

Conservadorismo, conflitos e contradições no campo educacional brasileiro: a recente
“Reforma do Ensino Médio”

Máximo Augusto Campos Masson

maxmasson@ufrj.br

Universidade Federal do Rio de Janeiro; NUGEPPE/Universidade Federal Fluminense
Brasil

Maria Teresa Vianna Van Acker

mariatvanacker@gmail.com

Universidade Paulista

Brasil

Leonardo Fortes Gomes

falecomleogomes@hotmail.com

NUGEPPE/Universidade Federal Fluminense
Brasil

RESUMO

O trabalho, baseado teoricamente nos conceitos de campo (social, político, educacional) e hegemonia, segundo perspectiva de Burawoy sobre proximidades possíveis entre Bourdieu e Gramsci, objetiva discutir proposições do espectro político conservador promotor do recente golpe de estado sobre a educação brasileira. São descritos os aspectos da nova “lei do ensino médio” como: organização curricular e modos de implementação, mudanças relativas ao corpo docente e sua formação, processos de avaliação dos discentes, mecanismos de transferência de recursos federais para os estados e a proposta de programa de escola em tempo integral. Analisam-se os objetivos da reforma e seus determinantes. São indicados fatores que, sobredeterminados pelo atual processo de lutas de classes na sociedade brasileira, contribuíram para que o ensino médio ocupe hoje o centro dos conflitos pertinentes ao campo educacional, a destacar o fato de que as redes estaduais, maiores ofertantes do ensino médio, serem predominantemente administradas por forças políticas conservadoras e que essas forças optaram por adotar mecanismos recessivos como resolução da crise econômica. Salienta que o favorecimento do processo recessivo, mediante em especial corte nos investimentos públicos em todos os níveis governamentais, provocará menor demanda por força de trabalho, sobretudo a de maior qualificação, aumentará a economia informal e o desemprego, contribuindo para o arrefecimento da procura pelo ensino médio por parte das classes populares. Aponta-se que a reforma favorece interesses de forças conservadoras visto que significa a possibilidade de transferência de recursos públicos para outras áreas mediante a “racionalização” dos investimentos no setor educacional (redefinição do quantitativo de escolas, ampliação da relação professor/aluno, minimização da carga horária de disciplinas consideradas efetivamente “menores”, redução progressiva do quantitativo de professores). A reforma poderá também possibilitar qualificação seletiva da força de trabalho em conformidade a interesses pontuais de grandes empresas, concomitantemente a oferta de certificações, mesmo que desprovidas de maiores ganhos simbólicos e econômicos, para a maioria da clientela escolar pública, oriunda das classes populares. Observa-se que a percepção de parte dos estudantes das redes públicas estaduais dos efeitos negativos da reforma sobre suas expectativas e interesses se constitui na causa maior dos movimentos de resistência à mesma. Sublinha-se que a presença de movimentos de características ultradireitistas, apoiados por segmentos das classes médias, como o “Escola sem Partido”, assume a condição de auxiliar político na concretização de interesses de frações burguesas dominantes, as reais favorecidas com a

reformulação do sistema de ensino brasileiro e outras mudanças nas políticas públicas. Conclui-se que a implementação da reforma significará retrocesso profundo no sistema de ensino brasileiro, reforçando a perpetuação das desigualdades sociais, e a reprodução da condição associada e periférica da economia brasileira.

ABSTRACT

The work, theoretically based on the concepts of field (social, political, educational) and hegemony, according to Burawoy's perspective on possible neighborhoods between Bourdieu and Gramsci, aims to discuss propositions of the conservative political spectrum that promoted the recent coup d'état on Brazilian education. The aspects of the new "high school law" are described as: curricular organization and modes of implementation, changes regarding faculty and their formation, students' evaluation processes, mechanisms for transferring federal resources to the states, and the proposed program of full-time school. The objectives of the reform and its determinants are analyzed. Factors that overdetermined by the current process of class struggle in Brazilian society have been pointed out, have contributed to the fact that secondary education now occupies the center of conflicts relevant to the educational field, to highlight the fact that state networks, were predominantly administered by conservative political forces and that these forces chose to adopt recessive mechanisms such as resolution of the economic crisis. Emphasizes that favoring the recessive process, in particular by cutting public investment at all levels of government, will lead to lower labor demand, especially higher skill levels, increase informal economy and unemployment, contributing to secondary education on the part of the popular classes. It is pointed out that the reform favors the interests of conservative forces since it means the possibility of transferring public resources to other areas through the "rationalization" of investments in the educational sector (redefinition of the number of schools, expansion of the teacher / student relationship, time load of disciplines considered to be effectively "minor", progressive reduction of the number of teachers). The reform may also make it possible to selectively qualify the workforce in accordance with the specific interests of large corporations, at the same time as offering more certifications, even if they lack greater symbolic and economic gains, for the majority of the public school clientele. It is observed that the students' perception of the state public networks of the negative effects of the reform on their expectations and interests constitutes the major cause of the movements of resistance to the same. It is emphasized that the presence of movements of ultra-rightist characteristics, supported by segments of the middle classes, such as the "School without Party", assumes the condition of political aid in the concretization of interests of dominant bourgeois fractions, the real ones favored by the reformulation of the system of Brazilian education and other changes in public policies. It is concluded that the implementation of the reform will mean a profound regression in the Brazilian education system, reinforcing the perpetuation of social inequalities, and the re-interpretation of the associated and peripheral condition of the Brazilian economy.

