

## Educação secundária e formação para o trabalho: Propostas e narrativas das recentes reformas dos sistemas educacionais espanhol e brasileiro

Secondary education and training for work: Proposals and narratives of recent reforms in the Spanish and Brazilian educational systems

Enseignement secondaire et formation pour le travail: Propositions et récits de réformes récentes dans les systèmes éducatifs espagnol et brésilien

---

Estela Pereira\*

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, Brasil.

---

### Resumo

Este artigo aponta aspectos da recente reforma educacional espanhola, relativos à educação secundária, que são coincidentes com orientações presentes na reforma do ensino médio brasileira, e propõe uma reflexão sobre as relações entre educação e capital. Não se trata de estudo comparativo, mas do esforço de identificação das proposições e justificativas presentes nas duas reformas que anunciam, em comum, o propósito de adequar a força de trabalho às novas demandas produtivas e laborais. Nesse processo, observa-se a participação efetiva do empresariado nas decisões sobre os sistemas educacionais. Para além dos interesses nos fundos públicos e no ajustamento da oferta formativa aos propósitos do capital, busca-se compreender intencionalidades e mecanismos presentes nas reformas, segundo os conceitos de “segmentação” e “sistematização” apresentados por Ringer e Müller. Ao investigarem o processo de implementação da educação secundária em países europeus no contexto de industrialização, os autores destacam a vinculação de sistemas educacionais aos interesses de manutenção e reprodução de classes, por meio de ofertas distintas e fragmentadas. Dos sistemas por eles estudados, destacamos o alemão, que é considerado uma referência para sistemas europeus, inclusive para o espanhol, aqui abordado.

**Palavras-chave:** educação secundária, educação profissional, educação e trabalho

### Abstract

This article points out aspects of the recent Spanish educational reform related to secondary education, which coincides with the intentionality present in the Brazilian secondary education reform, and proposes a reflection on the relations between education and capital. This is not a comparative study but an effort to identify the propositions and justifications present in the two reforms that announce a common purpose of adapting the workforce to the new production and labour demands. In this process, the participation of private companies in educational systems

---

\* *Correspondência:* IFSP - Rua Heitor Lacerda Guedes, 1000 - Cidade Satélite Íris, Campinas/SP, Brasil.  
*E-mail:* [estepereira@gmail.com](mailto:estepereira@gmail.com); [estelapb@usp.br](mailto:estelapb@usp.br); [estela.pereira@ifsp.edu.br](mailto:estela.pereira@ifsp.edu.br)

decisions can be observed. In addition to the interests in public funds and in the adjustment of educational training to the purposes of capital, we seek to understand the intentions and mechanisms present in these reforms, according to the concepts of “segmentation” and “systematisation” presented by Ringer and Müller, when investigating some European countries secondary education implementation, in the context of industrialisation, pointing the binding between educational systems and interests of class maintaining and reproducing, through distinct and fragmented offers. The German system is the most relevant for this article because, despite the updates, maintains structural aspects and is also a reference for other European systems, including Spanish, discussed here.

**Keywords:** secondary education, vocational education and training, education and work

### **Résumé**

Cet article souligne les aspects de la récente réforme éducative espagnole, liés à l’enseignement secondaire, qui coïncident avec les orientations présentes dans la réforme brésilienne de l’enseignement secondaire, et propose une réflexion sur la relation entre l’éducation et le capital. Il ne s’agit pas d’une étude comparative, mais d’un effort pour identifier les propositions et les justifications présentes dans les deux réformes qui annoncent, en commun, l’objectif d’adapter la main-d’œuvre aux nouvelles demandes productives et de travail. Dans ce processus, on peut observer la participation effective de les entreprises privées aux décisions concernant les systèmes éducatifs. Outre les intérêts dans les fonds publics et dans l’ajustement de l’offre de formation aux finalités du capital, nous cherchons à comprendre les intentions et les mécanismes présents dans les réformes, selon les concepts de “segmentation” et de “systématisation”, par Ringer et Müller, sur le processus de mise en œuvre de l’enseignement secondaire dans l’industrialisation européenne soulignant l’articulation des systèmes éducatifs aux intérêts de reproduire des classes, par la fragmentation des offres. Le système allemand est d’intérêt pour cet article, parce qu’il maintient les bases structurelles et est référence pour systèmes européens, y compris l’espagnol discutés ici.

**Mots-clés:** enseignement secondaire, enseignement professionnel, éducation et travail

### **Educação secundária e desdobramentos profissionais e sociais: as bases da discussão**

A instrumentalização da educação para o atendimento de interesses econômico-produtivos, o dualismo que distingue, quantitativa e qualitativamente, as ofertas educacionais voltadas à elite e à classe trabalhadora e o direcionamento precoce desta última para o mercado de trabalho são recorrentes nas proposições de modelos educacionais. A partir de mudanças estruturais e dos processos industriais ocidentais desenvolvidos na passagem do século XIX para o XX, observa-se uma sistematização das relações entre os sistemas educacionais e ocupacionais. Cabe ressaltar, porém, que tais relações não têm motivação exclusiva no atendimento de novas demandas tecnológicas e produtivas. Os autores Müller (1992) e Ringer (1992) investigaram as razões que orientaram o desenvolvimento dos sistemas educacionais de educação secundária e educação superior na Inglaterra, França e Alemanha daquele período. As análises apresentadas sobre o sistema educacional deste último país nos interessam particularmente neste artigo, pois, apesar das atualizações sofridas ao longo do tempo, manteve seus aspectos estruturais e tem sido considerado uma referência importante

para demais sistemas europeus.

