

O Dualismo Estrutural na Educação Brasileira: Uma Análise Histórica e Crítica da Escola Pública ao PNE

Adelmar Santos de Araujo¹

Resumo

O presente artigo analisa a trajetória histórica da educação brasileira, com foco na persistência do dualismo escolar e na evolução das políticas de ensino profissional e inclusivo. A partir de uma revisão bibliográfica que dialoga com autores como Romanelli, Rocha e Libâneo, o estudo percorre desde as raízes coloniais e imperiais até os desafios contemporâneos postos pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). A análise demonstra que a fragmentação entre o ensino propedêutico e o técnico não é meramente administrativa, mas reflete projetos políticos de manutenção de desigualdades. Conclui-se que a democratização efetiva da escola pública exige a superação do tecnicismo em favor de uma Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, garantindo o acesso ao saber científico e à cidadania plena para todos os estratos sociais.

Palavras-chave: Dualismo Educacional. História da Educação. Libâneo. Ensino Profissional. PNE.

Abstract

This article analyzes the historical trajectory of Brazilian education, focusing on the persistence of educational dualism and the evolution of vocational and inclusive education policies. Through a literature review that engages with authors such as Romanelli, Rocha, and Libâneo, the study covers the period from colonial and imperial roots to the contemporary challenges posed by the National Education Plan (PNE 2014-2024). The analysis demonstrates that the fragmentation between academic and vocational schooling is not merely administrative but reflects political projects aimed at maintaining social inequalities. It concludes that the effective democratization of public schools requires overcoming technicism in favor of a Critical-Social Pedagogy of Contents, ensuring access to scientific knowledge and full citizenship for all social strata.

Keywords: Educational Dualism. History of Education. Libâneo. Vocational Training. PNE.

1. Introdução

A compreensão da estrutura educacional brasileira contemporânea exige um mergulho reflexivo nas suas raízes históricas. Longe de ser um sistema

¹ Docente no Colégio Estadual Horácio Lobo. <http://lattes.cnpq.br/7590033988475420>. E-mail: historiaecultura2011@gmail.com

neutral, a educação no Brasil foi edificada sobre um persistente dualismo estrutural: de um lado, uma formação intelectual e propedêutica destinada às elites dirigentes; do outro, um ensino instrumental ou profissionalizante voltado para as classes trabalhadoras. Este cenário não é fruto do acaso, mas o resultado de um projeto político de manutenção de desigualdades que atravessa séculos.

Este artigo propõe-se a analisar a evolução histórica desse fenômeno, investigando como as diferentes reformas educativas — do período imperial às políticas de inclusão do século XXI — lidaram com a tensão entre a formação para o mercado e a formação para a cidadania. Para tal, o estudo fundamenta-se na historiografia de Romanelli (2013) e Rocha (2008), cujas obras permitem desvelar as disputas pelo poder local e os projetos de nacionalização do ensino que moldaram o sistema público. Ademais, a discussão é enriquecida pela perspectiva de Libâneo (1985; 2012), cuja crítica à pedagogia tecnicista e a defesa da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos oferecem a base teórica necessária para avaliar a democratização do ensino.

Diante desse contexto, este estudo busca responder à seguinte questão norteadora: de que maneira o dualismo educacional, estabelecido historicamente no Brasil, permanece presente nas políticas públicas contemporâneas e quais são os seus impactos na democratização do ensino?

Para responder a essa problemática, adotou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Segundo a literatura da área, esse método permite o levantamento e a análise crítica de documentos e obras já publicados, proporcionando um embasamento teórico consistente para a interpretação dos factos históricos. O *corpus* de análise foi constituído por obras clássicas da historiografia educacional, artigos científicos selecionados e documentos normativos nacionais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

Estruturalmente, o trabalho percorre a formação histórica do sistema educativo, analisa o impacto da Era Vargas e da Ditadura Militar, e culmina numa reflexão sobre a diversidade e inclusão na atualidade. Espera-se, com esta análise, reafirmar a importância do acesso ao conhecimento científico universal como ferramenta indispensável para a emancipação social e a consolidação da democracia brasileira.