Palavras-chave

Reforma do Ensino Médio; Conservadorismo Político; Campo Educacional

Keywords

High School Reform; Political Conservatism; Educational Field

Introdução

Com rapidez inédita na história brasileira, o governo estabelecido após golpe de agosto de 2016 iniciou a reestruturação da educação escolar brasileira, promovendo a reorganização do “ensino médio”¹, mediante a edição da Medida Provisória 746/16, transformada na Lei Federal 13415/17 pelo congresso brasileiro².

Entender a proposta de reforma do ensino médio exige a compreensão de interesses que abrangem desde os de diferentes segmentos e frações da burguesia no Brasil, associados ou não ao capital internacional, até os de setores da burocracia ministerial e de *experts*³ do campo educacional politicamente conservadores, afora os de grupos privados - nacionais e estrangeiros - relacionados com a oferta de educação formal em distintos níveis e modalidades.

A reforma do ensino médio foi apontada pelo conservadorismo brasileiro como urgente. Seria uma resposta a um “clamor nacional” por mudanças na educação, em especial no nível médio e no ensino superior, expresso nas manifestações de junho de 2013.

Embora carga horária, relações entre as disciplinas escolares, autorização para o exercício da docência, processos de avaliação discente, programas de transferência de recursos, mudanças no processo de formação de professores e outros aspectos referentes à oferta do ensino médio sejam objeto da Lei 13415/17, a “nova ordenação curricular” é seu aspecto principal, dados os efeitos sobre a formação dos futuros estudantes e à oferta e à gestão deste nível de ensino.

Assim, procuramos apresentar os determinantes principais da reforma e possíveis efeitos que tende a gerar nos percursos escolares dos jovens brasileiros, em especial aqueles pertencentes às classes subalternas, maiores demandantes do ensino propiciado pelas redes públicas. Discutimos o sentido da mudança proposta para a organização curricular e suas relações com os interesses das forças componentes da articulação política que promoveram a deposição de Dilma Roussef. Para isto, é mister apreender os elos entre os campos educacional, intelectual, político e econômico na sociedade

¹ A educação escolar brasileira, denominada legalmente de “educação básica” é obrigatória para todos os cidadãos do país, com idade entre quatro e dezessete anos. Está organizada em três níveis: educação infantil (até os seis anos), ensino fundamental (abrangendo nove anos) e ensino médio (três anos/séries).

² Medida Provisória é um instrumento legal, estabelecido pela Constituição da República (artigo 62), que permite à Presidência da República editar medidas com força imediata de lei relativas a situações de relevância e urgência. Toda Medida Provisória deve ser apreciada pelas duas casas do congresso brasileiro (Câmara de Deputados e Senado) Se aprovada é convertida em lei. Se rejeitada, perde seu poder instituinte.

³ Responsáveis, em boa parte, pela formação da “opinião pública” sobre assuntos educacionais, por força da presença de boa parte dos mesmos na grande imprensa

brasileira, observando as particularidades desta, provenientes da conformação de um tardio desenvolvimento capitalista, dependente e associado, determinante do modo como os sistemas de ensino se configuraram em sua história.

Relações entre educação, campo político e campo econômico

A análise aqui desenvolvida se inspira na representação multidimensional e relacional da sociedade presente na obra de Bourdieu. Esta, segundo Wacquant, seria produto de seu relacionalismo metodológico e “*que da forma a su conceptualización de la dialéctica de las estructuras sociales y cognitivas, y que es el anclaje de su comprensión de los lazos entre la teoría social y la investigación*” (BOURDIEU e WACQUANT, 2012, p. 17).

Atentamos para as relações dos sistemas de ensino com os campos sociais, em especial: o econômico e o campo político, bem como o campo intelectual (e o subcampo científico).

Observe-se que a expressão “campo educacional” não é encontrável em Bourdieu, nem mesmo em obras diretamente relacionadas à educação como *Os Herdeiros*, *A Reprodução* ou ainda *La Noblesse de E'tat* e *Homo Academicus*⁴. A noção predominante é a de sistemas de ensino. Estes são definidos como locais de transmissão (reprodução) de capital cultural socialmente legítimo em suas formas institucionalizada e objetivada, embora os modos de transmissão não sejam idênticos. Contraditoriamente, em situações de ampliação heterogênea da educação escolar, possa vir a ser acentuada a exclusão do acesso efetivo a essas formas de capital ou ainda ocorrerem processos inéditos de deslegitimação das mesmas entre os socialmente subalternos, quase sempre em meio a processos de agravamento de sentimentos de ressentimento social.

À primeira vista, essa ausência poderia sinalizar para a improcedência da expressão campo educacional como conceito analítico; contudo, como também afirmou Bourdieu, os conceitos não “*habiendo nacido de una partenogénesis teórica...Su construcción y uso emergieron en lo practico de la empresa de investigación, y es en este contexto que deben ser evaluados...La sistematización viene necesariamente a posteriori, a medida que las propiedades útiles del concepto se implementan y prueban com éxito*” (BOURDIEU e WACQUANT, 2012, p. 205-206).

