

DUALISMO NO ENSINO MÉDIO PERIFÉRICO: A FORMAÇÃO PARA A VIDA E PARA O TRABALHO DOS JOVENS NA PERIFERIA DO RIO DE JANEIRO

Alex Rosa da Silva¹

RESUMO

O presente artigo é resultado de um estudo baseado em pesquisas bibliográficas, referentes à educação profissional de nível médio, ministrada nas escolas públicas estaduais, com foco no ensino direcionado aos jovens da periferia do Rio de Janeiro. A condição juvenil foi posta em análise, conjuntamente com o conceito de moratória social, etapa da formação para a vida que acaba sendo encurtada, para dar lugar à formação do adolescente para o mercado de trabalho. Mesmo assim, é possível observar poucas ou insuficientes políticas públicas, voltadas à formação profissional dos jovens das classes populares, sobretudo pela constatação da dualidade nessa etapa de ensino, no tocante à formação profissional, que se encontra presente tão somente nas escolas técnicas federais ou naquelas diferenciadas pelo Estado, enquanto os colégios estaduais de bairro mantêm um ensino de formação geral precarizado.

Palavras-chave: Juventude. Adolescente. Ensino médio. Mercado de trabalho. Periferia.

RESUMEN:

El presente artículo es el resultado del estudio, basado en investigaciones bibliográficas, referentes a la educación profesional de nivel medio, ministrada en las escuelas públicas estatales, con foco en la enseñanza dirigida a los jóvenes de la periferia de Río de Janeiro. La condición juvenil fue puesta en análisis, junto con el concepto de moratoria social, etapa de la formación para la vida que acaba siendo acortada, para dar lugar a la formación del adolescente para el mercado de trabajo. Así mismo, es posible observar pocas o insuficientes políticas públicas, dirigidas a la formación profesional de los jóvenes de las clases populares, sobre todo por la constatación de la dualidad en esta etapa de enseñanza, en lo que se refiere a formación profesional, que se encuentra presente tan sólo en las escuelas técnicas federales o en aquellas Diferenciadas por el Estado, mientras que los colegios estatales de barrio, mantiene una enseñanza de formación general precarizada.

¹Professor do Ensino Médio; graduado em Comunicação pelo Centro Universitário de Belo Horizonte – UNIBH, Belo Horizonte, MG; graduado em Ciências Sociais e graduando em Geografia pela Fundação Educacional Unificada Campograndense – FEUC, Rio de Janeiro, RJ. E-mail: alexrosa@outlook.com.

Palavras-chave: Juventud. Adolescente. Escuela secundaria. Mercado de trabajo. Periferia.

1 Introdução

A juventude brasileira vive tempos de dubiedade na sociedade contemporânea. O momento que deveria ser destinado a experienciar a vida nas suas possibilidades sociais, sobretudo no que diz respeito à educação até os níveis superiores, tem sido usurpado, em favor do ensino técnico, voltado para a preparação dos jovens para o mercado de trabalho; porém, esse açambarcamento não é atual. A formação profissional se caracterizou, desde a década de 1940, como uma discussão a ser realizada no âmbito da escola, mais precisamente, na educação básica, etapa do Ensino Médio, com a edição de reformas e projetos de lei, voltados para atender a demanda mercadológica.

Para efeito de exposição dos resultados de natureza teórica, buscaremos, num primeiro momento, discutir a condição juvenil e a vida em sociedade, evidenciando que a definição de juventude é concebida de maneira arbitrária ou por força de lei, considerando mais os aspectos biológicos, do que os estágios da vida do ser humano em sociedade, a fim de alcançar a devida maturidade em direção à vida adulta. Nesse momento, discutiremos o conceito de moratória social, tempo em que a juventude poderia se dedicar à vida coletiva e a experienciar, *sem muito compromisso*, os mais diversos papéis sociais possibilitados pela vida em sociedade; entretanto, esse tempo tem sido encurtado, principalmente para os adolescentes da periferia, para que estes aprendam o quanto antes uma profissão.

Sendo a formação profissional - ao que parece se apresenta de alguma forma - uma emergência na vida dos jovens brasileiros, num segundo momento, iremos apresentar que tal formação passa necessariamente pela educação básica, mais precisamente pela etapa do Ensino Médio. Parte do tempo em sala, que deveria ser utilizado para formar cidadãos e, assim, fortalecer a democracia e melhorar a vida em sociedade, está sendo utilizado para preparar os adolescentes oriundos das camadas populares, para atender os interesses do capital. Ainda assim, procuraremos demonstrar que há, de fato, insuficiências de políticas públicas com o propósito de profissionalização juvenil.

Essa insuficiência pode ser medida, ao menos, desde o início da década de 1940, quando se institucionalizou na etapa do Ensino Médio a educação profissional. No terceiro e último

tópico, debruçar-nos-emos sobre o que convencionamos chamar de *Dualismo no Ensino Médio Periférico*, uma vez que a formação técnica está disponível somente nas escolas federais ou nas escolas estaduais, tidas como modelo. Os adolescentes das camadas populares, que dependem exclusivamente da educação pública e gratuita, oferecida pelos colégios estaduais de bairro, não têm acesso ao ensino técnico, logo, estão alijados da formação profissional tão criticada. Dessa maneira, são obrigados a conviver com a precarização do ensino regular.

2 A condição juvenil, o adolescente e a vida em sociedade

Desde sua concepção, a vida do ser humano é uma constante transformação, quase sempre, alheia a sua vontade. Para os adolescentes, esse processo de mudanças não é diferente, talvez seja até mais intenso, seja de ordem biológica ou psicossocial, uma vez que, em muitos casos, existe a pressão da família pelos estudos, *para ser alguém na vida*, pressão essa que recai maiormente sobre aqueles jovens oriundos das periferias, desencadeadas, muitas das vezes, pelo próprio adolescente à procura da afirmação da sua existência na sociedade de consumo.

Para tanto, é necessária a conquista de emprego e renda; mas, como efeito, o processo de globalização tem elevado a taxa de desemprego entre os mais jovens, tão comum nos países de economia periférica, ampliando o nível de exigência em relação ao domínio sobre a multiplicidade de conhecimentos (ZAGURY, 1999). “É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Quando falamos, entretanto, dos adolescentes filhos da classe trabalhadora, tal exigência pode implicar na abreviação do processo de formação escolar, lançando-o precipitadamente ao mundo do trabalho; daí a necessidade de maturidade e de orientação quanto à definição dos caminhos a serem traçados. “Por tudo isso, para grande parte dos jovens, a independência financeira demora [...] mais tempo para chegar. E sem essa independência financeira é difícil considerar adulto quem quer que seja”. (ZAGURY, 1999, p. 21).