2. A herança colonial e o ethos jesuítico

A gênese do pensamento pedagógico brasileiro está intrinsecamente ligada ao projeto de colonização da Coroa Portuguesa, que encontrou na Companhia de Jesus o braço ideológico necessário para a consolidação de seu domínio. O modelo jesuítico, operacionalizado através do *Ratio Studiorum* (1599), não foi apenas um método de ensino, mas um sofisticado instrumento de unificação cultural e espiritual. De um lado, promoveu o apagamento das cosmologias indígenas através de uma catequese rudimentar; de outro, instituiu uma educação clássica e humanista destinada exclusivamente aos filhos dos colonos e da elite latifundiária.

Romanelli (2013) esclarece que esse ensino era propositalmente desvinculado das premências materiais da colônia, servindo mais como um símbolo de distinção social do que como um vetor de desenvolvimento técnico:

O ensino que os padres jesuítas ministram eram completamente alheio à realidade da vida da Colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro [...], não podia, por isso mesmo, concorrer para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época. (Romanelli, 2013, p. 34).

Esta “neutralidade” mencionada pela autora era, na verdade, uma escolha política: em uma economia escravocrata e primário-exportadora, não havia interesse em educar para o trabalho manual, visto como degradante. Assim, consolidou-se um dualismo estrutural que separava o “saber pensar” (reservado à elite) do “saber fazer” (negligenciado ou destinado à servidão).

A ruptura desse monopólio ocorreu em 1759 com as Reformas Pombalinas. Movido pelos ideais do Iluminismo e pela necessidade de modernizar o Estado para competir com a Inglaterra, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas e instituiu as Aulas Régias. Todavia, essa transição para a educação leiga e estatal foi marcada por uma desarticulação profunda. A criação do “Subsídio Literário” — um imposto sobre carnes e aguardente para financiar o ensino — mostrou-se insuficiente e mal gerido. Como observa Saviani (2013), o que se viu foi a desintegração de um sistema organizado (o jesuítico) para a implementação de

um modelo fragmentado, onde professores isolados tentavam manter o ensino clássico sem o suporte de uma estrutura institucional sólida, perpetuando o caráter aristocrático da educação sob uma nova roupagem burocrática.

3. O Império e a fragmentação do sistema

A consolidação do Brasil independente não acarretou modificações imediatas no quadro situacional do ensino; ao contrário, predominou um modelo voltado estritamente às necessidades das elites políticas. Com a criação dos cursos jurídicos em 1827, a escola passou a cumprir uma função burocrática essencial para a manutenção da nova ordem. Romanelli (2013, p. 39-40) destaca que:

A escola, representada sobretudo pelas novas faculdades de Direito, criadas na década de 1820 – uma em S. Paulo e outra em Recife, ambas em 1827 – passou a desempenhar papel de fornecedora do pessoal qualificado para essas funções [de administração da ordem política].

Nesse cenário, o Ato Adicional de 1834 institucionalizou a dualidade de sistemas ao descentralizar a instrução primária e média para as províncias, enquanto o poder central retinha a educação superior. Como as províncias careciam de recursos, a educação básica foi relegada ao abandono, enquanto o ingresso no ensino superior consolidava-se como um privilégio aristocrático. Essa estrutura não apenas retardou o desenvolvimento cultural das escolas brasileiras, mas também reforçou a aversão ao trabalho manual, visto como “coisa de escravo”, em oposição à cultura letrada dos “bacharéis”.

4. A República e a consolidação do dualismo (1889-1930)

A Proclamação da República aprofundou o abismo educacional através de um federalismo que mascarava o descompromisso do Estado. Ao delegar aos estados a responsabilidade pelo ensino primário e profissional, reservando à União o ensino superior e o secundário acadêmico, a Constituição de 1891 institucionalizou o abandono da instrução popular. Como descreve Romanelli (2013, p. 42):

Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional).