⁴ É ilustrativo que em *Vocabulário Bourdieu*, obra consagrada aos conceitos e trabalhos de Bourdieu, organizada por Afrânio Catani, Maria Alice Nogueira, Ana Paula Hey e Cristina de Medeiros (CATANI et al., 2017), encontremos verbetes para quatorze campos sociais específicos, inclusive o “universitário”, mas nenhum referente a “campo educacional”.

Nesse sentido, acreditarmos ser válido termos “campo educacional” como conceito distinto de “sistemas de ensino”, desde que este decorra da prática investigativa⁵. Em nosso entendimento, embora intervindo sobre os sistemas de ensino, as políticas educacionais tende a se conformar, por força da inércia própria destes últimos, a partir de outros espaços como: partidos políticos, sindicatos, movimentos e associações populares, entidades científicas, entidades religiosas, entidades empresariais, entidades estudantis e de responsáveis por alunos, etc.

Esses espaços, em grande parte situados em campos sociais diversos, podem pela confluência de suas ações conformar estruturas que delineariam de maneira específica o campo o educacional. Entretanto, é preciso sublinhar que nos deparamos com uma dificuldade: precisar o objeto de disputa que seria pertinente a este campo e consagraria a atenção e as lutas dos agentes que nele se encontram, bem como seus esforços no estabelecimento de regras para ingresso e participação legítimas.

Ao contrário, por exemplo, do campo religioso, no qual se disputa fundamentalmente um determinado capital: o religioso, isto é, um tipo de saber que possibilita a determinados agentes o monopólio sobre o conhecimento do sagrado (e dos modos de interação com este), desqualificando possíveis e pretensos concorrentes (BOURDIEU, 1982), no campo educacional não encontramos, ao menos a princípio, algo que possa se assemelhar a um capital, com capacidade de consagrar, de modo efetivo e não meramente formal, um “modelo não contestável de educação”. Observe-se que o exercício por agentes sociais do domínio mais pleno do capital cultural legítimo requer, por si mesmo, bem mais do que aquele escolarmente transmitido, em muito o excedendo no cotidiano. Por consequência, se desqualifica todo agente social que se aproxima do capital cultural legítimo por vias restritamente escolares, como o próprio Bourdieu salientou em seus estudos relativos à distinção social, particularmente sobre apropriação e apreciação da arte e práticas de consagração intelectual.

Essa particularidade do campo educacional faz com que sua autonomia frente a campos como o econômico e o político, seja ainda menor do que a de outros campos

⁵ Como o próprio Bourdieu assinalou em mais de um momento, a produção do conhecimento científico não se faz seguindo-se um autor de tal modo que se termina por transformá-lo em um guia onisciente, em matriz fundadora de uma “escola”, que se afirmaria pela constante exegese de sua obra por parte de seus seguidores, presos à busca da definição ortodoxamente mais “pura e perfeita” da mesma. Longe disto, o emprego das contribuições de um autor como Bourdieu se faz para precisar aspectos não apreendidos de um objeto de estudo e, num sentido bachelardiano, construir outros ainda não investigados, possibilitando problematizar resultados anteriormente alcançados. Como assinala Wacquant, a obra de Bourdieu não está livre de contradições, interstícios, tensões, perplexidades e questões não resolvidas, somente é livre de qualquer “urgência por normalizar el pensamiento sociológico (opus citado, p. 20).

sociais, como o científico ou o artístico. Assim, sofre de forma bem mais imediata os efeitos das relações conflituosas existentes entre os agentes que integram aqueles dois primeiros campos, como exemplifica a atual situação do ensino médio brasileiro⁶.

Todavia, há alguns equívocos a superar para podermos empregar campo educacional como conceito sociológico. Um é a tendência, a qual terminaria por alocar os sistemas de ensino fora de seu interior, de compreender o campo educacional como estritamente pertencente ao campo científico.

As características do campo educacional, sobretudo seu pequeno grau de autonomia e a quase impossibilidade de definição intrínseca de suas regras de pertencimento ou de suas práticas específicas, inviabilizam quaisquer possibilidades de classificar o campo educacional como um campo científico, apesar de toda possível vontade de alguns de seus integrantes, em geral possuidores de maiores títulos acadêmicos. Conforme sublinhou Bourdieu, um campo é científico quanto *“más capaz resulta de encapuzar, de convertir motivos inconfesables em um comportamento apropiadamente científico. Em um campo estructurado de manera poco definida, caracterizado por um bajo nivel de autonomia, los motivos ilegítimos producen estrategias ilegítimas sin ningun valor científico”* (BOURDIEU e WACQUANT, 2012, p. 224).

Outra equívoco é entender campo educacional como um espaço empiricamente delimitado onde se localizariam instituições de ensino e órgãos de gestão administrativa da educação.

Dado o efeito simbólico dos processos educacionais escolares de promoção da “nacionalização” dos agentes sociais⁷, encontramos a tendência de atribuir ao conceito uma dimensão estritamente nacional, ou seja, uma percepção “espacial” (em sentido territorial) ou “jurídica”, delimitando um campo a partir de seu grau de subordinação a um determinado aparelho administrativo, isto é, a um estado.