A obra discute a relação entre educação e trabalho e o papel do estado e da sociedade civil na organização daqueles sistemas e a constatação de que, embora à época já houvesse forte pressão empresarial, as motivações não estavam relacionadas, exclusivamente, ao atendimento das necessidades técnicas industriais que se estabeleciam, mas também aos resultados sociais de manutenção e reprodução de classes que pudessem promover. Não é possível desconsiderar totalmente as influências das mudanças produtivas e os ajustes realizados no ensino prático em função dos novos processos e tecnologias, porém, Ringer (1992) aponta para outra intencionalidade dos modelos que se estabeleceram, que ele denominou por “efeitos sociais”. Neste sentido, o autor critica veementemente os debates funcionalistas sobre a educação secundária por seu partidarismo ao ensino científico-técnico (que, segundo ele, acabou prevalecendo nos sistemas educacionais) e considera seus propósitos como perpetuação da hierarquização social e segregação patente de classe:

A maioria das recomendações que se realizavam nesses debates dirigiam-se não apenas aos benefícios econômicos, mas também, e inclusive em primeiro lugar, a uma certa estrutura de papéis e categorias sociais, na qual os que tinham ensino tipicamente “aplicado” ou “puramente prático” ou “técnico” eram situados em um nível muito baixo. Inclusive quando os dirigentes empresariais destacavam as necessidades da economia, com frequência voltavam, implícita ou explicitamente, seus conselhos “mais práticos” aos estudantes de níveis médios ou baixos da escala social, enquanto que se associavam a si mesmos, e a seus filhos, aos objetivos mais “elevados” dos projetos pedagógicos e das instituições tradicionalmente mais prestigiosas. (...) Na nossa opinião, os sistemas educacionais que surgiram das mudanças estruturais deste período crucial, acabaram por perpetuar e consolidar a organização hierárquica de suas sociedades. (Müller et al., 1992, p. 21)

Cabe aqui uma reflexão sobre as críticas que o autor faz ao ensino científico-técnico. Tem pertinência a desvalorização que ele identifica das formações técnicas numa escala social (em decorrência de uma diferenciação histórico-política classista entre trabalho braçal, técnico e intelectual) e também o fato de que tal modalidade tem sido destinada à classe trabalhadora, mas é preciso salientar que a educação técnico-profissional, em si, não deve ser considerada inferior, mas apenas suas formas restritivas da continuidade acadêmica e precarizadas (carentes de conhecimento integral mais amplo) ou aquelas voltadas ao atendimento de interesses privados que levam a desdobramentos laborais e sociais segregadores.

De toda forma, o autor se coloca contrário também à ideia de que o sistema educacional alemão (pautado no modelo técnico-profissional) tenha sido responsável pelo crescimento econômico do país e questiona o modelo dual ou “segmentado” como estratégia para redução da desigualdade de classes. Embora reconheça que, no início da sistematização educacional prussiana, tenha havido uma real ampliação do acesso às escolas secundárias e universidades,

o autor entende que não é possível considerar qualquer reflexo em termos de classe, devido a uma maior ocupação dessas vagas também por alunos/as da elite e a uma efetiva diferenciação qualitativa da oferta formativa para uma e outra classe social, promovida pelas instituições educacionais. Ringer (1992) guarda um alinhamento aos conceitos bourdieuzianos de reprodução social e afirma que a separação entre capital econômico e capital cultural foi atenuada a partir de 1870 em função da maior convergência entre formações e profissões, porém denuncia mudanças educacionais que, embora anunciem democratização no acesso, organizam-se internamente pela manutenção da desigualdade. Este aspecto é central na análise do autor sobre os “efeitos sociais” dos sistemas educacionais. Segundo o mesmo, em princípios do XIX, o sistema prussiano recebia estudantes de distintas classes sociais no Gymnasium (modalidade que sucedia os anos iniciais da escola secundária), dando-lhes oportunidade de acesso às universidades, fato que teria sido o motivo principal para que refinados mecanismos de segregação e exclusão fossem desenvolvidos, reduzindo a concorrência entre filhos de trabalhadores que acessavam a escola e filhos das elites, na ocupação de espaços acadêmicos e laborais qualificados. Isso teria ocorrido porque, mesmo com alto índice de abandono dos alunos que ingressavam no trabalho sem alcançar titulação, a escola lograva conduzir uma fração de alunos mais pobres às universidades. Ao final do mesmo século, forte pressão conservadora transformou o Gymnasium num espaço exclusivo para os que “realmente pretendessem” a formação universitária, direcionando alunos de condição inferior ao Realschulen, ao Realgymnasium e ao Oberrealschulen, escolas menos prestigiadas que acabariam enviando alguns alunos de classes baixas às universidades, mas não sem antes terem contribuído para redução do acesso (Müller et al., 1992).

Nessa fragmentação da educação secundária, que Ringer (1992) chamou de “segmentação”, encontra-se a divisão do sistema educacional – no projeto pedagógico e na condição social dos alunos/as – que reproduz a desigualdade na ocupação laboral. O autor destaca que tal fenômeno teria dado as bases para um “movimento generalista” que afetou boa parte dos sistemas europeus, num escalonamento que vai desde escolas primárias para crianças pobres até escolas secundárias prestigiadas que preparavam para acessar universidades, com conteúdos utilitários para as primeiras e de conhecimento teórico para as últimas.

Destacando os efeitos simbólicos e políticos da “segmentação” educacional, Ringer (1992) defende que o processo resulta também da tensão entre narrativas que vão se reproduzindo, permeadas por contradições e discrepâncias entre intenções iniciais e resultados efetivos.

Diretores de escolas não-tradicionais talvez quisessem apenas que suas instituições prosperassem e que seus professores obtivessem melhores salários, mas acabavam com frequência imitando escolas e programas tradicionais, reforçando involuntariamente seu prestígio. E o que dizer de pais e alunos

que se rebelavam contra um ensino instrumentalizado e queriam ao menos noções da cultura geral definida na forma tradicional? Não tendiam tais objeções legítimas a uma forma de confirmação da dominação simbólica? Simplesmente é preciso lembrar que indivíduos e grupos atuam e pensam em contextos institucionais e em esferas de conhecimento e crença que limitam suas escolhas de forma característica e falseiam com frequência o resultado de suas ações. (Müller et al., 1992, p. 33)

Na proposição de Ringer (1992), a dominação simbólica e seus efeitos na implementação de políticas revelam o papel do estado e sua relação com a sociedade civil. Em outra perspectiva, Müller (1992) põe peso na reestruturação de instituições educacionais em uma nova organização estatal que abarcou escolas, universidades e educação profissional de forma mais ou menos uniforme, ao que ele chamou de “sistematização” e, embora considere a tendência “generalista” de estruturação da escola moderna ocidental apontada por Ringer, destaca aspectos que diferenciaram o sistema prussiano/alemão, tornando-o paradigmático para as sociedades industriais modernas.