A Proclamação da República, embora revestida de um discurso de modernização, não rompeu com o esqueleto do descaso educacional herdado do período imperial. Pelo contrário, a estrutura federativa da Constituição de 1891 oficializou a desresponsabilização do Estado central ao delegar aos estados a responsabilidade pelo ensino primário e profissional. Como descreve Romanelli (2013, p. 42), esta foi a “consagração do sistema dual”, que institucionalizou o abismo entre a educação da classe dominante e a instrução popular.

Para compreender a estagnação deste período, é fundamental observar o que Fernando de Azevedo classificou como “imperialismo de campanário”. Este conceito refere-se a um federalismo excessivo onde as oligarquias regionais e os interesses locais se sobreponham ao poder federal, criando resistências que impediham a unificação de diretrizes nacionais e a democratização do acesso ao saber. Rocha (2008) destaca que a consciência crítica dos “renovadores” da década de 1930 se forjou justamente no combate a esta tradição advinda do Ato Adicional de 1834, que havia fragmentado o sistema e relegado o ensino elementar à precariedade das províncias.

Além da fragilidade institucional, a República Velha era dominada por uma visão de educação puramente instrumental. A geração de intelectuais desse período — muitas vezes referida como a geração “nascida com a República” — justificava a expansão escolar sob uma ótica funcionalista: formar o trabalhador para os processos produtivos e preparar o indivíduo para ser um eleitor consciente dentro das maquinações do poder vigente. Nesse cenário, a escola não visava a formação moral ou integral do homem, mas funcionava como um acessório de distinção social para a elite e de controle para as massas, mantendo o saber técnico e o saber acadêmico em esferas irreconciliáveis.

5. A ruptura de 1930 e a Era Vargas

A Revolução de 1930 representa o divisor de águas onde a educação deixa de ser uma questão local para se tornar um pilar da soberania nacional. A criação do Ministério da Educação e Saúde (1930) e a Reforma Francisco Campos (1931) institucionalizaram a intervenção estatal, buscando resgatar atribuições negligenciadas desde o Império. Sobre este início de sistematização, Romanelli (2013, p. 133) afirma:

Era a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura de ensino e, o que é importante, era pela primeira vez imposta a todo território nacional. Era, pois, o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação.

No entanto, a robustez deste período reside na mudança da “significação histórica” da escola. Conforme analisa Rocha (2008), o entusiasmo de intelectuais renovadores com o regime de Vargas — mesmo durante o Estado Novo — justificava-se pela necessidade de nacionalização do ensino. Para esses pensadores, a educação deveria deixar de ser um “ornamento” da elite para se tornar uma ferramenta de construção da identidade brasileira e de integração das massas ao novo mercado de trabalho industrial.

Essa nova mentalidade refletiu-se na ambiguidade das políticas varguistas. Se por um lado o Manifesto dos Pioneiros (1932) pautava a democratização, as Reformas Capanema (1942) consolidaram uma “nacionalização” que servia ao projeto desenvolvimentista-autoritário. A educação profissional, antes vista como assistência a desvalidos, passou a ser entendida como a formação do “exército de trabalhadores” da nação. Consolidou-se, assim, um modelo onde o Estado centralizava o currículo para garantir que a escola pública formasse cidadãos úteis ao desenvolvimento econômico, mantendo, todavia, a via acadêmica como o caminho exclusivo para as futuras lideranças políticas.

6. O período militar e a racionalidade tecnicista

O golpe de 1964 interrompeu as experiências de educação popular e redirecionou o sistema de ensino para servir aos imperativos do crescimento econômico e da segurança nacional. A Lei 5.692/71 foi o instrumento jurídico que tentou selar o destino da juventude brasileira ao instituir a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau.

Esta reforma não foi um facto isolado, mas a radicalização de uma visão de ensino profissional que, como aponta Rocha (2008), já vinha sendo moldada desde a Era Vargas como um projeto de “nacionalização” e utilidade produtiva. Contudo, sob o regime militar, essa visão perdeu o seu caráter de integração nacional para se tornar estritamente tecnocrática, alinhada aos acordos MEC-USAID, que visavam adaptar a escola brasileira aos moldes do capitalismo internacional.