Ao assim proceder, se minimiza o processo histórico de constituição das estruturas do campo e de suas relações – consequentemente seu grau de autonomia - de dominação

⁶ Em trabalho anterior (MASSON, 1997) se procurou apreender a condição subalterna do campo educacional na sociedade brasileira.

⁷ Nas sociedades em que se afirmou o modo de produção capitalista, a educação (escolar), na condição de instrumento do estado moderno, passou progressivamente a ser elemento de construção simbólica de pertencimento dos agentes sociais a determinados espaços e conjuntos coletivos, configurando identidades de caráter nacional. (Petitat, 1994; Sapiro, 2013).

ou, caso do campo educacional, de dependência frente a outros campos em uma determinada formação social.

Para procurar superar essas dificuldades deve-se observar determinadas considerações sobre os campos sociais formuladas por Bourdieu, sobretudo a partir de *A Distinção*, quando, então, passou a empregar o conceito de campo⁸.

Em primeiro lugar, a relação entre campo e espaço social, onde o primeiro conceito deriva necessariamente do segundo. Buscando construir uma compreensão da sociedade alternativa ao estruturalismo objetivista e ao subjetivismo fenomenológico, Bourdieu concebeu a sociedade como um espaço (o espaço social) de característica

“multidimensional, conjunto aberto de campos relativamente autônomos, quer dizer, subordinados quanto ao seu funcionamento e às suas transformações de modo mais ou menos firme e mais ou menos directo ao campo de produção econômica” (BOURDIEU, 1991, p.153).

Deste modo, não se concebe a sociedade como espaço moldado pelo subjetivismo da vontade dos agentes, mas local da ação de forças sociais, histórica e objetivamente estruturado. Porém, de modo diverso ao pensamento estruturalista, as práticas dos agentes são consideradas como incidindo efetivamente na estruturação desse espaço estruturante.

Tem-se, por esta definição, uma representação metafórica do espaço social de dupla face: uma, topológica - espaço configurando por subespaços (os campos particulares), dotados de autonomia relativa frente uns aos outros e subordinados, também por uma mediação indireta, ao campo econômico - e outra, física - espaço como campo de forças, que, de modo objetivo, impõe dinamicamente propriedades específicas aos agentes, pois vem a ser propriedade de todo campo que aqueles que o ocupam, seja em posições dominantes, seja em posições dominadas, estejam *ininterruptamente envolvidos em lutas de diferentes formas (sem por isto se constituírem necessariamente em grupos antagonistas)*” (BOURDIEU, 1991, p.153). Acentua-se, portanto, os elementos de dinamismo de todos os campos sociais e, conseqüentemente, a processualidade histórica que lhes são inerentes.

Ao discutir o conceito de campo a partir tanto do contexto histórico das sociedades europeias ocidentais como dos processos em curso de internacionalização econômica, Sapiro sublinha aspectos particularmente importantes para a compreensão das situações relativas a políticas educacionais em sociedades de desenvolvimento capitalista tardio e ocupando posições subalternas no cenário internacional.

⁸ Em entrevista a Wacquant, Bourdieu afirma que empregou o conceito, pela primeira vez no estudo do mundo intelectual e artístico, para “*destruir o narcisismo intelectual*” ((BOURDIEU e WACQUANT, 2012, p. 241), encontradiço nesse espaço.

Primeiro, a compreensão das relações de poder em um dado campo social não se faz somente enfocando às lutas internas a esse campo: *“La transformation des rapports de force entre champs doit être comprise à la lumière non seulement des luttes internes à chacun d’eux mais aussi, le cas échéant, de leur internationalisation”* ((SAPIRO, 2013, p. 78). Segundo, os efeitos decorrentes da posição de um dado campo social no espaço internacional: *“Plus un champ national occupe une position dominée dans l’espace international, plus les dominants tendront à occuper des positions tournées vers l’international”* (idem).

Essas observações poderiam precipitar conclusões que supervalorizassem o poder da “globalização”, da dominação internacional, do imperialismo, sobretudo se nosso foco recaí sobre espaços dotados de tão pequena autonomia frente ao campo econômico e ao campo político como os espaços em que se localizam os sistemas de ensino.

Entretanto, Sapiro conclui sua discussão sobre a “internacionalização” dos campos sociais, sublinhando o caráter histórico da constituição de todo campo social: *“la force heuristique du concept de champ ne réside pas tant dans sa définition spatiale que, par-delà ses propriétés relationnelle et dynamique, dans l’historicité et la temporalité propre qu’il suppose”* (opus citado, p.85).

Ressaltar a historicidade própria de um campo social, mesmo quando este é particularmente frágil em seu grau de autonomia, como ocorre com o campo educacional, nos possibilita não só relativizar o poder e a influência de agentes internacionalmente dominantes, seja no campo econômico, seja no campo político, seja nos campos intelectual e científico, bem como apreender motivos da adoção em sociedades periféricas de determinadas políticas sociais, entre as quais as educacionais, formuladas no âmbito daquelas ocupantes de posição central no cenário internacional.