O sistema alemão de administração pública, em comparação com o inglês que estava a cargo de uma elite hereditária, supunha uma seleção com base em mérito e conhecimento, em contraste com origem social, tradição e influência baseada no poder econômico. Na França, o acesso aos *lycées* seletos ou a centros privados exclusivos facilitava o caminho para as instituições de elite que preparavam funcionários públicos superiores. Na Inglaterra o acesso a certas *grammar* e “*public*” *schools* levava às universidades de elite de Oxford e Cambridge. Na Alemanha, ao contrário, uma ampla gama de *Gymnasien* distribuídos por todo país e de categoria equivalente, independente da região em que se encontravam, expedia o *Abitur* e, portanto, o direito de acessar às universidades, que também se encontravam muito bem distribuídas e que se diferenciavam pela qualidade do professorado e pela origem social dos estudantes, mas não na categoria de seus exames e títulos. (p. 41)

Os autores destacam, ainda, que o início da estruturação do sistema educacional alemão abarcou centros masculinos de educação, deixando de integrar escolas secundárias femininas e alguns centros de formação profissional, fragmentando o sistema. De toda forma, políticas como uniformização do exame *Abitur* (certificação para acesso à universidade, ministrada apenas ao final do *Gymnasium*), implementação de exames públicos para ingresso às universidades, isenção do serviço militar para alunos secundaristas e qualificação docente teriam equiparado a qualidade das escolas regionais, integrando-as ao sistema unificado que, mais tarde, também acabaria segmentado por especialidades.

A partir de 1870, segundo Müller (1992), o sistema foi se configurando num modelo regulado; de caráter público e imperativo; definido por ciclos etários e não mais por frequência e promoção escolar; que pode ser considerado bastante inclusivo e deve ser compreendido

num contexto de “mudanças sociais mais amplas, como o crescimento populacional, a urbanização, o desenvolvimento econômico e a estrutura social.” (p. 44). O processo, porém, sofreu uma série de arranjos complexos, entre avanços e retrocessos:

O *Gymnasium* humanístico prussiano tem sido considerado com frequência como uma instituição de ciclo completo, tanto social como academicamente homogênea, mas isso é um equívoco no que se refere a sua estrutura e função no século XIX. (...) Até a década de 1840, o *Gymnasium* teoricamente abarcava apenas os três anos superiores da secundária, enquanto os inferiores completavam o que era conhecido como “escola” [*Schule*]. Posteriormente, as “escolas” secundárias de três anos e os *Gymnasien* de cinco a seis anos foram transformando-se gradualmente em instituições de nove anos voltadas para o *Abitur*. (...) A maioria dos alunos da secundária abandonava rapidamente a escola para dedicar-se a uma profissão artesanal ou comercial. Entre os alunos do terceiro ano da secundária de Berlim em 1865, por exemplo, apenas 24 por cento completaram o *Abitur*. (p. 44)

O sistema anterior contava com estudos em casa com tutores, colégios privados e o sistema público, que ofertava ensino básico composto das “pré-escolas” [*Vorschulen*] para seis a nove ou dez anos de idade e das “escolas” [*Schulen*], que ofertavam os anos iniciais da secundária. Havia também os [*Progymnasien*] em localidades menores, com cursos de dois a quatro anos, na sequência das “escolas”, para alunos/as com condição de cursar os anos “superiores” dos [*Gymnasien*] em outras cidades. Müller (1992) definiu o modelo como “multifuncional”, pois atendia tanto à classe média (composta por juízes, funcionários públicos, professores, pastores protestantes, entre outros que não podiam pagar muito pela educação dos/as filhos/as), garantindo-lhe ao menos os primeiros anos da educação secundária que asseguravam a ocupação de postos de trabalho intermediários na administração pública, no comércio e na indústria; quanto aos/as filhos/as da elite, em suas expectativas de acesso às universidades:

A industrialização retardada da Prússia, em comparação com Inglaterra e França, tornou possível a natureza socialmente aberta dos primeiros *Gymnasien*. (...) A partir de meados do século XIX, durante o período de grande industrialização, de aumento de população, de urbanização e de grande mobilidade social, essa natureza socialmente aberta dos *Gymnasien* e das demais escolas secundárias desembocou de 1880 a 1890 em um excesso de oferta de “voluntários de um ano”, *Abiturienten*, estudantes universitários e aspirantes a carreiras acadêmicas. Não é de estranhar, portanto, a presença do lema “proletariado acadêmico” nos debates políticos daqueles anos. (pp. 45-46)

Apesar de se referir a um certo grau de democratização no sistema, Müller (1992) destaca que, num primeiro momento, o tempo de permanência dos/as estudantes nos *Gymnasien*

dependia de suas expectativas laborais, conforme posição social e grau de educação dos pais que, juntamente com os próprios professores, se conformavam com as convenções existentes e não viam nos estudos uma possibilidade de mobilidade social. Essa realidade tenderia a mudar devido à escassez de empregos em alguns setores e maior concorrência entre os/as trabalhadores/as, levando ao incremento no tempo de escolarização para formar para novas exigências laborais e possibilitar acesso a empregos melhores, ou mesmo manter os níveis de trabalho já ocupados pela classe média, que passou a alimentar cada vez mais expectativas educacionais e profissionais para seus/suas filhos/as, o que forçosamente alterou o equilíbrio social estabelecido.

Dessa forma, a característica “multifuncional” da escola secundária que se justificava por distintas necessidades sociais, acabaria resultando numa hierarquia verticalizada que se organizou em “primária, primária alta, primária superior, com ou sem opção de passar para a secundária, os *Realschulen* de seis anos, os *Oberrealschulen* de nove anos sem latim, os *Realprogymnasien* de seis anos e os *Realgymnasien* de nove anos com latim geral” (Müller, 1992, p. 46). Importante destacar que a reestruturação do sistema educacional passou a definir a própria estruturação de carreira no serviço público, configurando-se, segundo o autor, numa influência do sistema educacional no sistema laboral, e não o contrário. Esses dados identificados por Müller demonstram que a formação não estava determinada pelas necessidades produtivas, mas determinava a hierarquia das ocupações, conforme a condição social dos/as estudantes. No serviço postal, por exemplo, as qualificações derivadas da formação vinculavam-se ao sistema burocrático de seis categorias:

1. Trabalhadores sem postos permanentes: os que vinham de escolas primárias pouco destacadas e os que abandonavam antecipadamente as escolas primárias de oito anos (trabalhos sujos, trabalhos físicos pesados).
2. Categorias inferiores: procedentes de escolas primárias com boas notas que os qualificavam como “aspirantes militares” depois de doze anos de serviço militar como suboficiais, ou os que abandonavam a secundária antecipadamente (trabalhadores especializados com postos permanentes, carteiros, condutores).
3. Categorias médias inferiores: “aspirantes militares” ou estudantes de escola secundária aos quais faltaram apenas os três anos superiores (assistentes das agências de correio, assistentes superiores, administradores).
4. Categorias médias: qualificações de ensino secundário desde as de um ano de dispensa militar até as de *Abitur* (aspirantes postais, secretários, secretários superiores, escriturários, contadores).
5. Categorias superiores baixas: *Abiturienten* (aspirantes postais, secretários, inspetores, diretores encarregados de pequenas agências de correio).
6. Categorias superiores: estudos universitários, aprovados em exames de acesso universitário, licenciados em Direito (conselheiros de correio, conselheiros de correio superiores, diretores

superiores encarregados das agências mais importantes). (p. 47)