É nesta conjuntura que se consolida o que Libâneo (1985) define como a Tendência Liberal Tecnicista. Para o autor, o tecnicismo opera uma desvalorização do conteúdo intelectual em favor do “fazer”, onde o foco da educação passa a ser a eficiência, a produtividade e o treino de habilidades instrumentais. Sobre a função da escola neste período, Libâneo (1985, p. 16) esclarece:

A pedagogia tecnicista introduz o racionalismo, a eficiência e a produtividade no processo educativo [...]. A educação é um recurso instrumental para a modernização da sociedade, sendo o seu papel principal a formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Ao manter o seu texto original e cruzar com esta análise, percebe-se que a ditadura não apenas manteve o dualismo histórico, mas o sofisticou. Criou-se uma escola que, nas palavras de Libâneo, “subordina a educação à economia”, tratando o aluno como um executor de tarefas e não como um sujeito crítico. A tentativa de profissionalizar obrigatoriamente as massas serviu, na prática, como uma barreira de contenção, impedindo que os filhos das classes trabalhadoras competissem pelas vagas no ensino superior, reservadas à elite que frequentava escolas privadas propedêuticas.

7. Redemocratização e o “dualismo perverso”

O fim do regime militar e a promulgação da “Constituição Cidadã” de 1988 trouxeram a promessa de uma educação como direito de todos e dever do Estado. No entanto, o desafio era superar o entulho tecnicista. Como aponta Rocha (2008), a transição para a democracia exigia que a educação retomasse o seu papel de construção da cidadania, algo que havia sido sufocado pela visão puramente produtivista das décadas anteriores.

Neste cenário de reconstrução, as ideias de Libâneo (1985) tornam-se centrais. Para o autor, a verdadeira democratização da escola pública não ocorre apenas com a universalização do acesso, mas quando se garante ao povo o acesso ao saber universal e científico. Libâneo propõe a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, argumentando que a escola deve servir como instrumento de luta das classes populares. Ele afirma:

A difusão de conteúdos é a tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas conteúdos vivos, indissociáveis das realidades sociais. [...] A democratização do ensino supõe o acesso ao saber elaborado (ciência, técnica, arte) e o domínio desse saber pelas classes populares. (Libâneo, 1985, p. 33).

A LDB 9.394/96 surge como o marco legal dessa tentativa de síntese. Ela busca romper com o dualismo rígido ao prever a integração entre o ensino médio e a formação profissional. Contudo, a herança do dualismo histórico revelou-se persistente. Embora a lei pregasse a “formação integral”, a pressão do mercado globalizado começou a impor uma nova forma de tecnicismo, muitas vezes disfarçada sob o discurso das “competências”.

A análise de Libâneo alerta precisamente para este risco: o de que a escola pública se torne uma “escola assistencialista” ou meramente voltada para a socialização básica, enquanto o conhecimento de alto nível permanece restrito às elites. Assim, o período de redemocratização encerra-se com uma vitória legislativa, mas com uma batalha pedagógica ainda em aberto: como oferecer uma educação que seja, ao mesmo tempo, técnica (para o trabalho) e crítica (para a vida).

8. Diversidade e inclusão: o novo rumo das políticas educacionais

No cenário pós-redemocratização, o debate sobre a diversidade no Brasil transbordou a tolerância formal para tornar-se objeto de políticas de Estado. Todavia, Lima (2016) alerta que o reconhecimento da multiculturalidade não resolve, por si só, os conflitos históricos. A diversidade deve ser entendida como uma arena de disputa por direitos e justiça social. Nesse sentido, o documento da CONAE (2014, p. 28) é enfático ao definir que a problematização “sobre a necessidade da igualdade, as denúncias sobre as desigualdades sociais e o direito

à diferença devem ser pauta e prática democrática de uma sociedade que procura romper com a perversidade e injustiça social”.