Nesse sentido, procuramos nos afastar da perspectiva presentes em análises que, apesar de se serem críticas, terminam se curvando inconscientemente ao que Bourdieu denominou de imperialismo cultural (Bourdieu, 2003). Essas análises concebem as propostas políticas produzidas no campo do poder das sociedades periféricas unicamente como adesão tácita – e imediata - a proposições elaboradas em centros de inteligência de elites orgânicas transnacionais⁹. Ao contrário, ao buscarmos entender o processo da atual reforma conservadora do ensino médio brasileiro, consideramos concomitantemente os interesses presentes no interior do campo do poder e o processo de dominação simbólica

⁹ Para uma exposição do conceito de elite orgânica, veja-se o texto clássico de Dreifuss sobre a “internacional capitalista (DREIFUSS, 1986)

presentes em outros campos como o intelectual¹⁰. Processo em que a legitimação de propostas conservadoras se faz pelo emprego de fetiches simbólicos, cujo poder decorre de sua aura internacional¹¹.

A nova organização curricular do ensino médio

Os governos de centro-esquerda brasileiros, sem realizar maiores alterações na legislação educacional, mas aprofundando aspectos considerados mais democráticos, tentaram estabelecer, com maior ou menor sucesso, políticas educacionais de inspiração socialdemocrata, na qual o ensino médio se constituiria em “*um espaço privilegiado não só de mão de obra qualificada, mas também, e principalmente, de formação de uma cidadania política.*” (KRAMCZYK, 2014, p.17).

Não se tratava de promover uma escolarização que conflitasse com elementos fundamentais da sociabilidade burguesa, mas proporcionar educação escolar que, de algum modo, contribuísse para a superação de histórica herança brasileira de desigualdades sociais e preconceitos conservadores.

Com o golpe de estado, essas intenções foram postas à margem. Eliminou-se, mediante mudanças na Lei de Diretrizes e Bases (inserção de novo artigo - (35-A - e alteração do artigo 36), o anterior caráter de formação geral atribuído ao ensino médio, substituindo-o por um pouco projeto de cunho profissionalizante, a princípio pouco exequível.

Ainda que sujeita a críticas, notadamente quanto a sua concretização pelas redes públicas estaduais, a proposição original da LDB relativa ao ensino médio, tinha entre seus pontos positivos, o de estar fundado em abordagem interdisciplinar.

Formalmente, objetivava-se possibilitar ao estudante o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; conhecimento das formas contemporâneas de linguagem e domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários à compreensão da realidade social em que estivesse inserido e ao exercício

¹⁰ Por força dos limites de espaço, não se faz possível discutirmos as formulações de Bourdieu relativas aos conceitos de campo do poder e campo político, mas que são essenciais para um aprofundamento das análises sobre campo educacional e sistemas de ensino.

¹¹ Observando-se o caso da reforma do ensino médio, é sintomático que no interior de um dos mais importantes partidos políticos brasileiros – o PMDB, Partido do Movimento Democrático Brasileiro – e por consequência também no staff do governo de Dilma Rousseff, encontremos como formulador de política educacional um intelectual como Mangabeira Unger, cuja autoridade intelectual (e política) na sociedade brasileira decorre em grande parte de seus vínculos com a Universidade de Harvard. Uma análise de visões presentes em partidos conservadores brasileiros sobre o ensino médio se encontra em trabalho anterior de nossa autoria (Masson, Van Acker e Gomes (2017).

da cidadania¹².

Com a Lei 13415/17), o currículo do ensino médio passa a ser “*composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos*”, devendo estes últimos ser organizados pela “*oferta de diferentes arranjos curriculares*” em número de cinco (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional), que poderão ser oferecidos “*conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino*”¹³

Nesta nova formulação, a noção de itinerários formativos¹⁴, oriunda da educação profissional, ocupa posição central, definindo o sentido do futuro ensino médio brasileiro. Este, quase exclusivamente, deve objetivar a preparação para a inserção no mercado de trabalho. Afirma-se a ruptura com perspectivas educacionais que salientavam a imprescindibilidade dos jovens possuírem uma formação escolar abrangente, capaz de possibilitar maior compreensão da realidade (portanto também das relações sociais que definem o mercado de trabalho), dotando-os de uma apreciação crítica sobre preconceitos arraigados no senso comum. Não casualmente, o currículo do ensino médio era apontado por críticos conservadores como demasiadamente extenso, sendo necessário reduzi-lo e flexibilizá-lo¹⁵ para que fosse possível atender às necessidades do mercado de trabalho.

Ora, é falso problema estabelecer antagonismos entre formação escolar geral e inserção futura no mercado de trabalho, visto ser impossível separar a escola moderna, a “escola de massas” segundo Enguita (ENGUITTA, 1989; 2014), de todo o processo econômico do capitalismo contemporâneo. Porém, é preciso considerar que a inserção no

¹² A alusão constante ao exercício da cidadania em textos ministeriais produzidos pelos governos de centro-esquerda, acompanhada de referências sobre a importância do ensino de história, sociologia e filosofia, as últimas incluídas em todas as séries do ensino médio pela Lei 11684/08 no segundo governo Lula, se constituiu em mote para que críticos conservadores, como o movimento “Escola sem Partido”, afirmassem estar em curso um processo de propaganda esquerdista. Observe-se que a menção à formação para a cidadania, ressaltada na redação anterior da LDB, foi suprimida.

