

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO COMO MECANISMO DE INTENSIFICAÇÃO DO DUALISMO ESCOLAR

THE REFORM OF HIGH SCHOOL AS A MECHANISM FOR THE INTENSIFICATION OF SCHOOL DUALISM

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani¹Valdocir Antonio Esquinsani²

Resumo: Considerando a existência no Brasil, de um processo de dualismo escolar - do qual o Ensino Médio é um dos sintomas mais palpáveis -, o texto problematiza a organização curricular desta etapa da Educação Básica e as possibilidades dessa organização representar - após a Lei nº 13.415/2017 -, a intensificação desse dualismo. Amparado em uma pesquisa documental e bibliográfica, o texto conclui que o modelo que entrou em vigor após a chamada Reforma do Ensino Médio de 2017 legitima, na prática, dois projetos formativos: a formação propedêutica e/ou a formação para o mundo do trabalho, sendo que as recentes alterações legais não parecem colocar como horizonte a superação do dualismo escolar.

Palavras-chave: Ensino Médio. Dualismo Escolar. Administração Educacional. Lei nº 13.415/2017

Abstract: Considering the existence in Brazil of a process of school dualism - of which High School is one of the most palpable symptoms -, the text problematizes the curricular organization of this stage of Basic Education and the possibilities of this organization to represent - after Law 13.415/2017 -, the intensification of this dualism. Based on a documentary and bibliographical research, the text concludes that the model that came into force after the so-called Reform of the Secondary Education of 2017 legitimizes, in practice, two formative projects: the preparatory training and / or training for the world of work, and the recent legal changes do not seem to be aimed at overcoming school dualism.

Keywords: High School. School Dualism. Educational Administration. Law nº 13.415 / 2017

Partindo da consideração que sobrevive, no Brasil, um processo de dualismo escolar - do qual o Ensino Médio é um dos sintomas mais palpáveis -, o texto problematiza a atual organização dessa “etapa final da educação básica” (art. 36, Lei n. 9.394/1996), indicando argumentos que vinculam a presente organização com o possível aprofundamento do dualismo escolar.

Há uma considerável bibliografia na área educacional (CHARLOT, 2005; FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005; NASCIMENTO, 2007; SANDER, 2011; LIBÂNEO, 2012; KRAWCZYK, 2011; MOLL, GARCIA, 2014; KUENZER, 1997, 2005, 2007; FERREIRA, 2017) - seguramente não esgotada pela revisão de literatura em tela -, que partilha de uma mesma premissa: a educação escolar ofertada para nossas crianças e jovens não é homogênea, a despeito de qualquer organização da educação nacional. As condições infraestruturais dos educandários e as propostas pedagógicas acionadas em sala de aula dependerão mais da renda familiar e da posição social do discente, do que da legislação educacional vigente. A este fenômeno, a maioria dos autores atribui o nome de ‘dualismo escolar’.

O dualismo escolar assenta-se, assim, na legitimidade e tolerância para com a coexistência de dois tipos unidades escolares, cada qual voltada preferencialmente para uma faixa específica de renda, onde

[...] os jovens são cada vez mais escolarizados em instituições diferentes, dependendo do status econômico de seus pais. Constata-se, assim, o

¹ Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Professor Titular III da Universidade de Passo Fundo. E-mail: <rosimaresquinsani@upf.br> ORCID <<https://orcid.org/0000-0002-6918-2899>>

² Mestre em Letras. Professor e pesquisador da Universidade de Passo Fundo. E-mail: <valdocir@upf.br>

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, 2005, p. 144)

Ainda que legítima, uma vez estipulada na própria legislação (CF, Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada), a existência de instituições privadas que se distanciam em diversos aspectos de escolas públicas (por sua localização, infraestrutura, resultados em avaliações de larga escala, entre outras situações contextuais) reforça a sensação de que há um dualismo escolar que poderá estimular a proposição de projetos educacionais e formativos que talvez sejam diferenciados.