A maturidade do ser humano não significa apenas o processo psicológico, mas também – e isso é quiçá mais importante – a incorporação à sociedade [...]. Tal fato prolonga profundamente o prazo requerido para que os seres humanos atinjam a maturidade [...]. A capacidade para enfrentar todas as responsabilidades de família e da vida profissional raramente é alcançada antes dos vinte e poucos anos. Quanto mais complexa é a sociedade, tanto maiores são as exigências feitas a essa capacidade [...]. O papel da escola nunca foi tão significativo [...] (SANDSTRON, 1978, p.11).

Para Bourdieu (2003), juventude é só uma palavra, concebida arbitrariamente, a fim de classificar os indivíduos, a partir da idade biológica que possui. O autor, porém, acrescenta que

as fronteiras entre os estágios da vida do ser humano não são meras divisões lógicas e sim significações advindas de objetivos diversos, o que em outras palavras, quer dizer que a definição de juventude não é dada, mas construída socialmente. Para Kehl (2004, p. 89), “[...] juventude é um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil do consumidor, uma fatia do mercado onde todos querem se incluir [...]”. A concepção da juventude no espaço e no tempo encontra respaldo no conceito de condição juvenil:

[...] refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas também se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim, existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc. Na sua análise, permite-se levar em conta tanto a dimensão simbólica como os aspectos fáticos, materiais, históricos e políticos nos quais a produção social da juventude se desenvolve [...] (MORAES, 2010, p. 68 apud ABRAMO, 2005).

Segundo Peregrino (2011), as diferentes expressões da condição juvenil acabam sendo condicionadas à posição social, explicitando que, dependendo dessa posição, os jovens acabam vivendo experiências desiguais ou mesmo são impedidos de viver tal conjunção. Nesse caso, observa-se uma intrínseca definição prévia de condição juvenil, quando se refere aos jovens da periferia.

Nas pesquisas realizadas para a composição deste trabalho científico, atemo-nos ao estudo da adolescência, que pode ser entendida como período da juventude. Segundo Moreira (2011), a adolescência compreende a fase final do crescimento humano, que se estende mais ou menos dos 10 (dez) aos 20 (vinte) anos de idade. Tomamos como base o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, de 1990, amparado pela Constituição Federal, de 1988, que considera adolescente o indivíduo entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos e que, em casos mais específicos, pode ser também o indivíduo entre 18 (dezoito) e 21 (vinte e um) anos de idade.

Segundo Manning (1977, p. 173), “[...] as teorias referentes à adolescência só se põem de acordo quanto ao fato de ser uma fase de transformação física e intelectual, e de assinalar o fim da infância”. Kehl (2004) acrescenta que a adolescência, além de ser uma fase complexa, também é uma idade crítica, pois compreende um momento de mutações físicas e psíquicas, de formação da personalidade, sob a dependência da família, perpassando por um período de intensa formação escolar. Para os adolescentes estudantes oriundos das camadas populares, soma-se a isso a alta competitividade do mercado de trabalho, sobretudo nos países de

capitalismo dependente, que desemboca na escassez de emprego, na falta de autonomia na tomada de decisões, além das responsabilidades precoces quanto à vida social.

Por conta disso, Brom (2011) defende que o processo de formação educacional em si deveria cumprir tão somente a função de formar um ser autônomo, capaz de decidir sobre a própria vida, cingindo naturalmente as questões relativas à vivência coletiva, ao invés de se ater às demandas mais imediatas do mercado, visto que agindo assim a escola até pode auxiliar o jovem na conquista do primeiro emprego; entretanto, por falta de uma formação geral e maiores conhecimentos humanísticos, o açodamento poderá se traduzir, num próximo plano, no desemprego. E ao falarmos especificamente do Ensino Médio, estamos no referendo à etapa da educação básica, momento em que muitos adolescentes estão sendo compelidos a buscar uma qualificação profissional, ao invés de prosseguirem com seus estudos.

3 A moratória social e os jovens da periferia

O Funcionalismo vem a ser uma vertente da teoria do pensamento social, que tem como filosofia ressaltar a função dos elementos culturais e estruturais e, no caso da análise em questão, vamos utilizá-lo como um dos caminhos para explicar a atuação da juventude no interior de uma sociedade. Conforme o *Dicionário de Sociologia* (1961), o Funcionalismo Estrutural é um conceito que remete à estrutura da vida social, com a formação de uma unidade independente mantida por meio de algum processo vital, constituído por uma série definida de relações sociais ligadas num todo integrado, de modo que a estrutura se mantém por esse processo em que os indivíduos ou grupos organizados interagem, na medida em que se unem para a definição do funcionamento da vida social em comunidade.

“É certo que o estrutural-funcionalismo havia esboçado a noção de moratória social, especialmente quando concebeu as funções da separação, no tempo e no espaço, dos adolescentes em escolas de ensino médio [...]” (GROPPO, 2015, p. 13). O autor, todavia, acrescenta, apoiando-se nos estudos desenvolvidos pelo sociólogo Karl Manheim, que a moratória social vai além de uma visão simplista da função exercida por aqueles em condição juvenil, indicando sobretudo o caráter político do uso e de quem verdadeiramente consegue utilizar o tempo social, além de ressaltar a questão da realidade social, que de alguma maneira acaba influenciando na experiência, bem como na condição de vida em sociedade.

A formação escolar dos adolescentes da periferia do Rio de Janeiro, voltada em parte para o mercado trabalho, influencia diretamente na moratória social dessa parcela da juventude

em processo de socialização, no que diz respeito ao tempo de experienciar de maneira descompromissada diferentes papéis sociais, antes de escolher os caminhos condutores à vida adulta. Para Cardoso (2014), esses jovens deveriam ter em seu horizonte a formação para a democracia, a paz e o bem comum. O papel central de socialização da juventude caberia àquelas gerações mais velhas.

A articulação entre as instituições sociais - entre elas, a família, a escola, a universidade - é o que permite esse crédito, com tempo de aproveitar e com um pouco mais de autonomia, da condição juvenil, considerando que, dependendo da condição social dos sujeitos, a moratória acaba se alongando indefinidamente, enquanto outros indivíduos não conseguem sequer experimentar (PEREGRINO, 2011). Esses indivíduos, apartados da moratória social, são aqueles que, devido a sua origem periférica na sociedade e no afã de atenderem de alguma forma suas necessidades de sobrevivência, precocemente são lançados ao mundo do trabalho, para poderem se manter.