Analisando a relação direta entre qualificação educacional e laboral que atingiu também setores da indústria e do comércio, Müller (1992) faz notar que o nível e o tipo de escolaridade definiam os limites da atuação profissional e mobilidade social, estabelecendo a educação secundária como determinante na reprodução de classe. Para ele, a partir desse momento já não é possível compreender um projeto educacional com base em decisões eventuais e locais, mas como um sistema de objetivos e métodos cada vez mais claros, inserido num contexto global, daí sua coincidência com a concepção “generalista” de Ringer (1992). O autor recuperou documentos publicados por volta de 1870, nos quais aparecem formas de elitização do *Gymnasium* e seu reconhecimento como instituição de preparo à universidade, além de outros mecanismos de exclusão. Segundo o autor, anteriormente a esta data, os *Gymnasien*, por mais que pretendessem diferenciar a formação, eram poucos em quantidade, em geral apenas um na maioria das cidades, e ofereciam como diferencial apenas o ensino de língua estrangeira antiga ou moderna, e a distinção se dava pela condição de permanência até à titulação que dava acesso universitário. Em 1862, o ministro da cultura definiu os *Gymnasien* como escolas “integradas”, mas oficializou que “muitos alunos se integram à vida civil já nos níveis médios” e que a escola deveria garantir que “tais alunos pudessem desenvolver ao máximo sua capacidade de pensar” (Müller, 1992, p. 57). O autor esclarece que o memorando ministerial tinha, na verdade, um propósito de distinção entre oferta de educação geral e específica, com diferentes tempos de permanência na escola e conforme a condição social do alunado: “A maioria dos alunos do *Gymnasium* evade já no quarto ou terceiro ano, com o objetivo de dedicar-se a alguma profissão” (p. 57). As disciplinas de latim e grego, por exemplo, eram obrigatórias apenas para estudantes de estratos abastados que se preparavam para o *Abitur*, como formação complementar da qual colegas de classes inferiores, dentro da mesma escola, eram destituídos/as. É importante destacar como narrativas sobre “necessidades” dos/as alunos/as da classe trabalhadora se configuram em justificativas recorrentes para modelos educacionais discriminatórios e precarizados. Destaca-se que a consolidação da elitização dos *Gymnasien* (final do século XIX) teria ocorrido no período de recuperação financeira da Prússia, após estagnação econômica decorrente da guerra com a França. O sistema educacional se reorganizou assim:

Os *Gymnasien* e os *Progymnasien* permaneceram sem alterações em suas estruturas externas, mas os projetos pedagógicos de cada ano estavam exclusivamente definidos pela meta do *Abitur*. (...) A escola secundária moderna de nove anos com latim se converteu em *Realgymnasium*. (...) As escolas secundárias modernas com latim cujas etapas superiores não puderam ser desenvolvidas, se converteram em *Realprogymnasien*. As escolas secundárias modernas sem latim se converteram em



*Oberrealschulen* e as que não tinham etapas superiores em *Realschulen*. Até o final do século XIX só tinham acesso livre às universidades os graduados do *Gymnasium*, já que apenas as universidades de estudo de línguas modernas estrangeiras admitiam por completo aos graduados do *Realgymnasium*, enquanto que os graduados do *Oberrealschulen* continuavam formalmente excluídos das universidades.

Em 1900, os três tipos de escolas secundárias prussianas foram declarados iguais em princípio, tanto as instituições completas com nove anos de duração e exame de *Abitur* (*Gymnasium*, *Realgymnasium*, *Oberrealschule*) como as preparatórias de seis anos de duração e exames finais (*Progymnasium*, *Realprogymnasium*, *Realschule*). As línguas mortas (grego para graduados do *Realgymnasium* e latim para graduados do *Oberrealschule*) podiam ser preparadas para obtenção do título mediante exames adicionais nas universidades. (p. 65)

Segundo Müller (1992), houve aumento das vagas na educação secundária prussiana, mas não como demanda quantitativa, pois foi identificada ampliação da oferta mesmo quando havia vagas disponíveis. Ocorre que no período pós-guerras austro-prussiana e franco-prussiana, houve forte pressão dos/as docentes recém-formados/as que precisavam iniciar a carreira, além da crescente expectativa das classes médias pela formação em nível secundário que pudesse alçá-las a postos de trabalho mais altos. Essas novas vagas nos *Gymnasien*, reconhecidos como mais desenvolvidos e voltados ao *Abitur*, tiveram como consequência a percepção da classe média alta de que sua condição privilegiada (vinculada ao acesso ao *Gymnasium* e às universidades) estaria ameaçada, o que resultou em medidas ministeriais excludentes em 1880:

Aplicar exames mais difíceis e aumentar os gastos de escolaridade eram meios de controle limitados, (...) tiveram que criar meios internos no sistema para encaminhar os estudantes, meios que produziram efeitos sociais que deviam ser ocultados dos grupos atingidos por eles. (pp. 69-70)

O autor esclarece que a forma encontrada para a segregação não foi alterar o sistema educacional, mas aproveitar sua estrutura e dar-lhe outra funcionalidade, diferenciando titulações vinculadas à hierarquização das escolas e do alunado, com estruturação segundo a divisão social do trabalho: “a intelectual (criativa e de liderança), a diretiva (organizacional) e a de motor [, que] passariam a definir os tipos de escola: o tipo acadêmico (educação humanista), o tipo de classe média (produtiva), (educação moderna ou “realista”) e o tipo de educação popular.” (Müller, 1992, p. 71).