Tendo como pano de fundo a premissa relatada, o texto problematiza a organização curricular do Ensino Médio brasileiro e as possibilidades dessa organização representar - após a Lei nº 13.415/2017 -, o aprofundamento do dualismo escolar. Como horizonte, o texto procura responder a duas questões: quais os princípios formativos que o atual modelo de Ensino Médio apresenta aos jovens? Que instrumentos o modelo atual apresenta para superação ou aprofundamento da histórica dualidade escolar?

Para cumprir seu objetivo, a pesquisa que deu origem ao texto em tela foi realizada prioritariamente em base bibliográfica (revisão temática) e documental, pautada por uma metodologia analítico-reconstrutiva materializada através da descrição, categorização, exame e reconstrução de argumentos. Os documentos cujos significados são retratados no texto, versam sobre legislações educacionais reguladoras: LDB 9.394/1996 (BRASIL, 2015), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), PNE Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014) e, de maneira central, a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

Os textos foram examinados a partir do procedimento da análise de conteúdo, compreendida como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2007, p. 38), utilizando-se a técnica da análise temática, onde o “[...] tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 2007, p.105).

Em uma tentativa de dar conta das questões de pesquisa, o texto segue a partir de duas perspectivas: a) a problematização do Ensino Médio como sintoma do dualismo escolar e, b) as alterações curriculares apontadas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alinhadas aos argumentos advindos da análise de conteúdo, que nos permitem identificar na operacionalização da referida lei, elementos de aprofundamento e/ou intensificação do dualismo escolar.

1 O ENSINO MÉDIO COMO SINTOMA DA ESCOLARIZAÇÃO DUAL...

O Brasil registrou, em 2017, um total de 7.930.384 matrículas no Ensino Médio, sendo 970.312 em instituições privadas, o que equivale a 12,2% do quantitativo de matrículas. Tais dados desvelam um contexto onde a maior parte dos jovens está matriculado em escolas públicas de Ensino Médio. Porém é mister indicar que, dentre as escolas públicas, há escolas da rede federal, das redes municipais e das redes estaduais de ensino, estas últimas responsáveis por 6.721.181 matrículas, 84,7% do total (INEP, 2018). Assim, quando contrapomos a rede privada e a rede pública, no caso específico do Ensino Médio, estamos colocando a dependência administrativa estadual como rede pública que encarna o dualismo escolar como descrito no texto, visto ser responsável pelo maior número de matrículas.

A ideia de que coexistem, no sistema educacional brasileiro e, em especial no Ensino Médio, dois tipos de instituições de ensino formal, cada qual destinada a um público-alvo prioritário, figura em produções da área educacional, sendo que

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

Esta mesma literatura, tem sido suficientemente enfática ao atribuir ao Ensino Médio a condição de sintoma do dualismo escolar. Assim, se existe uma dualidade na educação nacional, tal dualidade pode ser representada/materializada prioritariamente pela organização (histórica) do Ensino Médio, uma vez que

as políticas educacionais no Brasil para o Ensino Médio têm expressado o dualismo educacional fundamentado na divisão social do trabalho, que distribui os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes. O ensino médio tem sido historicamente, seletivo e vulnerável à desigualdade social (NASCIMENTO, 2007, p. 78).

O característico e particular “ modo de ser jovem difere muito, principalmente quando há diferenças significativas entre estratos de renda no conjunto da população” (POCHMANN, 2004, p. 231), construindo sentidos distintos sobre o próprio processo de escolarização. Tais sentidos podem, assim, estar mais vinculados a renda familiar e posição social do indivíduo, do que com as expectativas em relação a escola.

De acordo com os autores que dão forma à revisão bibliográfica da pesquisa, a divisão social do trabalho é ratificada pela organização do Ensino Médio, uma vez que...

[...] a expressão mais clara do dualismo educacional se encontra no ensino de nível médio. O fato é que, ao longo de nossa história, praticamos uma educação para a academia e, outra, para a fábrica; um ensino propedêutico para as elites dirigentes e, outro, destinado à formação técnica da mão de obra para o sistema de produção (SANDER, 2011, p.11)

A dualidade escolar no Ensino Médio não está caracterizada apenas pelas diferenças de condições materiais entre estabelecimentos de ensino, mas, sobretudo, pela coexistência de projetos formativos que assumem caráter diferenciado, oscilando entre formação geral/propedêutica e preparação profissional.

