arte da produção educacional brasileira, a partir dos anos 1970. Destacamos aqui apenas dois desses registros feitos em momentos diferentes. NOSELLA (2004, p. 193) advoga a grande influência do pensamento gramsciano na educação brasileira, pois de acordo com esse pesquisador “calcula-se que mais de 40% das dissertações e teses de pós-graduação em educação produzidas nos anos 80 citavam o nome de Gramsci”. Nosella registra uma gramscimania na década de 1980, na área de educação no Brasil, a partir de um curso ministrado por Dermeval Saviani na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Doutorado em Educação daquela Instituição. Foram alunos de diferentes turmas nessa disciplina pessoas que vieram a se destacar como pesquisadores em educação no Brasil e formadores de novas gerações de pesquisadores, tais como o próprio autor (Paolo Nosella), Luis Antonio Cunha, Osmar Fávero, Carlos Jamil Cury, Neidson Rodrigues, Cipriano Luckesi, Selma Garrido Pimenta, Lucília Machado, José Carlos Libâneo, Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, entre outros. Diz Nosella (2004, p. 193) que “o grupo de educadores, ligado ao nome do Profº Dermeval Saviani e que mais tarde tornara-se um Movimento Nacional entre os pedagogos denominado ‘Pedagogia Histórico-Crítica’, inspirou-se claramente num marxismo ‘a la Gramsci’”. AUTOR, OLIVEIRA e CÊA (2015), em pesquisa intitulada o Estado da arte da pesquisa em trabalho e educação nas regiões Norte e Nordeste, considerando o período de 2003 a 2012, também identificam que os autores mais citados nas teses e dissertações, no período em tela, foram Marx e Gramsci.

A leitura classista da organização escolar nas sociedades capitalistas modernas, que identifica a tendência de ofertar uma escola interessada (pragmática) às crianças e jovens de origem trabalhadora e uma escola formativa destinada a setores das elites dominantes constitui a base da crítica gramsciana à escola capitalista e foi essa leitura que se consolidou na área de trabalho e educação sem que se desse a mesma atenção aos processos de diferenciação escolar, que foram “criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação”, citados por Gramsci (2006, p. 20).

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

Foi no francês Georges Snyders⁷ (1977), entretanto, filósofo de orientação marxista-leninista, que ao propor uma análise classista da escola, trabalha com os conceitos de dualidade e, com maior ênfase, de diferenciação escolar. Em sua obra⁸ problematiza a ideia de que a escola capitalista seja espaço apenas de reprodução social e que, destarte, nada de válido se passa nela, que a cultura por ela dispensada não conteria o mínimo valor real e que ela não se constitui como um local onde o combate pela democracia socialista seja possível⁹, defende a necessidade da urgente tarefa de inserir a escola na luta de classes e de compreendê-la nela.

Para Snyders

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

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

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

O autor confirma a existência de duas vias principais que o sistema educacional produz, para as quais vai...

...conduzir as duas populações (filhos da classe operária e filhos da burguesia), sendo estas duas vias fundamentalmente divergentes: trata-se de repartir os indivíduos por postos antagonistas na divisão social do trabalho, quer do lado dos explorados, quer do lado da exploração (SNYDERS, 1997, p. 27).

Snyders (1997) combate fortemente a diferenciação escolar existente no ensino secundário francês que produzia hierarquizações. Ao considerar a diferenciação existente no ensino secundário francês, na década de 1970, que previa (e prevê) três itinerários diferentes (um que conduzia à universidade, outro que conduzia a estudos técnicos superiores e outro que formava para o ingresso no mercado profissional)¹⁰, reafirmava

⁷ Georges Snyders (1917-2011), filósofo e pedagogo francês, autor de obra extensa, propõe uma pedagogia de inspiração marxista, que constituiu referência para importantes pedagogos brasileiros, como Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo (Dias Junior, 2018).

⁸ Escola, Classes e Luta de Classes.

⁹ O autor dialoga com cinco autores: Bordieu-Passeron, Baudelot-Establet e Illich.

¹⁰ Collège d'Enseignement Secondaire, Collège d'Enseignement Technique e Collège d'Enseignement Général.

a lição de Bordieu-Passeron de que “não há simplesmente, como proclama a doutrina oficial, diferença, diversidade, mas sim **uma hierarquia**” (SNYDERS, 1977, p. 19 – grifo nosso). Uma hierarquia dos estabelecimentos de ensino que fazia corresponder prestígio escolar, rendimento social dos títulos e composição social do seu público.

A hierarquização, portanto, é resultado e expressão da escola capitalista diferenciada.