¹³ Nova redação do artigo 36º da LDB, definida pelo artigo 4 da Lei 13415/17.

¹⁴ A noção de “itinerários formativos” é objeto de definição por órgãos de formação profissional como o SENAC e o SENAI e chegou a ser estabelecida por Decreto da Presidência da República (Decreto 5154/04), posteriormente, revogado. Para o SENAC, itinerário formativo é “*o conjunto dos percursos de formação propiciados por uma instituição de educação profissional dentro de cada um das diferentes áreas profissionais. A partir dos Itinerários Formativos os alunos podem escolher entre diferentes alternativas de Educação Profissional disponíveis, numa perspectiva de educação continuada, conforme seus níveis de escolaridade*” (SENAC-DN, 2005, p. 13) e para o SENAI é “*conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em determinada área*” (SENAI-DN, 2013, p. 13)

¹⁵ Neste sentido, é ilustrativo o comentário de Felipe Morgado, gerente-executivo de Educação Profissional e Tecnológica do SENAI, no jornal paranaense Gazeta do Povo, em outubro de 2015: “*É preciso ajustar os currículos da educação básica ... Na prática, significa reduzir e flexibilizar a grade. O atual currículo do ensino médio [seria] “muito extenso”*”.

mercado de trabalho não resulta, prioritariamente, de definições estabelecidas por uma lei, nem tampouco por efeito de naturais particularidades psicológicas dos indivíduos. Ao contrário, os modos como ocorre a inserção dos agentes sociais resultam fundamentalmente das características estruturais dos campos econômico e educacional. Em suma, das relações existentes entre as classes sociais, pautadas pela diferenciação antagônica de interesses decorrentes de suas posições e condições no espaço social.

O discurso presente nos atuais textos governamentais procura, sub-repticiamente, legitimar a diferenciação dos percursos escolares, apresentando-os como produto de predisposições de caráter psicológico dos indivíduos, reproduzindo velhos chavões ideológicos, usualmente encontrados no senso comum escolar e criticados pela literatura sociológica desde os anos 1960.

O discurso ministerial sinaliza para a persistente força histórica do conservadorismo encontrado no “senso comum duto”¹⁶, típico de quadros técnicos especializados, como os da burocracia estatal e/ou de seus consultores. Expresso em geral sob a forma de aparente discurso científico, arma simbólica empregada para legitimar suas pretensões de autoridade, o senso comum duto se fundamenta em preconceitos não objetivados, desprovidos de efetiva cientificidade (BOURDIEU, 1991; 2007; 2010, 2014)¹⁷.

Longe de decorrer da vontade autônoma ou de dons naturais pessoais, os percursos escolares e “futuros possíveis” dos indivíduos resultam das relações entre as classes. Essas se definem a partir das posições ocupadas pelos agentes nos campos sociais e os modos diferenciados de apropriação das formas de capital econômico, cultural, simbólico e social. São essas relações que conformam as trajetórias escolares dos agentes sociais, seja quanto às características de seus percursos (o que envolve todos os momentos do processo de escolarização, em particular, quando este se iniciará, como e onde, ou seja, em que tipo(s) de escola(s) ocorrerão), seja ao momento e ao modo de inserção (ou até de não inserção) no mercado de trabalho. Dependendo da posição ocupada pelos agentes sociais nos campos econômico e educacional e das formas como se configuram suas

¹⁶ Visões conservadoras igualmente baseadas na existência de dons naturais dos agentes sociais são historicamente presente no senso comum popular, o que tende a legitimar uma proposta de formação escolar que salvaguardaria a liberdade individual e adequada à “personalidade” do estudante.

¹⁷ Como exemplo desta nossa observação, veja-se o debate envolvendo a Nota Técnica nº 30 do IPEA (BRASIL, 2016), indicador do quanto permaneceu latente ao longo dos recentes governos de centro-esquerda uma luta no interior da burocracia do Estado brasileiro, que somente em novo cenário se manifesta mais explicitamente. Para maiores considerações sobre este debate, veja-se FINEDUCA/CNDE (2016).

trajetórias individuais nos mesmos¹⁸, por efeito do *habitus* de classe que possuam, essa inserção poderá se proceder imediatamente ao término da educação básica (por vezes, bem antes) ou postergada para após o ingresso e conclusão de um curso superior ou mesmo de toda complementação deste em programas e cursos de pós-graduação.

O que está de fato em discussão não é a preparação para o ingresso no mercado de trabalho, mas os princípios que definem essa preparação. Os postulados conservadores da reforma, ressaltando o papel da escola na “preparação para o mercado de trabalho”, reproduzem o senso comum, dissimulam, de forma subjacente, proposições que definem os “futuros possíveis” dos agentes sociais segundo suas posições de classe, naturalizando a desigualdade (e a discriminação) de classe.

Desse modo, a flexibilização dos “itinerários formativos”, terá como efeito possível acentuar a redução das possibilidades dos estudantes das classes subalternas, por via da escola pública, se apropriarem de capital cultural socialmente legítimo.

Embora as formulações do novo governo empreguem, numa possível estratégia de dissimulação, terminologia próxima ao texto original da Lei de Diretrizes e Bases como “formação integral do aluno” e “pleno desenvolvimento do educando”, é sintomático que a nova redação da Lei de Diretrizes e Bases defina como objetivo da “formação integral” propiciar ao estudante condições para poder “*adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida*” (os grifos são nossos)¹⁹.