Entretanto, o Ensino Médio não simularia apenas a divisão social do trabalho e, por conta dessa divisão representada no processo de escolarização, a educação dual. O Ensino Médio também seria um sintoma da escolarização dual por padecer de outras situações que legitimam (e agravam) a premissa de que há um Ensino Médio dedicado a uma determinada camada social e outro 'modelo' de Ensino Médio organizado para outra camada social, onde aspectos como

[...] a reprovação, a repetência e o abandono no ensino médio tornam esta etapa da educação básica no Brasil uma das mais problemáticas da América Latina. Contribuem para esse fato a elevada taxa de distorção idade-série, fenômeno se agrava pelas condições desfavoráveis do grande número de alunos que estudam em cursos noturnos, depois de estressantes jornadas de trabalho durante o dia. São conhecidas as carências que enfrentam os estudantes que frequentam o ensino médio noturno e que afetam a qualidade do ensino, como: ausência de professores, dificuldade de transporte noturno,

carga horária reduzida, além do cansaço e da falta de tempo para o estudo (SANDER, 2011, p.16).

Assim, questões infraestruturais e pedagógicas também concorreriam para este sintoma de dualismo escolar, ao lado da duplicidade de projetos formativos e perspectivas de encaminhamentos futuros para a juventude, legitimadas pelo atual modelo de Ensino Médio.

2 A LEI Nº 13.415/2017

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, é a Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016, cuja ementa aduz que a referida lei “Altera as Leis nºs. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017).

As alterações mais efetivas e substanciais da referida lei ocorrem no corpo da LDB em vigor. Interessante perceber que, no que concerne a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, no art. 35 da LDB estão expressas as finalidades do Ensino Médio. A LDB referenda a encruzilhada desta etapa de escolarização, ao mencionar que um dos intentos do Ensino Médio é “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (BRASIL, 1996). Porém, no mesmo artigo, a LDB lança mão de termos do mundo do trabalho, tais como: 'flexibilidade a novas condições de ocupação' e 'processos produtivos'. Ou seja, em uma interpretação bastante restrita, podemos aferir que a própria LDB admite a duplicidade de funções do Ensino Médio, que tanto pode encaminhar para o prosseguimento dos estudos, quanto para a inserção nos processos produtivos. Assim, há consenso ante a perspectiva que nem todos, por diferentes razões, prosseguirão nos estudos, sublinhando a dupla vocação de uma etapa que poderia ser de transição, mas, para muitos, será de finalização do seu processo de escolarização formal.

Diante de um texto legal que já apontava para a aceitação tácita e legítima do dualismo escolar, a denominada Reforma do Ensino Médio incorporou alterações que, em sua operacionalização, sustentam o potencial de corroborar em tal processo.

Do ponto de vista estrutural e técnico, a Reforma do Ensino Médio é interessante: propõe uma flexibilização no currículo desta etapa de ensino, permitindo ao aluno a escolha de itinerários formativos e da livre opção pelo mercado de trabalho. Porém, a Reforma parece desconsiderar que há conceitos e materialidades de juventudes diferenciadas frequentando as salas de aula, bem como unidades escolares distintas ofertando o ensino médio. Em alguns contextos, a precarização de condições infraestruturais, a desvalorização profissional dos professores e a falta de condições objetivas para o desenvolvimento – sem percalços – do Ensino Médio, faz com que a flexibilização curricular (outros pontos da reforma), soem anedoticamente diante do acentuado dualismo escolar.

Assim, parece crível que a execução prática da Lei nº 13.415/2017 pode servir de mecanismo para o aprofundamento do dualismo escolar, a partir de algumas leituras e interpretações relativas a 04 (quatro) pontos em específico.

Inicialmente destacamos justamente a **flexibilização**. Em situações de efetivação prática da lei, a flexibilização tende a ampliar o fosso existente entre escolas públicas e privadas, uma vez que as escolas privadas apresentam, concretamente, melhores condições para a oferta de todas as possibilidades de itinerários formativos em diferentes arranjos curriculares “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (art.36)” (BRASIL, 2017) estimulando, na prática, a discrepância entre educação pública e privada. Tal estímulo, ainda que involuntário por parte

das escolas, pode reforçar as desigualdades de oportunidades educacionais. Isto porque “o currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar. A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros (SILVA, 2001, p. 11).