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

Segundo esse autor, a diferenciação escolar e as desigualdades são fruto da sociedade de classes e da existência da grande divisão técnica do trabalho¹¹.

Conclui afirmando que

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

Dualidade educacional e desigualdades, entendida esta a partir da ideia de diferenciação escolar, portanto, são conceitos que se complementam e que não se excluem e os diferentes itinerários, neste sentido, são estruturas destinadas a segregar e eliminar os alunos vindos do povo do acesso à cultura geral.

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

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

Como se pode observar, encontramos mais em Snyders que em Gramsci a discussão acerca da diferenciação escolar e da sua relação com as desigualdades sociais, apesar de não percebermos diferenças de concepção entre ambos. Ambos se complementam na análise da escola na sua integração na sociedade de classes e na definição de dualidade educacional e de desigualdade escolar. Mas, continuamos nos interrogando por que a área de trabalho e educação no Brasil supervaloriza o conceito de dualidade e sobrevaloriza o debate da desigualdade?

Depois da leitura de Gramsci e Snyders, principalmente, procuramos identificar entre os autores da área, influenciados por estes teóricos, o uso desses conceitos.

A influência de Gramsci e Snyders pode ser identificada nas principais obras dos principais autores da área. Snyders se constituiu em grande referência para importantes pedagogos brasileiros, como Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo (DIAS JUNIOR, 2018), entretanto a influência de Gramsci é bem maior. Na área de trabalho e educação

¹¹ Snyders argumenta que a existência de um itinerário diferente (ensino técnico) não necessariamente pressupõe desigualdade. Com base na experiência soviética ele argumenta que “Enquanto entre nós o ensino técnico se apresenta como um apêndice desvalorizado do secundário ‘nobre’, na URSS ele goza de um estatuto e de um prestígio sensivelmente ‘equivalente aos do ensino politécnico’ (Markiewicz-Lagneau), ou seja o ensino geral” (Snyders, 1977, p. 41). Analisando a situação da URSS ele afirma que numa sociedade socialista, em que as condições materiais de superação das desigualdades escolares estariam dadas, o ensino técnico assumiria a mesma nobreza do ensino geral.

ela pode ser visualizada naquelas obras identificadas como basilares da área de trabalho e educação no Brasil: *A Produtividade da Escola Improdutiva*, de Gaudêncio Frigotto; *A Pedagogia da Fábrica*, de Acácia Kuenzer; e *Politécnica, Escola Unitária e Trabalho*, de Lucília Machado¹², representativas da *gramscimania* citada por Nosella (2004).

Para estes três autores recuperados, formadores do pensamento brasileiro acerca da relação entre escola, trabalho e sociedade, a dualidade, principalmente, e a diferenciação escolar são marcas da estrutura escolar brasileira que espelham as grandes desigualdades e a forte hierarquização da sociedade brasileira. Do mesmo modo, é comum entre eles a percepção de que a escola se constitui em espaço contraditório e palco da luta hegemônica, como diz Frigotto (1989, p. 24):

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

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

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

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

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

Tais observações mantêm ainda mais válida a hipótese inicial de que a dualidade e as desigualdades são marcas do Ensino Médio brasileiro, a dualidade revelada na

¹² Bonfim (2006), após estudo sobre a produção do GT Trabalho e Educação da Anped, defende que esses autores seriam os *fundadores* do GT e que as suas respectivas obras dão a tônica e são representativas de outros estudos feitos no GTTE, influenciando-o definitivamente.

existência de duas redes principais de educação escolar fruto da forte hierarquização social produzida na sociedade capitalista e a desigualdade revelada na grande diferenciação escolar, no interior dessas redes, que se traduz na existência de várias formas de oferta de Ensino Médio às classes trabalhadoras, fruto da hierarquização no interior do trabalho coletivo.

Acerca da desigualdade

Utilizando-nos de autores como Bobbio et al (1993), Therborn (2016) e Gomes (2012) afirmamos que as diferenças são distinções que nos dão identidade, sendo algumas naturais, enquanto as desigualdades são distinções que nos hierarquizam, de natureza social, que revelam uma situação de injustiça e que podem e devem ser superadas. As desigualdades, portanto, são estratificações sociais decorrentes das estruturas de poder econômico e político, tendo a organização escolar como uma mediação da reprodução dessas estratificações.

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

Consideramos também, tal como indica Ianni (1973) que o que promove a desigualdade e estratifica socialmente são as estruturas de poder econômico e político, “ainda que elementos culturais também sejam importantes estruturadores da sociedade e, conseqüentemente, classificadores”.