Dessa forma, o conceito de “sistematização” de Müller (1992) contempla o resultado da interrelação entre educação e trabalho, num processo histórico de embate entre interesses de classes distintas, em que pese também a atuação dos agentes da educação, coincidindo com o conceito apresentado por Ringer (1992) de “segmentação” dos sistemas educacionais, como

efeito da herança de aspectos simbólicos vinculados à noção de *status* adquirido, conforme o tipo de educação acessada. Na análise final que Ringer faz do caso prussiano, destaca que, apesar de ter favorecido um grupo social em detrimento de outro, teria apresentado algum fator democrático “compensatório”, ou seja, uma conquista não-elitista de acesso, expressa no que ele chamou de “resultado líquido” do processo de exclusão e expansão “interativas”. Müller, por outro lado, defende que o modelo tenha sido elaborado e “sistematizado” com propósito de promover a institucionalização da divisão por classes, como parte constitutiva de uma conjuntura estrutural histórica. Apesar das distinções entre os dois autores, ambos coincidem em vincular suas bases compreensivas às interações entre educação, trabalho, sociedade e estado e à questão de classes.

### O dualismo sistematizado e as narrativas de modernização

Guardadas as transformações no tempo, o modelo prussiano/alemão de educação secundária apresentado pelos autores, pautado na “sistematização” e na “segmentação”, nos auxilia na reflexão sobre reformas educacionais recentes. Há uma permanência da oferta fragmentada que pode ser observada tanto no sistema educacional alemão atual (Eurydice, 2023a) quanto no espanhol (Eurydice, 2023b) que anuncia o alinhamento com propósito de internacionalização, embora a impossibilidade da simples transposição do sistema educacional de um país para outro, pelas diferenças econômico-produtivas e político-sociais. De toda maneira, tais sistemas educacionais mantêm relação estreita entre educação e trabalho, e promovem uma diferenciação entre a oferta de formação técnico-profissional e formação geral e propedêutica na educação secundária, reproduzindo a distinção por classes sociais no modo de produção. A reforma educacional espanhola se justifica pela necessidade de redução das altas taxas de desemprego do país (Europa Press, 2021) e foi desenhada num acordo com o empresariado, por meio da *Alianza para la Formación Profesional Dual* (AFPD), com efetiva participação do conglomerado alemão Bertelsmann de mídia. Por meio de sua fundação e em parceria com o Ministério da Educação, o grupo organizou fóruns de discussão e divulgação da proposta (Fundacion Bertelsmann, 2021a, 2021b), o que denota interferência do capital nacional e estrangeiro na definição do sistema educacional. Embora mais vinculado à formação profissional diretamente, o acordo termina por afetar o sistema educacional de forma mais geral, como descrevo a seguir.

A reforma espanhola se materializou com a promulgação da “*Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*” (LOMLOE, 2020) e da “*Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional*” (2022). A primeira reforça o caráter dual do sistema educacional

(ofertas distintas de formação geral e formação profissional a partir da etapa secundária) e a segunda estabelece a obrigatoriedade da Formação Profissional Dual (FPD) para etapas da formação profissional – aqui a nomenclatura “dual” designa a modalidade formativa com parte realizada em centros educacionais e parte nas empresas. A obrigatoriedade da FPD atinge já a primeira etapa de formação profissional, aos 16 anos de idade, denominada Formação Profissional Básica (FPB) – que ocorre logo após a Educação Secundária Obrigatória (ESO) –, mas pode atingir também aqueles estudantes que, aos 15 anos, são direcionados para os Ciclos Formativos de Formação Profissional de Grau Básico (um mecanismo de aceleração da certificação ESO e antecipação da integração ao mundo do trabalho).

Para compreender melhor o sistema educacional espanhol (mais complexo e fragmentado que o brasileiro), é importante destacar que o país tem oferta educacional não-obrigatória para a etapa infantil e obrigatória apenas para educação primária, entre 6 e 12 anos de idade, e para ESO que contempla mais três ou quatro anos de estudo. A obrigatoriedade é garantida pelo Estado, por meio das escolas públicas; mas também das chamadas “escolas concertadas” (geridas pela Igreja Católica e outras instituições, mas subsidiadas pelo governo) ou, ainda, por instituições privadas de ensino. A ESO contempla as idades entre 12 e 15 anos para realização do primeiro ciclo de três anos ou entre 12 e 16 anos, quando da conclusão também do segundo ciclo de um ano, chamado 4.º ESO, totalizando 10 anos de educação obrigatória.

Neste aspecto, o sistema espanhol se distingue do brasileiro, que oferece educação básica universal num total de 14 anos, sendo dois anos de educação infantil mais 12 anos entre ensino fundamental e ensino médio, com oferta gratuita e universal garantida até 18 anos de idade. De toda forma, é importante apontar tendências semelhantes na recente reforma do ensino médio brasileira que não reduziu o tempo de oferta, mas fragmentou o currículo em itinerários formativos optativos por meio da Lei n.º 13.415 (2017) e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (Ministério da Educação, 2018). Tais itinerários, nem sempre disponíveis nas escolas em função da falta de estrutura, submetem o alunado a pouca ou nenhuma escolha e precarizam a oferta global. Dentre eles, foi criado um itinerário profissional que dialoga com modelos de inserção precoce no mercado de trabalho, uma vez que permite a utilização do tempo destinado a atividades realizadas pelos/as alunos dentro das empresas como parte da carga horária curricular. Essa prática agrava-se também pela ausência de regulação laboral para tais atividades na empresa e pelo risco de curricularização de projetos empresariais e do terceiro setor, ferindo a natureza e a autonomia do sistema educacional público e possibilitando distintas formas de privatização da educação e dos fundos públicos. A proposição para o chamado “novo ensino médio” no Brasil ainda desobriga a oferta da maioria dos componentes curriculares, cujos conhecimentos passam a ser abordados por projetos ou considerados transversais; permite percentuais de oferta à distância (numa fase precoce da

vida e dentro da etapa da educação básica); flexibiliza a formação docente ao reorganizar os currículos por áreas mais amplas, comprometendo a carga horária destinada ao aprofundamento científico organizado segundo as licenciaturas, entre outras alterações com grave impacto negativo para a qualidade da educação secundária e para o projeto educacional democrático, conforme têm sido exaustivamente apontado por autores/as brasileiros/as como Ferretti (Antunes, 2018; Ferretti, 2018a, 2018b; Ferretti & Ribeiro, 2017) e Ciavatta (GETET UTFPR, 2016), com destaque para Moraes (Comunicação e Mídia FEUSP, 2016; Moraes, 2017; TV Câmara São Paulo, 2016), que discute, ainda, as aproximações entre o ensino médio brasileiro e outros sistemas educacionais europeus.