Além do mais, deixar exclusivamente nas mãos dos jovens, decisões sobre o currículo escolar - no caso específico a escolha do itinerário formativo que pretende seguir -, desconsidera que “o componente etário que marca a juventude está condicionado a situações biopsicológicas e socioculturais temporárias e provisórias de identificação, com legitimação e representação próprias” (POCHMANN, 2004, p. 220), condição que podem desaguar em escolhas precipitadas e prematuras.

A flexibilização curricular também resta por ampliar, de maneira significativa, a inserção de agentes públicos locais e regionais (secretarias de educação ou outro tipo de chefia local) nas decisões curriculares, em diversos movimentos de **descentralização** administrativa sobre decisões que dizem respeito a execução da Reforma. Tal descentralização pode permitir uma ação contextualizada dos agentes públicos sobre o currículo, mas também pode atrelar a execução do mesmo a questões não necessariamente pedagógicas, como a pressão excessiva de lobbies e forças políticas locais; a simples adaptação de recursos humanos disponíveis; acordos para priorizar itinerários formativos que favoreçam unicamente aos arranjos produtivos, entre outras situações hipoteticamente pertencentes ao cotidiano local. Disto resulta que a descentralização tornará ainda mais fortes e legítimas as agendas locais no desenvolvimento de decisões curriculares, sobretudo as precedências governamentais (programas políticos de governo quadrienais).

O artigo 2º. da Lei, em diversos registros, atribui aos sistemas de ensino (municipais e estaduais) a anteposição decisória sobre os seguintes assuntos: temas transversais (Art. 2º. § 7º., BRASIL, 2017) e harmonização da Base Nacional Comum Curricular com a parte diversificada dos currículos (Art. 2º.; § 1º., BRASIL, 2017). Na mesma esteira de atribuições dos sistemas de ensino, aloca-se a decisão sobre a oferta de outras línguas estrangeiras em “caráter optativo de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (Art. 2º.; § 4º., BRASIL, 2017). Sublinhamos que, pelo que se depreende da execução da lei, os sistemas de ensino decidirão sobre a oferta de outras línguas estrangeiras “de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários”, sendo que a palavra-chave aqui é ‘disponibilidade’.

Ainda na esteira da descentralização, o artigo 36 deixa claro que o currículo do Ensino Médio “será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017). Aqui a palavra-chave de interpretação é ‘possibilidade’.

Além de referências a esta descentralização nos § 1º e § 3º do mesmo artigo 36, a Lei ainda registra, no § 50, que “Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput” (BRASIL, 2017). O excerto-chave para interpretação é “mediante disponibilidade de vagas na rede”. Ou seja: sem vagas, sem novas chances formativas.

Afora isso, questões-chave no que concerne a execução da lei também ficam a cargo dos sistemas de ensino, com relevo para a execução da lei no que diz respeito a decisões políticas e modalidades de escolarização que amparam especialmente jovens e adultos em situação de risco e vulnerabilidade social.

Nesse sentido, reconhecer o ensino médio como uma etapa formativa social e democraticamente relevante, destinado a uma equalização de oportunidades que, no mínimo, questione o dualismo

escolar, implica necessariamente no enfraquecimento da “relação determinante entre a origem social dos jovens e seu percurso escolar” (FERREIRA, 2017, p. 297)

Exemplarmente, a oferta da educação de Jovens e Adultos e o ensino noturno ficam sujeitos às regulamentações de cada sistema de ensino (Art. 1º. § 2º, BRASIL, 2017). Considerando elementos que organizam o contexto de oferta da educação básica nas redes públicas de ensino, como a (possível) escassez de recursos; a falta de professores, e até mesmo questões cotidianas como material didático disponibilização de salas de aula, entre outras pautas, esta oferta do ensino noturno e da Educação de Jovens e Adultos pode ser ampliada ou restrita, em razão das diferentes realidades. Ou seja, a flexibilização vem desacompanhada de um parâmetro mínimo de qualidade e garantia da oferta de demandas historicamente associadas às classes populares.