Não é incomum a propagação pelo senso comum de expressões que apontam a responsabilidade da juventude com a sociedade no futuro, a importância dos jovens na condução do destino do País e o seu papel na revolução do pensamento contemporâneo. Como vimos anteriormente, a escola pode ser apontada como um dos componentes que proporciona a moratória social aos adolescentes das classes populares; entretanto, Cardoso (2014) ratifica que historicamente tem sido a escola pública e gratuita controlada pelo Estado a definidora dos caminhos dos estudantes, seja para a universidade ou para o ensino técnico. Nesse aspecto, podemos constatar o caráter classista e dualista, tão marcante na história da educação brasileira, utilizada para alimentar as desigualdades sociais, através da construção de hierarquias educacionais, delegando o ensino profissional a uma parte dos jovens oriundos da periferia.

4 Escola e formação profissional como política pública no Brasil

A divisão de responsabilidades entre os entes da federação sobre a manutenção das modalidades da educação pública brasileira possui um amparo legal. Conforme Silva (2015), na *Constituição Federal* do ano de 1988, ratificado pela Emenda Constitucional n.º 14, do ano de 1996, ficou determinada a estrutura geral do sistema educacional, em que foram definidas as competências de cada esfera governamental: enquanto os municípios ficaram a cargo da manutenção das Creches, Educação Infantil e Ensino Fundamental, os estados foram incumbidos de dar suporte aos municípios no Ensino Fundamental, se necessário fosse, de

cuidar do Ensino Médio e, por último, caberia à União o suporte administrativo, gerencial e de controle de qualidade do sistema nacional de educação.

Cabe, entretanto, a observação da ausência da explicitação sobre a sustentação e o mantimento das Escolas Técnicas, pois, além de não estar previsto com clareza na Constituição Federal, até mesmo a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, sancionada no ano de 1996, e que continua em vigor, é um tanto quanto silenciosa sobre o tema. O que pode ser encontrado no referido arcabouço legal são apenas breves menções, que atribuem à União arcar com os custos referentes à manutenção das instituições federais já existentes, somente.

A preparação dos adolescentes no Brasil para o mundo do trabalho via de regra não acontece nas empresas, o que deveras é o ideal, do contrário poderia acarretar na limitação do conhecimento. O papel da promoção e formação profissional quase sempre está vinculado às políticas públicas fomentadas pelo Estado, praticadas nas escolas, muitas das vezes concomitantemente com o ensino normal. Nas escolas públicas de Nível Médio, o ensino profissional fica cargo das escolas Técnicas Federais ou de algumas escolas tidas como modelo no âmbito estadual, um tipo de política pública, que procura atender a demanda, a partir do oferecimento de cursos que acatem as necessidades apontadas pelo mercado. Conceitualmente, políticas públicas:

[...] são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade. São de responsabilidade da autoridade formal legalmente constituída para promovê-las, mas tal encargo vem sendo cada vez mais compartilhado com a sociedade civil por meio do desenvolvimento de variados mecanismos de participação no processo decisório. As políticas públicas são a concretização da ação governamental. Consideram atores formais e informais num curso de ação intencional que visa ao alcance de determinado objetivo. Podem ser constituídas com uma função distributiva, redistributiva ou regulatória e inspiram o constante debate sobre a modernização do Estado e, por isso, estão contemporaneamente se fundando mais em estruturas de incentivos e menos em estruturas de gastos governamentais (CASTRO, GONTIJO e AMABILE, 2012, p. 390).

Estacados pela definição acima, podemos dizer que as políticas públicas voltadas para atender a juventude brasileira, no tocante a sua formação profissional, podem se originar de fontes diversas, tais como políticas de Estado, dos governos em exercício, como também de ações advindas da sociedade civil organizada. Os autores acima citados fazem questão de frisar a importância da atuação de múltiplos atores na promoção dos caminhos que levarão à preparação dos jovens para o mundo do trabalho, ou seja, não somente pelo Estado ou governos, como costumam ser.

Mesmo se considerarmos a possibilidade de atuação da multiplicidade de atores e o entendimento do encaminhamento precocemente da juventude para o mundo do trabalho, é preciso salientar o quão diminuto é o quantitativo de jovens atendidos pelas Escolas Técnicas Federais ou mesmo pelas Escolas Técnicas Estaduais, que aqui denominaremos como *Escolas Modelo*², que acabam sendo ações estatais isoladas. A presença da crítica relacionada a uma precoce preparação da juventude para o mundo do trabalho pode ser ainda mais acentuada quando se observa que as Escolas Estaduais de bairro não possuem o ensino profissional.

Para Vieira (2007, p. 298), “[...] é clara a concepção da educação pública como aquela destinada aos que não puderem arcar com os custos do ensino privado. O velho preconceito contra o ensino público presente desde as origens de nossa história permanece arraigado [...]”. E sendo as escolas estaduais de bairro, sem ensino técnico, voltadas para a formação geral, deveríamos ter a ocorrência de um ensino propedêutico, de qualidade. A autora, no entanto, acrescenta que na prática o que temos é a negação do direito à educação cultural e científica, em favor de um ensino conteudista, com currículos precarizados, o que acentua a falta de perspectiva da real preparação dos adolescentes para o acesso aos estudos e continuidade destes em Nível Superior, bem como da formação de cidadãos para a vida em sociedade.

[...] A universidade brasileira está marcada por grandes desigualdades sociais. Neste sentido, dependendo da classe social do estudante, não apenas o acesso, mas também a permanência no nível superior de ensino, apresentam obstáculos para se concretizar. Acreditamos que o mais atingido por essa situação é o estudante de origem popular (SILVA E CONCEIÇÃO, 2006, p.11):

Os jovens a que nos referimos nesta análise têm ‘rosto definido’. Pertencem à classe ou fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria [...], em regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. Compõem esse universo [...] milhões de jovens que têm inserção precoce no mundo do emprego ou subemprego. Inserção que não é uma escolha, mas uma imposição de sua origem social e do tipo de sociedade que se construiu no Brasil. Aqui o recorte de classe e [...] o de cor ou [...] de raça, evidenciam-se sem necessidade de muitas mediações (FRIGOTTO, 2004, p. 181).

Pimenta e Fernandes (2007) salientam que, dentre esses jovens originários das camadas populares periféricas, são poucos os que conseguem chegar ao Ensino Superior e, sendo o Estado o principal agente de promoção das bases de criação de capital social, as políticas públicas de educação, voltadas para o Ensino Médio, acabam sendo uma das poucas alternativas

²Escolas Técnicas Estaduais consideradas como modelo são aquelas escolas sob o controle do Estado, que promovem o Ensino Médio com currículos integrados (técnico e regular), bem como, o pós-médio ou subsequente (formação técnica após a conclusão do Ensino Médio) ou concomitante (Ensino Médio regular cursado numa unidade e as disciplinas técnicas em outra), que acabam sendo escolas que oferecem um ensino diferenciado.

de ascensão social e de acesso ao Ensino Superior dos adolescentes oriundos de escolas públicas. Nesse sentido, pode-se afirmar que as poucas políticas públicas fomentadas pelo Estado Brasileiro contribuem para o aumento das desigualdades sociais, bem como para a negação do ensino universitário.