Voltando ao sistema espanhol, a continuidade da trajetória escolar na etapa de educação secundária pós-obrigatória divide-se por áreas com cursos de formação em Ensino de Línguas, Ensino de Arte, Ensino de Esportes, Formação Profissional e *Bachillerato*. Nesta etapa, distinguem-se as trajetórias profissional e de acesso ao ensino superior, sendo que o *Bachillerato*, um correlato do ensino médio brasileiro, oferece formação geral e tem propósitos propedêuticos, habilitando para acessar cursos universitários, enquanto a Formação Profissional volta-se para o ingresso mais imediato no mercado de trabalho e impõe um percurso mais longo para aqueles/as que almejem alcançar as universidades, uma vez que a continuação “natural” da Formação Profissional de Graus Básico e Médio é a Formação Profissional de Grau Superior (ministrada nos mesmos Centros de Formação de Grau Médio, segundo a habilitação técnica, e organizada em Ciclos de Formação Profissional de Grau Superior de ensino não universitário). O acesso às universidades fica condicionado, portanto, à realização do *Bachillerato* ou à equiparação posterior desses estudos (Eurydice, 2023b).

Com a obrigatoriedade da FPD, o modelo dual ganhou peso pedagógico, quantitativa e qualitativamente, pois a presença dos/as estudantes nas empresas, que já vinha sendo realizada por meio de atividades práticas, passou a ter maior carga horária e um caráter curricular estruturante que poderá ocorrer de duas formas: Formação Profissional Geral, com tempo de realização da formação na empresa entre 25 e 35%, e participação da mesma na definição de conteúdos curriculares em até 20%, sem remuneração dos/as estudantes; e Formação Profissional Intensiva, com destinação de carga horária igual ou superior 35% na empresa e com mais de 30% dos conteúdos a seu cargo, com remuneração por “contrato de formação” (Ley Orgánica 3/2022, art. 66 e 67). Este último item abre brechas para a remuneração por bolsa de estudos, por não obrigar o “contrato de trabalho”, deixando a cargo das empresas a decisão de remunerar por bolsa ou por salário regulado pela legislação trabalhista.

A mesma lei organiza as ofertas de formação profissional em: “a) aquela incluída na educação básica e b) aquela incluída no ensino de formação profissional do sistema educacional” (Ley Orgánica 3/2022, art. 22) e classifica a formação profissional em cinco vias

formativas: A, B, C, D e E, impondo o modelo dual (art. 55) para C e para D (composta pelos níveis básico, médio e superior do sistema educacional; art. 39). Dessa forma, a modalidade de FPD afeta já a FPB e adentra a própria ESO, conforme disposto na *Ley Orgánica 3/2020*, por meio dos Ciclos Formativos de Formação Profissional de Grau Básico para os quais podem ser direcionados aqueles/as alunos/as que “a) tenham completado 15 anos, ou por cumprir dentro do ano em curso; b) tenham cursado o 3.º ano da Educação Secundária Obrigatória ou, excepcionalmente, que tenham cursado o 2.º ano” (art. 41); e que contem com “perfil acadêmico e vocacional (...) vinculado ao mundo profissional” (art. 30).

Nota-se um claro diálogo entre a *Ley Orgánica 3/2020* (LOMLOE) e a *Ley Orgánica 3/2022* (Lei de Formação Profissional espanhola), na estruturação da reforma que, sob governo progressista – Partido Socialista Operário Espanhol (PSOE) –, aposta no ajustamento da educação às demandas do mercado, como forma de aumentar os níveis de emprego, como declarou a atual ministra de Educação e Formação Profissional:

Vamos reduzir as taxas de desemprego em nosso país, e com especial atenção a taxa de desemprego juvenil, que neste momento está em 35%. (...) impulsionar a FP é a melhor maneira de investir na modernização econômica para redução do desemprego juvenil. (Europa Press, 2021)

No evento “*Alianza para la Formación Profesional: una estrategia de país*” do Ministério da Educação e Formação Profissional e da AFPD, com participação de representantes do governo, da Confederação Espanhola de Organizações Empresariais, da Confederação Espanhola de Pequenas e Médias Empresas, de Câmaras de Comércio e representantes sindicais da União Geral de Trabalhadores e Comissões Operárias, entre outros agentes, Isabel Celaá, ministra anterior, no cargo à época da promulgação da LOMLOE (*Ley Orgánica 3, 2020*) – conhecida também por *Ley Celaá* dado seu protagonismo – declarou tratar-se de aliança para uma formação profissional voltada às necessidades econômico-produtivas, à empregabilidade e competitividade, que deverá ser “dual, flexível, integrada e capitalizada para que sirva a cada uma das pessoas e à sociedade, e de excelência. Tem que favorecer a formação inicial e a atualização permanente de estudantes e trabalhadores” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

A formação expressa em lei está pautada no desenvolvimento de habilidades e competências voltadas aos saberes técnicos e instrumentalizados ou vinculadas a questões comportamentais e emocionais, como se identifica no uso de termos como: “competência social, pessoal e de aprender a aprender”; “competência empreendedora”; “competência cidadã”; “estratégia de busca ativa de emprego”; “projeto pessoal e profissional”; “planos de auto conhecimento”; “o ser-humano como *homo economicus*”; “enfrentamento de desafios”; “gestão emocional”; “estilo atribucional”; “perseverança”; “enfrentamento ao fracasso e à

frustração”; “espírito de iniciativa e superação”, entre outros que são utilizados para designar conhecimentos a serem adquiridos e utilizados em avaliações. Tais aspectos, apresentados como formativos, configuram-se num esforço de adaptação da formação às necessidades das empresas e suas expectativas acerca do caráter atitudinal dos/as trabalhadores/as, selecionados/as para o enfrentamento de múltiplas funções e flexibilizações laborais de toda ordem, capazes de subservir e autorresponsabilizar-se por perdas, perseverando e adaptando-se a condições que são precarizadas em benefício da lucratividade empresarial. Esta proposição formativa, que pode ser identificada também na reforma brasileira, tem desdobramentos não apenas para a formação dos/as alunos/as e sua relação com o mundo do trabalho, mas para o próprio trabalho docente, por meio de adaptações na formação e da precarização das condições de trabalho; além da redução dos postos de trabalho (em termos absolutos ou relativos), resultado da fusão de componentes curriculares, da redução do tempo de duração dos cursos, da superlotação das salas de aula, da implementação de percentuais de ensino à distância, da substituição total ou parcial do professorado por tutores/as com formação de nível médio, entre outros.