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

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

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

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

Essa pesquisadora, que evidencia a desigualdade como marca estrutural de nossa organização social, econômica e política, desenvolve a ideia de que o que caracteriza a escola à brasileira, à luz da expansão da educação pública, é a *ampliação para menos*. Para ela, a burguesia brasileira não produziu a universalização da escola básica e quando foi impelida a promover a sua ampliação o fez de forma bastante desigual.

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

educativas, tais como o comprometimento com programa de renda mínima, bolsa escola e cadastramento dos pobres.

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

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

Tal tese se revela na forma de expansão do ensino fundamental, lenta, permanente e incompleta.

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

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

Dessa forma, entendo a dualidade educacional e as diferenciações como expressões das desigualdades escolares, fruto da sociedade de classes, procuramos analisar a reforma do Ensino Médio em curso desenvolvendo a ideia de que ela tende a agudizar as desigualdades aumentando as hierarquizações já existentes.

A reforma em curso e a proposta de itinerários formativos como estratégia de diferenciação escolar e de aprofundamento

Aqui procuramos considerar a reforma, em curso, do ensino médio brasileiro e a sua proposta de itinerários formativos como uma estratégia de diferenciação escolar que eleva os riscos de aprofundamento das desigualdades educacionais e **estreita as possibilidades de futuro dos jovens pobres**.

Compreendendo a reforma do Ensino Médio em curso, à luz dos conceitos de dualidade educacional, da diferenciação escolar e da desigualdade educacional, defendemos que ela traz em seu âmago a marca da desigualdade estrutural que caracteriza historicamente a organização educacional e escolar brasileira, destacada por diferentes autores na seção anterior. Em alusão ao Ensino Médio francês analisado por Snyders (1977), consideramos que a reforma não respeita as capacidades e interesses diferenciados dos jovens, mas visa naturalizar as desigualdades já existentes produzidas pelo *ornitorrinco capitalista*.

Tratamos da Reforma do Ensino Médio implementada pela Medida Provisória n. 746, de 2016, e depois consolidada na Lei n. 13.415/17. Problematizamos suas pretensas finalidades de melhoria da qualidade da educação por meio da flexibilização curricular e da ampliação das escolas com jornada de tempo integral, defendemos que seu real objetivo é relativizar alguns conceitos importantes da educação nacional, tais como a

educação básica, a educação pública, estatal e gratuita e a profissionalização docente, e identificamos alguns possíveis impactos da nova legislação, tais como a ampliação dos processos de exclusão dos jovens de origem trabalhadora, o aprofundamento das desigualdades, a redução do papel das escolas como fator de geração de oportunidades sociais, além da desvalorização dos profissionais da educação e dos cursos de formação de professores, do crescimento exponencial dos processos de privatização da educação básica e da fragilização da formação técnica de nível médio.

Essa Reforma foi justificada pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, como uma estratégia de enfrentamento ao ensino desinteressante e de má qualidade ofertado à juventude brasileira e pela necessidade de ofertar um Ensino Médio diferenciado aos 70% dos egressos que não entram na universidade, desobrigando estes de um *conteúdo excessivo e desnecessário*. Portanto, é nesse público que se pensa quando da elaboração da reforma, não foi para os jovens bem nascidos, que frequentam boas escolas e chegam as universidades.

As justificativas utilizadas pelo Ministro da Educação nos permitem inferir também que esta reforma está dirigida aos 70% dos jovens egressos do Ensino Médio que não entram na universidade, os mesmos que, na sua grande maioria, filhos de trabalhadores, frequentam as escolas públicas das redes estaduais de ensino.

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

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

A sua aprovação se deu em uma conjuntura nacional regressiva do ponto de vista da política, quando a democracia é seguidamente golpeada, e da economia, que fica mais dependente dos países do capitalismo central, e internacional marcada pelo crescimento de forças conservadoras. Integra-se, no Brasil, a uma agenda do governo ilegítimo liderado por Michel Temer, imposto por meio de um golpe jurídico-midiático-parlamentar (SAVIANI, 2017), que visa promover, entre outras finalidades, a retirada de direitos sociais e trabalhistas em benefício do grande capital.

Entre outras mudanças a reforma altera a redação do artigo 36 da LDB, que trata da organização curricular do Ensino Médio. Substitui-se a diretriz única de que deveriam ser consideradas, na organização do Ensino Médio e em seu lugar são criados cinco diferentes **Itinerários Formativos**, com ênfase nas áreas de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional.

Passa-se a admitir, também, a possibilidade de que parte do Ensino Médio seja integralizado por meio de reconhecimento de competências e/ou realizado a distância em outras instituições, com possível notório reconhecimento.