A participação ativa do indivíduo nesse momento acaba sendo um fator de suma importância, sobretudo no que diz respeito às ações cívicas em busca de informações e conhecimento dos seus direitos, bem como dos deveres do Estado. Conforme Pimenta e Fernandes:

[...] essa relação entre Estado e sociedade poderia começar no Ensino Médio público, com o aprendizado acerca das atribuições do Estado. Desta forma, a responsabilidade pela sinergia entre cidadão e Estado pode acabar recaindo sobre a capacidade de as políticas públicas de ensino gerarem cidadãos conscientes. (PIMENTA E FERNANDES, 2007, p. 131).

Demo (1991) chama a atenção para a pobreza política, que não está vinculada aos bens materiais, nem tão pouco aos hábitos alimentares ou onde o indivíduo mora, mas pode ser verificada naqueles que são privados de sua cidadania e que vivem em um estado tamanho de manipulação que não observam a destituição da sua consciência sobre a opressão vivida ou da coerção do seu direito de se manifestar em busca dos seus direitos. É como se o pobre de conhecimento político vivesse em um constante estado de embriaguez que não cessa.

Um povo politicamente pobre [...] é aquele que não conquistou ainda seu espaço próprio de autodeterminação, e que, por isso, sobrevive na dependência, como periferia de um grande centro [...] é politicamente pobre aquela sociedade tão debilmente organizada, que não passa de massa de manobra nas mãos do Estado [...] é pobreza política aceitar um Estado avassalador e prepotente, [...] para tanto, cultiva-se o analfabetismo, a desorganização da sociedade civil [...] é politicamente pobre o cidadão que somente reclama, mas não se organiza para reagir, não se associa para reivindicar, não se congrega para influir” (DEMO, 1991, p. 20 e 21).

5 Escola e trabalho: breves notas conceituais

Em uma visão um pouco mais ampliada, é possível dizer que em quase todas as sociedades, até mesmo nas tribais, tivemos algum tipo de organização que pode ser apresentada conceitualmente como escola. Próximo do como se vê atualmente, o ensino obrigatório em escolas públicas regulamentado pelo Estado foi iniciado na Prússia, na primeira metade do século XVIII, quando Frederico II promulgou um regulamento geral, dando conta de definições acerca da educação escolar, voltada para a formação de soldados. Embora visasse tão somente

à formação de mão de obra para os exércitos, em defesa do reino dos invasores externos, as medidas adotadas, segundo Nascimento e Nascimento:

[...] irão propiciar a expansão das escolas públicas e estatal e, por isso, as escolas elementares se tornam obrigatórias [...], porém é na segunda metade do século XVIII, principalmente na Inglaterra com a ascensão das "classes médias" que se inicia uma nova estruturação em direção a consolidação de uma sociedade capitalista e industrial, através de uma sociedade burguesa, que surgem as instituições públicas [...] (NASCIMENTO E NASCIMENTO, 2009, p. 4).

O que é, porém, uma escola? Segundo Cunha,

[...] a escola é a instituição onde se reúnem pessoas definidas como imaturas e especialistas em educação que desenvolvem as atividades previstas por um currículo preexistente, sujeitas aquelas à avaliação e sanção por especialistas [...]. (CUNHA, 1980, p. 113).

O autor salienta que, seja naquelas entendidas como pré-capitalistas ou nas modernas sociedades capitalistas, todas tiveram instituições escolares, variando o quantitativo, o conteúdo ensinado, a duração, a organização do currículo, a seleção dos alunos e professores, as formas de avaliação, bem como os processos de inculcação utilizados e a existência ou não de registros escritos.

Para Freire (2011), além do ensino dos conteúdos – não simplesmente a mera transferência do saber –, a escola deve possuir um caráter socializante; ser um espaço de discussão das implicações políticas e ideológicas do descaso das classes dominantes com as áreas mais pobres; ser um centro de produção sistemática de conhecimento, trabalhar de maneira crítica a inteligibilidade das coisas e dos fatos, associando a disciplina que se ensina à realidade social. A escola deve almejar a possibilidade de emancipação e de construção, aos poucos, da consciência de classe, de modo que o educando possa assumir o papel de sujeito, no afã de trilhar o caminho da sua própria história.

A partir da consolidação das sociedades capitalistas, a escola, todavia, foi recebendo novas atribuições, sobretudo àquelas relacionadas ao mundo do trabalho. Observa-se, desde então, que conforme a ideologia da classe dominante vigorasse sob o pensamento de cada sociedade, os estudantes eram classificados, mediante a sua origem e função social, para a qual já havia sido previamente designado, a fim de manter o *status quo*. É preciso considerar também que em muitos momentos não havia a real intenção de escolarizar toda a população, mantendo à margem do processo educativo aqueles oriundos das classes mais pobres. Conforme Cunha, havia três modos típicos de escolarização:

Tipo I - No início das sociedades capitalistas até o seu amadurecimento no século XIX, os sistemas escolares excluía praticamente todos os trabalhadores. As escolas eram frequentadas pelas classes dominantes e pelas camadas médias, [...] os objetivos atribuídos às escolas eram distintos conforme as classes sociais a que atendiam [...]

Tipo II – À medida que o trabalho fabril se tornava mais complexo, passava a exigir trabalhadores alfabetizados e que dominassem as operações aritméticas mais elementares. Houve ao mesmo tempo, frequentemente, uma reivindicação dos trabalhadores por melhores salários, redução da jornada de trabalho e melhoria das condições de segurança, higiene e salubridade, estendendo-se até a contestação da sociedade capitalista como um todo [...]

Tipo III – [...] os trabalhadores perceberam que ele se destina a reforçar as posições de classe previamente existente e não, como afirmava a ideologia oficial, a reclassificar as pessoas das diferentes classes conforme critérios de desempenho e motivação. A reivindicação dos trabalhadores centrou-se [...] então em um novo tipo de sistema escolar. As escolas dos diferentes graus deveriam ter o mesmo currículo, carga horária, material didático, etc. (CUNHA, 1980, p. 113 e 114)

Como podemos observar, o avanço e dominação mundial do capitalismo como sistema econômico modificaram completamente a relação do ser humano com o trabalho, definido por Marx (2004, p. 84) como “[...] a atividade vital [...] ao homem apenas como um meio para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física”. O autor reforça o princípio do trabalho como mais uma das manifestações humanas, por conta da produção material necessária à sua sobrevivência e manutenção da vida. Frigotto (2007, p. 152) enfatiza que “[...] trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa”.