A divulgação de tais propostas para o conjunto da sociedade passa por narrativas que buscam apresentá-las como benéficas, por meio de argumentos não-críticos ou não-realistas. No *VII Foro da AFPD* (Fundacion Bertelsmann, 2021b) foram apresentadas campanhas publicitárias realizadas pela Confederação Regional de Organizações Empresarias da região de Múrcia. A campanha “*Bisionarios*” apontou vantagens para estudantes: “formação teórica e prática, aplicação imediata, qualificação adequada à realidade, bolsa e seguridade social e maior participação” e para empresas: “localização de talentos, menor custo de seleção, facilitação da transmissão geracional, aumento dos indicadores de responsabilidade social corporativa e contribuição para o emprego juvenil e desenvolvimento sócio-econômico do entorno”. Esta campanha esclarece as etapas que devem ser realizadas pelas empresas, como assinar o convênio, selecionar o/a estudante, planejar as ações, colaborar com uma “pequena quantia em forma de bolsa” e inscrever o/a aluno/a no plano de segurança social. Já a campanha “*Formación Pasional – hacemos lo que amamos y amamos lo que hacemos*” foi exibida, segundo o apresentador, em mídias voltadas ao público jovem para “divulgar ciclos formativos menos conhecidos e reduzir estereótipos”. Trata-se de vídeos com recursos visuais e verbais de forte apelo emocional. No caso do Ciclo Formativo Superior em Aquicultura, uma estudante diz:

Muitos chamam de emprego, para mim é mais como uma vocação que me faz sentir mais realizada e mais livre, sou especialista em plantar e colher os frutos mais saborosos da água.

No exemplo do Ciclo Formativo Superior em Eficiência Energética e Energia Solar

Térmica, o texto é:

Enquanto alguns só tentavam aprovar nos exames, eu queria aprender nos lugares e com as pessoas que pudessem me ensinar o ofício, uma paixão que representasse aquilo que acredito: que o útil também pode ser belo, sou especialista em criar lares amáveis com raios de sol.

Para o Ciclo Formativo de Grau Médio em Soldagem e Caldeiraria:

Eram muitos os que queriam só um título, eu queria ter uma razão para levantar todos os dias, um motivo para ser feliz e com o tempo aprendi que uma paixão pode mudar o mundo, sou especialista em criar coisas pequenas e imensas.

Tais excertos das campanhas publicitárias demonstram o apelo emocional para anunciar as novas medidas e ofertas educacionais. Trata-se do uso de recursos da propaganda e do *marketing* de produtos/serviços, para apresentar aspectos formativos e relações de trabalho que devem ser tratados seriamente, com base na realidade material e não por meio de argumentação simbólica, lúdica ou onírica.

É urgente a reflexão sobre a conexão entre a constante reorganização das relações de trabalho, no contexto de acirramento da competitividade e financeirização do capital, e as recentes investidas de grandes conglomerados empresariais sobre os sistemas educacionais. A AFPD é composta por grandes empresas do capital financeiro, industrial e de serviços; empresas de tecnologia, comunicação e mídia; associações empresariais e câmaras de comércio, entre outras que abraçaram a “causa” da FPD, anunciando sua participação como contribuição social. Há também presença do terceiro setor e de grupos vinculados a entidades religiosas, além do próprio Fundo Social Europeu, que tem papel chave no investimento para formação profissional espanhola. Para Celaá, “é um desafio importante uma formação profissional com abertura internacional, (...) para um mercado de trabalho conectado e uma economia necessariamente globalizada e internacionalizada” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021), indicando alinhamento econômico e político com o bloco europeu.

No caso brasileiro, a chamada Lei da Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415, 2017) – promulgada pelo governo conservador do período pós-*impeachment* da presidenta Dilma Rousseff – contou com apoio do grande empresariado e foi concebida e aprovada sem a participação de movimentos sociais, estudantes, sindicatos, docentes e demais agentes da educação pública e intelectuais acadêmicos/as da área, que continuam demandando sua revogação (Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, 2022). Os/As profissionais que participaram da elaboração da reforma, em conjunto com o Ministério da Educação, foram

anunciados/as como “especialistas educacionais” e faziam parte de fundações vinculadas a empresas, como: Instituto Unibanco (do conglomerado financeiro Itaú-Unibanco); Fundação Lemann (organização com parcerias anunciadas com Banco Interamericano de Desenvolvimento, *American Telephone and Telegraph*, *Biennial of the Americas*, *Brookings Institute*, Universidade de Oxford, Fundação Centro de Inovação para Educação Brasileira, entre outros); Instituto Ayrton Senna (com parcerias com ItaúCard, Mc Donald’s, Lenovo, etc.); e Associação Todos pela Educação, que se define como um órgão não-governamental, financiado por iniciativa privada, sem uso de dinheiro público e que atua na elaboração de projetos e políticas públicas, como se pode verificar nas páginas eletrônicas das próprias empresas citadas.

Em suma, são inúmeras instituições de capital privado nacional ou estrangeiro, declaradas como fundações filantrópicas e sem fins-lucrativos, atuando na implementação de projetos nas redes de educação pública, financiadas por fundos públicos e incentivos fiscais, com uso da estrutura, conhecimento e força de trabalho desenvolvidos na instância pública. As narrativas basilares são de “liberdade”, “modernização”, “empreendedorismo”, “inovação”, “sustentabilidade”, “sucesso pessoal e social”, entre outras. Ademais, tecem críticas à educação pública para oferecerem soluções que se apresentam nas mais distintas formas de privatização do sistema educacional, com propostas políticas de formação de consenso em torno da lógica do modo de produção capitalista. Embora não esteja formalmente orientada pelo modelo dual, como no caso espanhol, a reforma brasileira fragiliza o ensino médio unificado do país ao propor sua fragmentação em itinerários formativos, incluindo o profissional, e curricularizar atividades laborais, numa evidente distinção da oferta educacional segundo a condição social dos/as estudantes.