Na prática, reduz o Ensino Médio ao tornar apenas 1.800 horas obrigatórias de trabalho com a Base Nacional Curricular Comum, apesar de prever o aumento da carga horária anual para 1.000 horas, no prazo máximo de 5 anos, o que totalizaria 3.000 horas. Ou seja, 40% da carga horária do Ensino Médio prevista é flexibilizada, sendo a sua organização e oferta definidas pelos sistemas de ensino. Como dizia Algebaille (2009) em relação à expansão que houve no ensino fundamental, trata-se de uma “ampliação para menos”¹³.

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

Ao reduzir o Ensino Médio para 1.800 horas obrigatórias, na prática está reduzindo a educação básica. Minimiza-se¹⁴ o Ensino Médio e retira-se a relevância de matérias importantes para a formação da juventude, que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico-racional e das amplas capacidades humanas necessárias ao comportamento autônomo e cidadão. Conceitualmente a reforma agride a ideia de educação básica também quando propõe a sua diferenciação em função da condição socioeconômica dos alunos, dificultando aos jovens pobres, particularmente aos jovens trabalhadores, a possibilidade de uma trajetória escolar de base científica.

A Reforma também impacta profundamente a educação profissional técnica de nível médio, sendo esta colocada como uma das possibilidades de itinerários formativos. A formação técnica não deve ser necessariamente assegurada nas próprias escolas (o que demandaria um grande investimento em construção, aquisição de equipamentos, formação profissional e contratação de novos docentes, recursos para insumos, etc.), mas por meio do reconhecimento de saberes e competências, admitindo-se experiência de trabalho adquirida fora do ambiente escolar, em cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais¹⁵ nacionais ou estrangeiros ou realizados por meio de educação a distância, configurando um *vale-tudo* na educação profissional técnica de nível médio, destinada prioritariamente aos jovens de origem trabalhadora. Por isso pode-se identificar esse como o *itinerário dos pobres*.

Trata-se de um *vale-tudo* na educação profissional técnica que passa a admitir como docentes, profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional.

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

A Reforma é resultado de uma visão minimalista e instrumental do Ensino Médio, em conformidade com recomendações de diferentes organismos multilaterais, como a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e o pensamento privatista, com os quais compartilha valores. Em documento no qual faz recomendações para reformas curriculares do ensino secundário, em particular para “países com circunstâncias socioeconômicas altamente diferenciadas” e “países que

¹³ O governo já anunciou a possibilidade de até 40% do Ensino Médio ser realizado a distância, proposta contida no projeto do Ministério da Educação de nova BNCC em discussão no Conselho Nacional de Educação, o que encurtaria ainda mais o Ensino Médio, principalmente nas redes públicas de ensino.

¹⁴ *Minimalista* é o sistema, doutrina ou tendência que defende a redução ao mínimo do que compõe algo (Ferreira, 2017).

¹⁵ A legislação nacional não regulamenta a educação profissional inicial e continuada e nem define critérios ou exigências para o seu funcionamento. Do mesmo modo não define qualquer exigência ou condições para o funcionamento de centros ou programas ocupacionais, podendo estas funções de formação profissional não técnica ser desenvolvidas por quaisquer agentes públicos ou privados que tenham interesses.

revisam continuamente eficácia de seus sistemas de educação”, a UNESCO (2008), por exemplo, propõe que o Ensino Médio seja dividido em dois ciclos, em oposição à educação secundária geral, tendo cada ciclo finalidades diferentes. Esse documento da UNESCO, que serve como referência para a atual Reforma do Ensino Médio, modifica, portanto, o conceito de educação básica, reduzindo-a ao mínimo (português e matemática).

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

Os conteúdos curriculares ou de aprendizagem abarcarão competências essenciais e outras, opcionais, em função de necessidades específicas da coletividade. Competências essenciais tais como o **letramento** e a **numerização** serão reforçadas, desenvolvidas e complementadas com a **responsabilidade cívica** e a **cidadania** (UNESCO, 2008, p. 17 – grifo nosso).

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

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

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

O objetivo da chamada flexibilização curricular, portanto, não é democratizar a escola e considerar a diversidade de interesses dos jovens, mas propor itinerários que, tal como previa Althusser, reproduzam a força de trabalho diversamente...

...conforme as exigências da divisão social-técnica do trabalho, nos seus diferentes “cargos” e “empregos” (...), uma instrução para os operários, uma para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma última para os quadros superiores, etc. (ALTHUSER, 1970, p. 57-58).