Com as mudanças advindas, a partir do processo de globalização e do avanço do sistema capitalista, nos países de economia periférica, Gomes (1982) nos ensina que algumas inovações foram sendo desenvolvidas e implantadas no campo das ideias políticas e de mercado, principalmente, em conjunto das questões relativas ao mundo do trabalho, sendo duas delas de particular interesse: as relações que são estabelecidas entre trabalho e riqueza, bem como entre trabalho e cidadania. “Durante muitos séculos, no Brasil e no mundo, a pobreza fora considerada um fato inevitável e até útil, uma vez que consistia em verdadeiro estímulo ao trabalho [...]” (GOMES, 1982, P. 151).

Smith (2010) enfatiza não ser possível falar de pobreza numa sociedade bem organizada, uma vez que a produção seria multiplicada através do trabalho – em que toda a riqueza do mundo foi originalmente adquirida – beneficiando a todos universalmente, inclusive as camadas mais baixas da população. O que se vê na prática são os jovens, filhos da classe trabalhadora, tendo que cada vez mais precocemente buscar uma colocação, nem sempre com sucesso, por conta da empregabilidade, no mercado de trabalho, adiando, e muitas das vezes

não retornando, a continuidade dos estudos aos níveis superiores. O propósito diminuto dos adolescentes da periferia se reduz à manutenção da vida; é sobreviver em face da pobreza.

6 Educação para o trabalho: modernização e impasses

A formação de mão de obra técnica direcionada aos jovens no Brasil nos remete aos primeiros anos do início do século XX, com a preparação da juventude para exercer, na condição de aprendiz, funções primárias e de ordem manual. Esse ensino artesanal ficava a cargo do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, sendo assim, desvinculado da educação de formação intelectual, atribuição do Ministério da Justiça; o ensino técnico era voltado para atender pequenas demandas das manufaturas existentes, objetivando o desenvolvimento da incipiente indústria brasileira.

Frigotto e Ciavatta (2006) explicam que o Decreto 7.566/1909 instituiu as escolas de Aprendizes Artífices, com a justificativa de interesse para o desenvolvimento da indústria do país, através do ensino de marcenaria, sapataria, alfaiataria e, em um menor número de escolas, carpintaria, ferraria, funilaria, selaria, encadernação, mecânica, tornearia, eletricidade. Tinha também como objetivo ocupar os filhos das classes desprovidas financeiramente, a fim de instruí-los aos hábitos do trabalho, afastando-os da ociosidade, do vício e do crime.

As décadas de 1930 e 1940 são determinantes para a história da educação profissional voltada para a formação dos adolescentes brasileiros para o mercado de trabalho. A partir da criação do Ministério da Educação, em 1931, a Reforma Francisco Campos, encampada pelo então Ministro da Educação Francisco Luís da Silva Campos, foi imprescindível para dar estrutura em nível nacional ao Ensino Secundarista, que desde então passaria a ser a principal etapa educacional, voltada à disseminação da cultura de formação técnico-profissional direcionada aos adolescentes oriundos das camadas populares.

No início dos anos de 1940, através de uma reforma constituída pelo Governo Federal, observou-se a instituição da dualidade do Ensino Secundário, com a imposição de severas restrições legais aos estudantes com formação técnica, interessados em prosseguir com os estudos de Nível Superior. Desde então, pode-se afirmar que a reforma promovida pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema Filho passou a ser uma marca indelével dessa etapa da educação. A *Lei Orgânica do Ensino Secundário*, Decreto n.º 4.244/1942:

Ignorando a turbulenta invasão popular no Ensino Secundário (em 1936 tínhamos 66.000 estudantes secundários, em 1942 tínhamos quase 200.000, em 1954 tínhamos mais de 500.000, em 1962 tínhamos mais de 1.000.000

[...]), a ‘reforma’ Capanema especificava que, ‘sendo o ensino primário **para todos...** o secundário destinava-se a acentuar e elevar a consciência patriótica e humanística’ de uns poucos, donde se conclui que o legislador distinguia o **todo** (povo) das **elites** (personalidades condutoras) [...]. ‘O Ensino Secundário se destina à preparação das individualidades (não se dizia personalidades!) **condutoras**, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, de homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso **infundir nas massas** (sic!), que é preciso tornar habituais entre o povo [...]’ (LIMA, S/D, p. 127).

Com a Reforma Capanema o sistema educacional brasileiro não só mantém como acentua o dualismo que distingue a educação escolar das elites daquela ofertada para as classes populares. Suas diretrizes vão orientar a educação nacional até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4.024/61) (VIEIRA, 2007, p. 299 e 300).

Ao constituir hierarquias educacionais, através da aplicação da dualidade no Ensino Médio, a Reforma Capanema inaugurou a formação desigual, que passou a vigorar ao longo da história da educação brasileira desde então. Por isso, Frigotto (2009)³ sinaliza que um dos equívocos mais frequentes e recorrentes nos estudos sobre a educação no Brasil tem sido o de tratá-la em si mesma, e não como composta e concebida dentro de um projeto definido em uma sociedade cindida em classes e grupos sociais, com marcas históricas específicas. Assim:

“[...] vale dizer, a educação básica, a educação superior e a educação profissional definem-se no embate hegemônico e contra-hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade e, por isso, não podem ser tomadas como “fatores” isolados, mas como partes de uma totalidade histórica complexa e contraditória” (FRIGOTTO, 2009, p. 17).

O autor salienta ainda que a educação pública no Brasil muitas das vezes é propagada como um elemento democrático, libertador da ignorância, em busca de uma maior igualdade no interior da sociedade, através da mobilidade social, mas que na maior parte dos casos atende tão somente aos auspícios do economicismo, que aponta a educação como capital humano e produtora de competências, assim, acaba sendo reduzida a uma força unidimensional do capital. Nesse ponto, podemos observar qual é o sentido da formação profissional empregada no Ensino Médio, que atinge parte da juventude brasileira das periferias, não com o objetivo sublime da formação cidadã e ascensão social, mas para atender os interesses do capital.

7 A Educação profissional de Nível Médio nos governos FHC e Lula: reformas, fissuras ou continuidades?

³ Prefácio do livro de Eveline Algebaile. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

Antes de iniciarmos a discussão proposta pelo subtítulo, cabe aqui uma breve reflexão sobre a história do Ensino Médio no Brasil. Embora as reformas no campo da educação, ocorridas durante a Ditadura Civil-Militar, entre as décadas de 1960 e 1980 e, após a Redemocratização, a partir do ano de 1985, tenham ao menos revogado o caráter explícito discriminatório da Reforma Capanema, dos anos de 1940, as políticas públicas fomentadas pelo Estado, durante os governos do presidente Fernando Henrique Cardoso, entre os anos de 1995 e 2002, foram acentuando ainda mais o caráter segregador da educação secundarista.