Pequenas expressões, aparentemente menores, podem servir, como diria Ginzburg (1989), de sinais emblemáticos em seus significados e por isso mesmo fundamentais para a compreensão dos processos sociais.

Qual agente social, sobretudo em uma sociedade de alta desigualdade, , com significativa parcela de sua população imersa no setor informal e diante de ameaças cada vez maiores de desregulamentação das relações de trabalho, poderá ser capaz de, com algum grau de sucesso, se defrontar com a elevada competição e disputa pela distinção social da sociabilidade burguesa e, assim, “adotar um trabalho de acordo com seu projeto de vida”?

Como demonstrou Bourdieu (2007), para obter o sucesso – a distinção social - o agente deve ser dotado de necessários capital econômico e cultural, em particular deste

¹⁸Análises sobre posição no espaço social, pertencimento de classe e trajetórias individuais são exemplarmente desenvolvidas por Bourdieu, Lahire e, empregando terminologia diversa, Elias. Nesse sentido, veja-se Bourdieu (2003), Lahire (2004) e Elias (1995).

¹⁹Veja-se o artigo (35-A, parágrafo 7º), incluído pela Lei 13415,

último. Em outras palavras, são os agentes sociais que possuem os atributos, provenientes de suas posição e condição de classe, os mais capacitados a desenvolver estratégias para a consecução de um “futuro possível”, de um “projeto de vida” mais próximo de suas aspirações individuais²⁰, salvo as exceções que confirmam a regra²¹.

A maioria da clientela das escolas de “formação geral” das redes estaduais de ensino, nas quais se concentra hoje o alunado do ensino médio²² tem pouca probabilidade de possuírem “naturalmente”, por via da socialização familiar, os atributos sociais acima indicados. Ao contrário de estudantes situados mais próximos do polo dominante do espaço social e que, via de regra, se encontram matriculados em escolas particulares (ou em escolas sob administração federal), os integrantes das redes estaduais tem chances muito menores de dispor de suficiente capital cultural para empreender uma trajetória escolar de maior sucesso²³. Suas trajetórias escolares, exceto quando o poder público e/ou instituições da sociedade civil desenvolvem, de modo sistemático, em espaços educacionais - escolares ou não - ações estratégicas direcionadas para a promoção do acesso ao chamado “capital cultural legítimo”, tendem a apresentar como resultado final de seus percursos escolares, se superadas as possibilidades de evasão, a posse de certificados oriundos de escolas de menor prestígio social (BOURDIEU, 2010). Certificados que não se constituem em instrumentos efetivos de ascensão a espaços de maior distinção social.

Considerações Finais

Os agrupamentos políticos regionais dominantes, seja em virtude dos efeitos da conformação do capitalismo no Brasil que definiu a condição expressivamente subalterna do campo educacional, seja pelos seus particulares interesses de classe, historicamente quase sempre empreenderam políticas educacionais de caráter reativo às demandas dos segmentos sociais subalternos. Não formularam projetos que não enfrentassem de forma

²⁰ Análises sobre posição no campo social, pertencimento de classe e trajetórias individuais são exemplarmente desenvolvidas por Bourdieu, Lahire e, empregando terminologia diversa, Elias. Nesse sentido, veja-se Bourdieu (2003), Lahire (2004) e Elias (1995).

²¹ Debruçando sobre trajetórias de integrantes das classes populares brasileiras, Souza sublinhou como formas diversas de apropriação do capital cultural são importantes para a ruptura com um destino que se apresentaria como inelutável (SOUZA, 2010). Isto torna ainda mais importante, apesar das considerações críticas do próprio Bourdieu, o papel da escola frente à desigualdade social e os efeitos políticos que possam disso decorrer. Neste sentido, veja-se Apple e Bean (2000), Freire e Shor (2011), Freire e Faundez (1985), Bourdieu (2001).

²² Aproximadamente 85% dos matriculados no ensino médio se encontravam, em 2015, em escolas das redes estaduais (BRASIL/INEP, 2016).

²³ Exame dos dados relativos aos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), indica as diferenças de desempenho entre estudantes de escolas privadas e os de escolas das redes estaduais.

profunda os principais problemas da área e que efetivamente correlacionassem, de modo intrínseco, educação e desenvolvimento, apesar das constantes afirmações retóricas acerca da “importância da educação”.

De maneira geral, governantes estaduais consideram os recursos públicos alocados na esfera educacional mais como “gastos” do que “investimentos” e, assim, toda possibilidade de redução desses “gastos” é bem-vinda. A reforma, ao possibilitar que a oferta dos “arranjos educacionais” se faça de acordo com as possibilidades (financeiras) dos responsáveis pelo sistema de ensino, legitima que essa oferta ocorra de modo não necessariamente universal. Em outras palavras, não mais se constitui de fato, ao contrário do disposto na atual Constituição brasileira, em obrigação do estado a promoção do acesso equitativo à educação escolar em todos os níveis. O formal direito à educação de cidadão se desvanece na alegação da escassez de recursos para o oferecimento de todos os “arranjos curriculares”. Parafraseando Bourdieu²⁴ (1998), temos um exemplo típico de prática neoliberal. Um “serviço” (a educação escolar) é ofertado, com qualidade discutível, pela “mão esquerda” do Estado”, porém que mais do que depressa este o retira sua “mão direita”.