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

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

A Reforma tende a ter outro importante efeito, o de aprofundar as desigualdades e de reduzir o papel das escolas como fator (não único ou mais importante) de geração de

oportunidades educacionais, conforme citado por Colemann (2011). Este autor considera que o tema das oportunidades educacionais ganha relevância na sociedade moderna quando surge a proposta de currículo diferenciado do ensino secundário. Considera também que um programa acadêmico numa escola secundária tem o efeito de manter em aberto as oportunidades educacionais, mas também de encerrar oportunidades.

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

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

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

Considerações finais

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

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

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

A diferenciação escolar pode significar respeito à diversidade, quanto tem a previsão de um ponto de chegada comum, ou reificação das desigualdades quando produz hierarquizações. No caso da reforma do Ensino Médio brasileiro, significa agudização das desigualdades e maior precarização das escolas destinadas aos jovens de origem trabalhadora, conferindo às escolas públicas das redes estaduais de ensino a função de preparar força de trabalho para atividades laborais simples, se firmando como *a escola de Ensino Médio dos jovens pobres*.

A escola de Ensino Médio destinada à maioria da população, que é objeto de históricas ações de universalização, com a reforma sofre um processo de crescente

desqualificação que busca transformar a educação básica em mínima, fazendo-a *crescer para menos*.

Não consideramos no texto, entretanto, o fato de que o capitalismo contemporâneo e, em particular o brasileiro, está produzindo aquilo que Martins (1997) chama de uma sub-humanidade, fruto de uma nova desigualdade, para quem o ensino médio de qualidade ou mesmo o ensino médio não seria uma necessidade.¹⁶

Mas os mesmos autores que nos ajudaram a entender o conteúdo classista da escola nos ensinam que se ela não é um local de libertação, “um local da vitória”, ela também não é o “instrumento essencial da reprodução”, “**ela é uma instabilidade** mais ou menos aberta à nossa acção” (SNYDERS, 1977, p. 106 – grifo nosso). Nos cabe a luta!

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

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

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline. *Escola Pública e Pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença 1970.
- AUTOR.; OLIVEIRA, Ramon de; CEA, Georgia S. A pesquisa em trabalho e educação nas regiões Norte e Nordeste. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, Nedatte, **Ano 16, número 29** - v. 13, pp 51-67. 2015.
- BAUDELLOT, C & ESTABLET, R. **L'école Capitaliste em France**. Paris, François Maspero, 1971.
- BOBBIO, Noberto et al. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.
- BOMFIM, Alexandre Maia. **Desvendando a área de trabalho e educação**: estudo sobre a produção e os produtores do GT Trabalho e Educação da Anped. 2006. 222 f. Tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Puc-Rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

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

COLEMAN, James. O Conceito de igualdade de oportunidades educacionais. In: **Revista Educação, Sociedade e Culturas**. Porto-PT, Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Universidade do Porto. Nº 34, Pp. 137-155. 2011.

DIAS JUNIOR, Antonio Carlos. **Breves apontamentos sobre a pedagogia crítica de Georges Snyders**. In: <http://www.efdeportes.com/efd197/a-pedagogia-critica-de-georges-snyders.htm>. Acessado em 21/03/2018.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro-RJ: Editora Globo, 2005.

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

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1978.

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

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

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

HEYNEMAN, Stephen P.; LOXLEY, William A. The Effect of Primary-School Quality on Academic Achievement: Across Twenty-nine High-and Low-Income Countries. **American Journal of Sociology**. Chicago-USA, The University of Chicago, Vol. 88, No. 6, pp1162-1194. May-1983.

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

KUENZER, Acacia Zeneida. EM e EP na produção flexível A dualidade invertida. In: **Revista Retratos da Escola**. Brasília: CNTE. V. 05, nº 8. 2011. In: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/46/43>. Acessado em 05/12/2017.

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

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

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

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

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

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

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

OFFE, Claus. Trabalho: a categoria-chave da sociologia? In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS, Rio de Janeiro-RJ, vol. 4, nº 10, pp. 5-20, 1989.

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

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

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e Educação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

SAVIANI, Dermeval. **A Crise Política Atual: Uma Grande Farsa**. In: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/04/02/saviani-e-golpe-sim/>. **Publicado em 02/04/2016. Acessado em 01/05/2017.**

SAVIANI, Dermeval. As Teorias da Educação e o Problema da Marginalidade. In: **Cadernos de Pesquisa de São Paulo**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 42, pp 08-18, Agosto, 1982.

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

THERBORN, Göran. Os campos de extermínio da desigualdade. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, Centro Brasileiro de Análise e Planejamento. n. 87, p. 145-156, July 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000200009&lng=en&nrm=iso>. Access on 18 Nov. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002010000200009>.

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

WARDE, Mriam. **Educação e estrutura social: a profissionalização em questão**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1977.