[...] No Brasil, nos anos 90, praticamente desapareceram, nas reformas educativas efetivadas pelo atual governo, as expressões educação integral, omnilateral, laica, unitária, politécnica ou tecnológica e emancipadora, realçando-se o ideário da polivalência, da qualidade total, das competências, do cidadão produtivo e da empregabilidade (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2006, p.56).

Os governos FHC foram períodos de intensa transformação da educação no Brasil. Vencido os Anos de Chumbo, a o retorno à democracia pôs em debate diversos temas de grande relevância social, dentre eles a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), na qual foram definidos os parâmetros legais que norteiam a educação em todas as etapas, em nível nacional. A LDB n.º 9.495/1996, resultado de acaloradas discussões e de negociações políticas, trouxe em seu bojo diversas modificações em comparação a sua antecessora, a LDB lei 5.692/1971, que vigorou por 25 anos, sendo 11 anos após a redemocratização do País.

A nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* trouxe no artigo 36 a importância do currículo do Ensino Médio atender, em primeira instância, a formação geral e, concomitantemente, preparar o educando para o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, o exercício de profissões técnicas e a preparação geral para o trabalho nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou mesmo em cooperação com instituições especializadas no ensino profissionalizante.

Antes mesmo das reformas referendadas pela LDB lei 9.394/1996 serem postas em prática, começaram a ser modificadas, seja pela não aplicação do que estava previsto, ou pela edição de leis e decretos que acabaram alterando o referido Arcabouço Legal. Um exemplo é o Decreto n.º 2.208/1997, que foi sancionado com o objetivo de sistematizar a Educação Profissional de Nível Médio, mas o fez, conforme Saviani (2008), onerando o Estado através da assinatura de contratos de cooperação firmados com a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), também chamados de ‘Acordos MEC-USAID’, a fim de promover o financiamento da educação brasileira com recursos de organismos multilaterais.

Dessa forma, a publicação do Decreto-Lei n.º 2.208/1997, retirou legalmente do Estado Brasileiro a obrigatoriedade de investir na Educação Profissional, uma vez que essa missão acabou ficando a cargo de grupos econômicos internacionais, particularmente, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, que passaram a ser os responsáveis pelo financiamento da referida etapa de ensino, bem como, de instituições privadas, como o Sistema S (Senai, Senac etc.), através de recursos provenientes do Fundo de Amparo do Trabalhador (IVERS, 2000).

Conforme Silva (2015), outra mudança advinda do referido Decreto-Lei, foi a desvinculação do ensino propedêutico, do ensino profissionalizante, em consonância com a cartilha neoliberal, através do estabelecimento de regras abalizadas na origem social do estudante. Segundo Mészáros (2008), para se instituir uma educação que represente uma mudança social para além do capital, é necessário reconhecer os efeitos incorrigíveis da lógica capitalista sobre os processos educacionais, através de uma agenda que privilegie a transformação do quadro social. O que se tornou possível deprender, entretanto, foi a manutenção da dualidade do Ensino Médio, uma das características da história da mencionada etapa da educação, voltando a ficar em evidência, agora na era FHC.

A mudança do governo FHC para o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, que vigorou entre os anos de 2003 e 2008, suscitou muitos debates, acerca da condução política-econômica-social do País. Se o governo anterior se alinhava às forças internacionais e aos organismos multilaterais, capitaneados pelo neoliberalismo, acreditava-se que no novo governo essa lógica seria severamente interrompida. No que tange à educação, leis e decretos foram revogados. Diversas intervenções foram levadas a cabo, no que se refere ao acesso ao ensino, sobretudo para aqueles oriundos das camadas populares. Ainda assim, a questão é: foram reformas, apenas fissuras ou mesmo continuidades de políticas públicas em relação à educação profissional voltada para o Ensino Médio? O tratamento dado à educação profissional nos governos Lula foi o de:

[...] corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (Brasil, MEC, 2005, p. 2 apud FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p. 1089).

Desde a sua promulgação, o Decreto n.º 2.208/1997 foi bastante combatido por diversos agentes da sociedade civil organizada, ligados à educação, juventude e mercado de trabalho, por entenderem que o documento trazia prejuízos a formação dos adolescentes para a vida, e

em nada acrescentava na preparação para o mundo do trabalho. Entre as correções apresentadas pelo governo Lula foi a revogação do referido Decreto, sendo substituído pelo Decreto n.º 5.154/2004 que, além de legislar sobre a Educação Profissional, restabeleceu a possibilidade de integração curricular dos Ensinos Médio e Técnico, de acordo com o que dispõe o artigo 36 da *LDB*.

O que se observou, porém, foi que não houve qualquer nova concepção pedagógica e sim o entendimento de que os Ensinos Médios e Técnicos deveriam ocorrer simultaneamente; logo, a integração dos currículos não aconteceu. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) acrescentam que a incidência de disciplinas consideradas de formação geral e de formação técnica ao longo do curso não pode ser chamado de integração, uma vez que para ser considerada integrada, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deveria estabelecer a relação entre conhecimentos gerais e específicos, construída continuamente ao longo da formação, sob as estacas não somente do trabalho, mas principalmente da ciência e da cultura.

Os autores ainda ressaltam que o próprio entendimento do Ministério da Educação é que os conteúdos do Ensino Médio e os da educação profissional de nível técnico são de natureza diversa, o que acarreta no restabelecimento no interior dos currículos, uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mercado de trabalho. Até aqui repetem-se nos governos Lula as políticas públicas educacionais voltadas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio praticadas anteriormente na era FHC. Contudo, uma análise crítica nos mostra que o saldo de ações e omissões acaba sendo positivo na direção da efetiva democratização - leia-se acesso - ao Ensino Médio. Ainda assim, cabe aqui relevante reflexão, pois, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1103), trata-se:

[..] de um pressuposto à sua formulação, devendo, portanto, envolver amplo debate social. A questão é: deve-se retardar a entrada dos adolescentes e jovens no mercado de trabalho – e com isso dar prioridade à sua sociabilidade, educação e formação profissional, reservando ainda os escassos empregos para os adultos – ou facilitar a inserção profissional de adolescentes de baixa renda a partir dos 16 anos, propiciando-lhes condições de gerar renda para suas famílias e para sua permanência na escola?

Conforme Pochmann (2004), mais do que a formação e uma vaga no mercado, é necessário que o Estado Brasileiro promova políticas públicas *distributivas* de renda mínima, que motive compensatoriamente o jovem a retornar à escola, ao invés de permanecer em um trabalho precarizado, associado às perspectivas *emancipatórias*, que permitam que os adolescentes posterguem o ingresso no mundo do trabalho, em troca da ampliação do tempo de estudos e elevação do nível de formação intelectual, o que vai contribuir para tornar a competição mais isonômica pelos postos de trabalho existentes, postos esses que são

historicamente ocupados pelos filhos das elites, que buscam seu primeiro emprego, em média, com 30 anos de idade, após um elevado tempo dedicado aos estudos.