Percebe-se que a proposta foi construída sem uma correlação direta com a realidade de milhares de jovens que precisam enfrentar o mundo do trabalho (de maneira empírica e sem a preparação utópica de inserção produtiva prevista por esta mesma lei). Trata-se de uma lei interessante, mas que em sua exequibilidade contempla apenas “alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357).

Tal perspectiva reforça o dualismo escolar e ratifica a ideia que “a história da escola pública brasileira seguiu essa trilha. Tardia, desigual e insuficiente, tanto em termos do tempo educativo, quanto nas dimensões formativas contempladas, distribui-se de modo assimétrico, privilegiando alguns em detrimento da maioria” (MOLL; GARCIA, 2014, p.7), inclusive na hora de prever um currículo para uma determinada etapa da educação básica.

Outro ponto que se constitui, em nossa interpretação, como um fator que indica o aprofundamento do dualismo escolar diz respeito aos profissionais da educação, visto que a Reforma do Ensino Médio amplia a concepção de profissional da educação.

O Art. 61 da LDB define quem são os **profissionais da educação** escolar básica. No inciso IV, alterado pela Lei 13.415/17, é informado que também são considerados profissionais da educação os

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017).

Todavia, a previsão de profissionais com ‘notório saber’, ainda que ‘exclusivamente’ para atender a formação técnica e profissional, colide com o princípio da valorização dos profissionais da educação escolar (Art. 3º. BRASIL, 1996), pois torna supérflua a formação docente específica, obstaculizando o reconhecimento e comprometendo a qualificação dessa formação, principalmente em relação às questões características das dimensões pedagógica e metodológica, materializando a ausência de compreensão sobre a peculiaridade do trabalho docente e, em última instância, enfraquecendo as licenciaturas e sua especificidade.

Por fim, o quarto ponto diz respeito ao sinônimo estabelecido entre a vida social e o **mundo do trabalho**. Tal emparelhamento ajuda a identificar a preparação para a inserção produtiva como acoplada a elaboração para a vida futura, uma vez que prepara-se para o trabalho seria similar a prepara-se para ocupações produtivas futuras.

No artigo 36 há um inciso dedicado especialmente ao tema:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: [...]

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2017).

Ainda que atendendo a uma perspectiva atual de organização do Ensino Médio, há que se contemporizar que a proposta colabora na legitimação da escolarização dual, sobretudo por consentir em um projeto que assume a inserção produtiva como sinônimo de cidadania. Assim, há uma pressão

para que a educação escolar continue sendo pensada a partir do mundo da produção, do perfil do ‘novo’ trabalhador para o atual padrão de acumulação capitalista, da ‘empregabilidade’, da crise econômica, etc., como sendo os determinantes sociais e econômicos das propostas pedagógicas (CORRÊA, 2005, p.145)

Ocorre que o foco no mundo do trabalho é o pano de fundo de toda a Reforma do Ensino Médio, sustentada por um discurso que justifica a urgência da mesma como mecanismo que irá

destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade. Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, pp. 357-358)

Não obstante, a inserção antecipada no mundo produtivo e a escolha prematura da ‘vocação’ profissional está significativamente endereçada (aliás, sempre esteve), a determinadas camadas sociais. Tal conclusão embasa-se na lógica da própria lei que, ao invés de ampliar e garantir mecanismos de fortalecimento do Ensino Médio como etapa de transição para uma formação em nível superior, apressa-se em apontar ‘alternativas’ produtivas a quem quiser (?) ingressar prematuramente no mundo do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS...

Como elementos de síntese conclusiva, é importante verificar em que medida a pesquisa consegue responder as questões que a balizaram: quais os princípios formativos que o atual modelo de Ensino Médio apresenta aos jovens? Que instrumentos o modelo atual apresenta para superação ou aprofundamento da histórica dualidade escolar?