Ao contrário dessa nova possibilidade, tendencialmente fragmentada e qualitativamente inferior, de oferta de ensino pelas redes públicas estaduais, as escolas privadas, sobretudo aquelas em que a clientela é majoritariamente oriunda das frações das classes dominantes, poderão como, é expresso na lei, integrar os seus arranjos curriculares conforme demandas locais, ou seja, em função das possibilidades financeiras de suas clientelas. Reafirmam-se, mais uma vez na história brasileira, os processos escolares de legitimação das desigualdades de classe. Os historicamente excluídos se depararão com nova modalidade de exclusão mediante a inclusão socialmente diferenciada no sistema de ensino.

Referências

- APPLE, M., BEAN, J.A. Escolas Democráticas. São Paulo: Cortez, 1997.
- BOURDIEU, P. (coord.). A Miséria do Mundo. Tradução de Mateus S. Soares Azevedo e al. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2003, 5ª edição
- BOURDIEU, P. A Distinção: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J.F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zook, 2007
- BOURDIEU, P. A Economia das Trocas Simbólicas. Tradução e organização de Sérgio

²⁴ Veja-se “Contrafogos. Táticas para enfrentar a invasão neoliberal” (BOURDIEU, 1998).

Micelli. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1982.

BOURDIEU, P. Contrafogos. Táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BOURDIEU, P. Escritos de Educação. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs.). Petrópolis: Vozes, 2010, 11ª edição

BOURDIEU, P. O Poder Simbólico. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro/Lisboa. Bertrand Brasil/DIFEL, 1991.

BOURDIEU, P. Sobre o Estado: Curso no College de France (1989-92). Tradução de Rosa Freire d'Aguilar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992, 3ª edição.

BOURDIEU, P., WACQUANT, L. Uma Invitación a la Sociologia Reflexiva. Tradução de Ariel Dilton. Buenos Aires: Siglo Vientiuno Editores, 2012, 2ª edición.

BRASIL. IPEA. *Nota nº 30 – Quanto custa o Plano Nacional de Educação? Uma estimativa orientada pelo Custo Aluno Qualidade (CAQ)*. Out 2016. Disponível em: http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/161014_nt_30_disoc.pdf

BRASIL. LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Presidência da República. Brasília, 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm

BRASIL. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192

BRASIL/INEP. INEP divulga resultados por escola do ENEM 2015. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/10/inep-divulga-resultados-por-escola-do-enem-2015>.

BRASIL/INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2015. Brasília: Inep, 2016. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>.

CATANI et al. (orgs.) Vocabulário Bourdieu. Belo Horizonte: Autentica, 2017.

ELIAS, N. Mozart. Sociologia de um Gênio. Organização de Michael Schoröster. Tradução de Sérgio Goés de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

FINEDUCA/CNDE. Sobre o financiamento adequado da educação e o custo do PNE perante a PEC 241. Análise crítica da Nota Técnica nº 30 do IPEA. São Paulo, 2016.

Disponível em <http://campanha.org.br/acervo/sobre-o-financiamento-adequado-da-educacao-e-o-custo-do-pne-perante-a-pec-241-analise-critica-da-nota-tecnica-no-30-do-ipea/>

FREIRE, P., FAUNDEZ, A. Por uma Pedagogia da Pergunta. Tradução do texto de Antonio Faundez por Heitor Ferreira da Costa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P., SHOR, I. Medo e Ousadia. O cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopes. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAZETA DO POVO. Matriz educacional brasileira está distorcida”, diz gerente do Senai. Reportagem de Naiady Piva. 20 de outubro de 2015. Disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/matriz-educacional-brasileira-esta-distorcida-diz-gerente-do-senai-c6d6tjaubck87n5jvaf4otiao>

KRAWCZYK, N. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In Sociologia do Ensino Médio: Crítica ao economicismo na política educacional. Nora Krawczyk (org.). São Paulo: Cortez, 2014.

LAHIRE, B. Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Didier Martin. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MASSON, M. A. C. Campo Educacional, Magistério e Modernidade: A Situação dos Professores na Sociedade Brasileira. Tese de Doutorado apresentada no PPGE da UFRJ. 1997.

PETITAT, A. Produção da Escola/Produção da Sociedade. Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

Sapiro, G. Le champ est-il national? La théorie de la différenciation sociale au prisme de l'histoire globale. **Actes de la recherche en sciences sociales**, 2013/5 N° 200, p. 70-85 ISSN 0335-5322

SENAC. DN. Itinerários formativos : metodologia de construção / Elizabeth Maria Mendonça Real; Maria Luiza Motta da Silva Araujo; Máslova Teixeira Valença et al. Rio de Janeiro : SENAC/DEP/CPA, 2005. 40 p. Graf. (Documentos Técnicos).

SENAI – Departamento Nacional. Guia para implementação dos itinerários nacionais de educação profissional. Brasília: SENAI, 2013

SOUZA, J. Os Batalhadores Brasileiros. Nova classe média ou nova classe trabalhadora? Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.