Por isso que, ao invés de uma definição prematura dos limites dos estudos e, conseqüentemente, do direcionamento precoce dos caminhos rumo ao mundo do trabalho, baseado no determinismo da origem geográfica e social, os adolescentes deveriam ter assegurados pelo Estado Brasileiro os direitos de acesso a um ensino de qualidade, com infraestrutura adequada do complexo escolar, e sua permanência neste. A comunidade educacional (professores, corpo de direção e os demais profissionais da esfera educacional, bem como os alunos e seus responsáveis) precisa de uma atuação minimamente de intimidade entre si e a realidade do ambiente onde a escola está inserida.

8 Escolas de nível médio: o dualismo no ensino nas periferias

Diversos autores importantes para o pensamento social e educacional brasileiro propuseram debates acerca da dualidade do Ensino Médio. As análises críticas realizadas, a fim de compreender os meandros dessa etapa da educação básica, ratificam que, desde o seu surgimento e institucionalização na década de 1940, a educação de Nível Médio procurou educar a juventude brasileira, levando em consideração sua origem social. E é possível afirmar que o dualismo no Ensino Médio mantém o *modus operandi* na contemporaneidade.

Quando se avalia o mercado no que diz respeito à baixa geração de vagas voltadas à mão de obra juvenil, um dos argumentos utilizados para o desemprego é a inconformidade dos candidatos para determinadas vagas, desse modo, “[...] os postos de trabalho eventualmente se encontram desocupados por falta de mão de obra qualificada adequadamente para ocupá-las. Nesse ponto, a ‘culpa’ do desemprego é do próprio desempregado [...]” (FERREIRA, 2011, p. 71). No entanto, a ausência de políticas públicas assertivas, voltadas à qualificação e emprego juvenil, também podem contribuir para diminuir suas opções, tanto na formação técnica, mas, sobretudo, no campo da educação básica. Silva acrescenta que:

[...] que o emprego de mão de obra juvenil padece de uma série de restrições jurídicas, a começar pelo fator idade, com o objetivo de preservar os anos iniciais da juventude na promoção do desenvolvimento humano. Assim, o que se pode observar, [...] é que do mesmo modo que encontrou dificuldades para alongar e qualificar os anos de estudos dentro do sistema educacional vigente [...], os jovens desprovidos financeiramente encontraram dificuldades para entrar e permanecer no mercado de trabalho. (SILVA, 2015, p. 75)

É preciso evidenciar que a utilização do Ensino Médio como ferramenta de formação para o mercado de trabalho é passível de críticas, mas não somente por interromper a moratória social ou encurtar o tempo de estudo, como também por não contemplar a discussão da formação da juventude, em toda a sua plenitude humanística, sob a égide do ensino propedêutico, com base na educação politécnica e polimodal, em tempo integral (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006). Ainda assim, é preciso enfatizar que esse debate não contempla a massa da juventude brasileira, sobretudo os estudantes das escolas estaduais de bairro, atingidos pelo *Dualismo no Ensino Médio Periférico*. Mas o que é periferia?

Segundo Novaes (2013), a palavra periferia muitas das vezes é utilizada como sinônimo de subúrbio, favela, comunidade ou bairro distante da região central de uma cidade, a fim de descrever a cartografia social que hierarquiza os locais de moradia. Para Guimarães (2011), uma das características da periferia é o movimento geral de precarização, traduzida nas formas de estruturação da vida social, circunscrita, muitas das vezes, na base do improvisado, com as dificuldades ficando ainda mais em evidência, por conta do isolamento, estigmatização e segregação, reflexos da exclusão social e da exclusão urbana. “[...] A noção de periferia, que foi construída a partir da experiência das favelas cariocas, é representada por um tipo de moradia considerado singular no conjunto da cidade, compondo o tecido urbano e integrado a ele [...]” (GUIMARAES, 2011, p. 96 apud BURGOS, 2008).

Novaes (2013) destaca que os jovens oriundos das periferias possuem trajetórias que podem ser tratadas como iguais, se levarmos em consideração o ponto de partida, mas que podem traçar caminhos diferentes, a partir das escolhas individuais, dentro de limites previamente definido socialmente. Na cidade do Rio de Janeiro, segundo o Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2015⁴, 223.603 mil alunos estavam matriculados no Ensino Médio; desses discentes, mais de 67% foram inscritos em escolas públicas estaduais de bairro, muitas dessas localizadas na zona periférica, e apenas pouco mais de 3,5% estavam matriculados em escolas públicas federais.

Percebe-se que as dimensões da precarização do trabalho, propositadas por Alves (2013), ganham contornos ainda mais dramáticos quando se analisa o discurso de otimização das características dos jovens da “Geração Z”, nascidos na “era da internet”, na era da “revolução digital”, pois se entende que esses jovens usam as tecnologias, estão sempre

⁴ Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em 24/05/2017, às 11h.

conectados e possuem facilidade para trabalhar em rede. Essa flexibilidade e capacidade de se adaptar às novas rotinas de trabalho é o que, segundo o autor, as empresas estão buscando:

Não se trata apenas de administrar recursos humanos, mas sim de manipular talentos humanos, no sentido de cultivar o envolvimento de cada um com os ideais (e ideias) da empresa. A nova empresa capitalista busca, portanto, homens idealistas, no sentido mediano da palavra. Por isso, a ânsia pela juventude que trabalha, tendo em vista que os jovens operários e empregados têm uma plasticidade adequada às novas habilidades emocionais (e comportamentais) do novo mundo do trabalho (ALVES, 2013, p. 90).

Essa preparação para o mundo do trabalho, conforme descrito acima, acaba não ocorrendo no Ensino Médio, ministrado nas escolas estaduais de bairro. Ainda que essas escolas possam apresentar certa centralidade, com enraizamento na comunidade e, por conta disso, proximidade com a realidade social dos estudantes, pesa sobre a instituição o caráter do *Dualismo no Ensino Médio Periférico*. Se os desafios da juventude brasileira para encontrar uma oportunidade de trabalho já são consideráveis, em virtude do desemprego estrutural, da falta de qualificação e de experiência, pode-se dizer que os alunos oriundos das classes populares, que dependem unicamente das escolas estaduais de bairro, têm uma trajetória ainda mais árdua, quando objetiva oportunidades de ingressar no mercado de trabalho.