No que diz respeito a primeira questão, ou quais os princípios formativos que o atual modelo de Ensino Médio apresenta aos jovens brasileiros, faz-se mister considerar que o modelo em vigor legitima dois projetos formativos para essa etapa de ensino: a formação propedêutica e/ou a formação para o mundo do trabalho. Nesta direção, a Reforma do Ensino Médio, firmada pela Lei nº 13.415/2017 representa a legitimação desses dois projetos formativos, sobretudo ao ampliar sensivelmente a flexibilização e descentralização curricular – a despeito da presença da Base Nacional Comum Curricular -, jogando inúmeras decisões curriculares importantes às escolas e, sobretudo, aos sistemas de ensino. Tal procedimento, antes de ser um avanço pedagógico, representa no Brasil a legitimidade de ambos os projetos de escolarização dual, posto que

[...] o nível médio de ensino comporta diferentes concepções: em uma compreensão propedêutica, destina-se a preparar os alunos para o prosseguimento dos estudos no curso superior; para a concepção técnica, no entanto, esse nível de ensino prepara a mão de obra para o mercado de trabalho; na compreensão humanística e cidadã, o ensino médio é entendido no sentido mais amplo, que não se esgota nem na dimensão da Universidade (como no propedêutico) nem na do trabalho (como no técnico), mas compreende as duas – que se constroem e reconstroem pela ação humana, pela produção cultural do homem cidadão -, de forma integrada e dinâmica, Tal concepção está expressa em alguns documentos nacionais oficiais sobre as competências e habilidades específicas esperadas do estudante desse nível de ensino (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.354).

Ao assumir, legitimar e fortalecer a existência desses dois projetos formativos, o atual modelo do Ensino Médio resta por sublinhar o dualismo escolar. Tal dualismo parece consentir no estabelecimento de uma palpável separação entre processos educativos voltados para alunos oriundos das camadas de alto risco e vulnerabilidade social, que devem ser estimulados a ocupar-se, preferencialmente antecipando o mundo do trabalho e qualificando a escola básica; e os processos educativos voltados para as camadas mais abastadas, onde os alunos são estimulados a escolher adequadamente sua vocação ou carreira profissional.

O texto conclui que o modelo em vigor legitima dois projetos formativos: a formação propedêutica e/ou a formação para o mundo do trabalho, sendo que a lei examinada parece não colocar como horizonte a superação do histórico dualismo escolar, ao contrário, tende a aprimorar identitariamente tal separação.

Assim, do ponto de vista pedagógico, acreditamos que o currículo baseado em itinerários formativos, escolhas ou estímulos para escolhas de vida/carreira desde o ensino médio são meritórias. Porém, compreendemos que, pelas razões descritas ao longo do texto, em sua operacionalização tal currículo não funcionará do mesmo jeito para escolas públicas e privadas, aumentando o fosso entre tais instituições e os jovens que se dividem entre as mesmas na realização de seu processo formativo. Por fim, tal fosso consolidará a educação dual.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Capturado do site: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>, em 30 de janeiro de 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.415/2017. Altera as Leis nºs. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Capturado do site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm, em 30 de janeiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Censo Escolar - Notas Estatísticas*, Brasília-DF, janeiro 2018.

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

CORRÊA, V. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 128-147.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 339 p.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, jun. 2017.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2017*. Brasília: INEP, 2018. Capturado do site: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*. V.41 N.144, set./dez. 2011, pp. 752-769.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino médio e profissional*. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis; LOMBARDI, José Claudinei. Exclusão includente e inclusão excludente: a ova forma de dualidade estrutural que objetivas as novas relações entre educação e trabalho. *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. *Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente*, v. 28, p. 1153-1178, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização*. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra. "Prefácio". DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, jun. 2017.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. *Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes - UEPG*, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007.

POCHMANN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI Paulo (org). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANDER, Benno; PACHECO, Eliezer; FRIGOTTO, Gaudêncio. Ensino médio e educação profissional - A ruptura com o dualismo estrutural. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 11-24, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche - a poética e a política do texto curricular*. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ISSN 1983-1579
Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.38793
<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Recebido em: 15/03/2018
Alterações recebida em: 16/11/2018
Aceitoem:17/11/2019
Publicado em: 02/03/2019