Assim, as reflexões aqui apresentadas destacaram algumas coincidências entre as reformas dos sistemas educacionais espanhol e brasileiro que, de forma já bastante estruturada no primeiro caso e em processo, no último, organizam-se segundo o conceito de “sistematização” e “segmentação”, por proporcionarem ofertas de educação secundária distintas por classe, reproduzindo a divisão social no trabalho. Observa-se, para além disso, uma interferência direta do capital e de organismos multilaterais na elaboração e implementação de tais reformas. Cabe refletir, para além das constatações, sobre o risco de desdobramentos possíveis dessas reformas, como: 1.º - Precarização da oferta de formação geral e da própria formação técnica que também deve ser ampla, geral e crítica; 2.º - Direcionamento dos/as secundaristas para formação profissional estrita e indução precoce para o mercado de trabalho, como forma de redução da evasão escolar, problema que pode ser resolvido com políticas de acesso, permanência e êxito; 3.º - Aposta na formação profissional como capaz de melhorar taxas de empregabilidade, por si só, frente ao cenário de redução quantitativa e qualitativa da oferta de emprego formal. 4.º - Promoção de formas



variadas de privatização dos sistemas educacionais, que devem ser considerados como direito social; 5.º - Destinação de recursos públicos à iniciativa privada, por meio de subsídios, isenção fiscal e contratação de projetos de formação continuada, programas de avaliação, assessoria para licitações, desenvolvimento de campanhas publicitárias, criação de cursos de formação complementar aligeirada, entre outros; 6.º - Inculcação de valores vinculados aos interesses do capital na formação dos sujeitos, dentro do próprio sistema educacional público; 7.º - Balizamento da remuneração de funções técnicas em patamares baixos, parametrizados por bolsas estudantis, em especial para a força de trabalho juvenil, mas que podem afetar a progressão de carreira; 8.º - Favorecimento das grandes empresas, inclusive estrangeiras, nos programas de parcerias público-privadas em detrimento das menores que, pela sua condição financeira e administrativa, enfrentam dificuldades para participar das políticas; 9.º - Desenvolvimento de modelos referenciados em experiências de outros países com economia, produção e legislação trabalhista distintas, nem sempre adaptáveis a outras realidades; entre outros aspectos.

Para concluir, deixo um convite à reflexão sobre a perspectiva de Gramsci (2000), na qual a educação emancipatória deve se dar por meio da formação técnica e também política, proporcionando aos sujeitos a capacidade produtiva e intelectual necessária para gerir o trabalho e a si mesmos, em benefício do desenvolvimento coletivo e social que vise uma sociedade mais justa e igualitária.

***Agradecimentos:** Agradeço à Professora Doutora Carmen Sylvia Vidigal Moraes, minha orientadora de Doutorado pela FEUSP no Brasil, ao Professor Doutor Carlos Martínez Valle, meu orientador externo pela UCM na Espanha, ao Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).*

***Financiamento:** O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001. This study was financed in part by the "Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior" - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.*

## Referências bibliográficas

Antunes, André (2018, abril 6). *Entrevista: Celso Ferretti. A BNCC e a reforma do ensino médio conduzem a um empobrecimento da formação.* Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. <https://www.epsiv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-bncc-e-a-reforma-do-ensino-medio-conduzem-a-um-empobrecimento-da-formacao>

- Comunicação e Mídia FEUSP. (2016, outubro 25). *Carmen Sylvia Vidigal Moraes* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=BWTow-Jtyk>
- Europa Press. (2021, setembro 7). *El Gobierno aprueba la nueva Ley de FP para consolidar la modalidad dual* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=vpMmIKDezml>
- Eurydice. (2023a, January 19). *Germany*. European Commission. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/germany/overview>
- Eurydice. (2023b, January 19). *Spain*. European Commission. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/spain/overview>
- Ferretti, Celso J. (2018a). A reforma do ensino médio: Desafios à educação profissional. *HOLOS*, 4, 261-271. <https://doi.org/10.15628/holos.2018.6975>
- Ferretti, Celso J. (2018b). A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, 32(93). <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>
- Ferretti, Celso J., & Ribeiro Monica (2017). Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do ensino médio. *Revista Trabalho Necessário*, 17(32), 114-131. <https://doi.org/10.22409/tn.17i32.p28305>
- Fundacion Bertelsmann. (2021a, maio 10). *Foro alianza para la FP dual 2021* [Vídeo]. [https://www.youtube.com/watch?v=IA-z16X3ug4&list=PLKnSDbFzjtnDdmKmSYihYs-O\\_TFdEpFTE&index=25](https://www.youtube.com/watch?v=IA-z16X3ug4&list=PLKnSDbFzjtnDdmKmSYihYs-O_TFdEpFTE&index=25)
- Fundacion Bertelsmann. (2021b, outubro 26). *Una nueva ley para una nueva formación profesional dual: #ForoAFPDual 2021* [Vídeo]. Youtube. [https://www.youtube.com/playlist?list=PLKnSDbFzjtnDdmKmSYihYs-O\\_TFdEpFTE](https://www.youtube.com/playlist?list=PLKnSDbFzjtnDdmKmSYihYs-O_TFdEpFTE)
- GETET UTFPR. (2016, outubro 13). *Maria Ciavatta: Contra a MP do ensino médio* [Vídeo]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=CtZ\\_nI-25k](https://www.youtube.com/watch?v=CtZ_nI-25k)
- Gramsci, A. (2000). *Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo* (Trad. Carlos N. Coutinho). Civilização Brasileira.
- Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n.º 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 n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Presidência da República, Secretaria Geral, Subchefia de Assuntos Jurídicos. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado 340, 30/12/2020, pp. 122868-122953, Ref. BOE-A-2020-17264. Jefatura de Estado, Gobierno de España. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional*. Boletín Oficial del Estado 78, 01/04/2022, Ref. BOE-A-2022-5139. Jefatura de Estado. Gobierno de España. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3/con>

- Ministério da Educação. (2018). *Base nacional comum curricular: Ensino médio*. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação.  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf)
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021, maio 24). *Alianza por la Formación Profesional: Una estrategia de país* [Vídeo]. Youtube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=Fvfvwm3lz-Y>
- Moraes, Carmen S. (2017). O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. *Educação & Sociedade*, 38(139), 405-429. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177657>
- Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. (2022). *Carta ao GT transição: Educação*. Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
- Müller, Detlef (1992). El proceso de sistematización: El caso de la educación secundaria en Alemania. In Brian Simon, Detlef Müller, & Fritz K. Ringer (Coords.), *El desarrollo del sistema educativo moderno: Cambio estructural y reproducción social 1870-1920* (pp. 37-86). Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Müller, Detlef, Ringer, Fritz & Simon, Brian (1992). *El desarrollo del sistema educativo moderno: Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social España.
- Ringer, Fritz (1992). La segmentación en los modernos sistemas educativos europeos: el caso de la educación secundaria en Francia entre 1865 y 1920. In Brian Simon, Detlef Müller, & Fritz K. Ringer (Coords.), *El desarrollo del sistema educativo moderno: Cambio estructural y reproducción social 1870-1920* (pp. 87-130). Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- TV Câmara São Paulo. (2016, setembro 28). *Clipping eletrônico: Reforma no ensino médio* [Vídeo]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=6g\\_b4vmY7xg](https://www.youtube.com/watch?v=6g_b4vmY7xg)