9 Considerações Finais

São inúmeros e diversificados os estudos publicados por muitos autores que lançam luz de maneira crítica sobre a utilização da Educação Básica brasileira, na modalidade de Nível Médio, como formadora de mão de obra juvenil, em favor do mercado de trabalho. Os pontos mais abordados nesses trabalhos são a abreviação do tempo de estudo, que ao ser destinado à formação profissional empobrece a formação geral e cultural do aluno como cidadão e dificulta o prosseguimento dos estudos aos níveis superiores, e o fato de o ensino não se dar de maneira a contemplar a formação humanística de adolescentes.

Procuramos com este trabalho abordar outras vertentes da formação de Nível Médio dos adolescentes, sobretudo aquelas oriundas da periferia, do subúrbio, da favela, da comunidade, dos bairros distantes da região central da cidade. Esses adolescentes precisam conviver desde cedo com a hierarquia social, que isola, segrega e estigmatiza quase que predeterminando suas trajetórias, definindo até aonde esses jovens podem ir. Esses adolescentes são obrigados a conviver com o *Dualismo no Ensino Médio periférico*, em que são disponibilizados dois caminhos para sua formação: o técnico e o regular.

Como resultado deste estudo teórico, concluímos que majoritariamente os adolescentes filhos da classe trabalhadora, que dependem exclusivamente da educação pública e gratuita, somente conseguem ter acesso aos estudos regulares, que são ministrados nos colégios estaduais de bairro, visto que as escolas técnicas federais ou as escolas técnicas -modelo estadual - não dão conta de atender a demanda, pelo quantitativo de escolas, como no número de vagas oferecidas. Por isso, convencionamos denominar de *Dualismo no Ensino Médio periférico* o oferecimento do ensino técnico ou regular na periferia, ambos passíveis de questionamentos, seja pelo acesso, pela qualidade ou pela precariedade.

Se a crítica se concentra na formação precoce da juventude para o mercado de trabalho ou pela Educação Técnica de Nível Médio não ocorrer, os adolescentes da periferia, que estudam nos colégios estaduais de bairro, em tese estariam sendo beneficiados. O sistema educacional de Nível Médio apresenta, contudo, um tipo de ensino precarizado em toda a sua infraestrutura, que não consegue dialogar satisfatoriamente com a comunidade educacional, que não amplia as suas bases e que por fim não consegue prover um ensino de qualidade, a fim de suprir as carências que afetam o desenvolvimento daqueles alunos oriundos das camadas populares.

10. Referências

- ALVES, Giovanni. **Dimensões da precarização do trabalho**: ensaios de Sociologia do Trabalho. Bauru: Canal 6, 2013.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Tradução: M. S. Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003;
- BROM, Luiz Guilherme. O papel do ensino na formação profissional. In: SOUZA, Hamilton Octávio de e MERLINO, Tatiana. **Desenvolvimento do trabalho: 50 profissões de futuro**. 1. ed. São Paulo: Caros Amigos Editora, 2011.
- CARDOSO, Adalberto. Juventudes, gerações e a atualidade de um tema clássico. In: _____. (Org.) **Juventudes e desigualdade**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2014.
- CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de, GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga e AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (Orgs.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.
- CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 6 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- DEMO, Pedro. **Pobreza política**. 3 ed. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1991.
- DICIONÁRIO de Sociologia**. Porto Alegre: Globo, 1961.
- FERREIRA, Luciana da Silva. O funcionamento do mercado de trabalho, o problema do desemprego e o papel do Estado na promoção de emprego. In: SOUZA, José dos Santos (Org.). **Trabalho, qualificação e políticas públicas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e Sociedade: Trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Ed. Fund. Perseu Abramo, 2004.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: _____. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais A. Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA Maria e RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controvertido**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005.

GUIMARÃES, Iracema B. **Periferias e territórios sob efeitos conjugados da precarização: algumas tendências**. CADERNO CRH, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 89-104, 2011.

GOMES, Ângela de Castro. A construção do homem novo: o trabalhador brasileiro. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Ângela de Castro. **Estado Novo, ideologia e poder**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

GROPPO, Luís Antonio. **Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis**. Em Tese, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul., 2015.

IVERS, Irinéia. **Políticas para o Ensino Médio e profissional: o Decreto 2.208/97**. RBPAE - v.16, n.1, p. 67-74, jan/jun. 2000.

KEHL, Maria Rita. A Juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, R. e VANNUCHI, P. (Orgs.). **Juventude e Sociedade: Trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Ed. Fund. Perseu Abramo, 2004.

MANNING, Sidney A. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Tradução: Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1977.

MARX, K. e ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MÉZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Amaury César (Org.). **Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 15).

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura e NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. **A escola pública: considerações a partir da divisão social do trabalho**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.34, p.223-233, jun.2009 - ISSN: 1676-2584.

NOVAES, Regina. **Quatro jovens, quatro trajetórias**. Caderno Globo Universidade, v. 1, n. 2, mar. 2013 – Rio de Janeiro, Globo, 2013.

PEREGRINO, Mônica. **Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 275-291, maio-ago. 2011.

PIMENTA, Marcelo Henrique Costa e FERNANDES, Janaina de Mendonça. A percepção do Estado entre os estudantes do Ensino Médio da Rede Pública: que jovens cidadãos o Estado Brasileiro vem formando? In: XAVIER, Roberto Salles, PIMENTA, Marcelo Henrique Costa e SILVA, Luiz Henrique Rodrigues da (Orgs.). **A trajetória das políticas públicas no Brasil: uma reflexão multisetorial**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2007.

POCHMANN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e Sociedade: Trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Ed. Fund. Perseu Abramo, 2004.

SANDSTRON, Carl Ivar. **A psicologia da infância e da juventude**. 6 ed. Tradução: Álvaro Cabra. Rio de Janeiro: Zahar, 1978;

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 23 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991;

_____. **O legado educacional do regime militar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008;

_____. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010;

SILVA, Alex Rosa da. **Juventude, educação de nível médio e trabalho: legislação em perspectivas**. Rio de Janeiro: Trabalho de Conclusão de Curso FEUC, 2015.

_____. **O caráter da educação e do trabalho juvenil: empecilhos na sociedade brasileira contemporânea**. KHÓRA – Revista Transdisciplinar, 3ª Edição/2015;

SILVA, Maurinéia Garcia da e CONCEIÇÃO, Susianne Gomes da. **Diferenças e desigualdades: o curso de Administração na UFAM**. In: SILVA, Jailson de Souza e, BARBOSA, Jorge Luiz e SOUSA, Ana Inês (Orgs.). **Desigualdade e diferença na universidade: gênero, etnia e grupos sociais populares**. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, 2006;

SMITH, Adam. **Riqueza das nações**. Tradução: Norberto de Paula Lima. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2010;

VIEIRA, Sofia Lerche. **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007;

ZAGURY, Tania. **Encurtando a adolescência**. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 1999.