Sob essa ótica, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) surge como um esforço para converter esse discurso em metas concretas. Destacam-se a Meta 4, voltada à inclusão de estudantes com deficiência, e a Meta 8, que busca equalizar a escolaridade média entre negros e não negros, além de elevar o nível de instrução das populações do campo e dos 25% mais pobres. Essas medidas representam a tentativa de responder ao desafio de construir uma escola que não apenas “receba” a diversidade, mas que a reconheça como elemento central para a construção da cidadania plena.

Contudo, para que essas metas não se tornem apenas índices estatísticos, é preciso resgatar a crítica de Libâneo (1985) sobre a função social da escola. A inclusão de grupos historicamente excluídos (negros, populações do campo e pobres) só será efetiva se acompanhada da democratização dos conteúdos. Como aponta Rocha (2008) ao analisar a nacionalização do ensino, o risco histórico brasileiro sempre foi o de oferecer uma “escola simplificada” para os desfavorecidos. Portanto, o cumprimento do PNE deve ser pautado pela garantia de que a escola para a diversidade seja também uma escola de alta qualidade intelectual, rompendo com o ciclo de oferecer apenas o ensino técnico-instrumental aos que mais necessitam do saber como ferramenta de emancipação política.

9. Considerações finais

A trajetória histórica da educação brasileira, analisada neste trabalho desde o período colonial até às políticas de inclusão contemporâneas, revela que a dualidade entre o ensino propedêutico (para as elites) e o ensino profissional ou simplificado (para as massas) não é um acidente, mas um projeto persistente de manutenção de poder. Através do diálogo estabelecido entre Romanelli, Rocha e Libâneo, ficou evidente que as reformas educativas, embora muitas vezes revestidas de um discurso modernizador, raramente enfrentaram a raiz da desigualdade estrutural.

O contributo de Rocha (2008) permitiu compreender que o desejo de “nacionalizar” o país esbarrou, historicamente, no “imperialismo de campanário”

e nos interesses oligárquicos que fragmentaram o sistema. Por outro lado, a crítica de Libâneo (1985) alertou-nos para o perigo do tecnicismo que, sob o pretexto da eficiência e da produtividade, esvazia a escola pública do seu conteúdo científico. Esta análise torna-se ainda mais urgente quando observamos os desafios do PNE e das políticas de diversidade: a inclusão não pode ser apenas formal; deve ser qualitativa.

Conclui-se que a superação do dualismo exige mais do que legislação; requer a adoção de uma Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, onde o acesso à ciência, à técnica e à cultura universal seja garantido como um direito de liberdade para todos — negros, populações do campo, pessoas com deficiência e as classes populares em geral. O ensino profissional não deve ser um “beco sem saída” ou uma via de subalternidade, mas uma dimensão da formação integral humana. O diálogo entre estes autores deixa claro que a luta por uma escola única e de qualidade é a própria luta pela consolidação da democracia brasileira, garantindo que o conhecimento deixe de ser um privilégio de classe para se tornar um instrumento de real transformação social.

Referências Bibliográficas

- ARRETCHE, Marta. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. **São Paulo em Perspectiva**, v. 16, n. 2, p. 71-81, 2002.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- CARVALHO, Alessandra Aparecida de. A constituição da educação básica no Brasil: os modos de conceber e praticar a cultura escolar no século XX. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 701-706, jul./dez. 2012.
- COMPARATO, Fábio Konder. **Educação, Estado e Poder**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CONAE. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: Linha de Base. Brasília: Inep, 2014.

- DAVIES, Nicholas. A política educacional nos governos do PT: continuidades ou descontinuidades em relação aos do PSDB. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 67, p. 39-52, mar. 2016.
- DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Planeta, 2010.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades. **Revista Ponto-e-Vírgula**, São Paulo, n. 10, p. 32-45, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- LIMA, Paulo Gomes (Org.). **Políticas Educacionais e a Diversidade no Brasil**: a cidadania em tempos de desafios. Curitiba: CRV, 2016.
- ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Historiografia e significação histórica em Fernando de Azevedo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.
- ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil**. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.