

Bourdieu e o Novo Ensino Médio: capital cultural e a metástase do poder no Brasil

RIGUETTI, M. A. M.¹; CASTRO, V. C.²; SOUZA, R. S. [Orientador]³

¹IFSP. e-mail: matheusrigueti@hotmail.com

²IFSP. e-mail: castro.victoriac@gmail.com

³IFSP. e-mail: rogeriosrq@gmail.com

Resumo: A partir das ideias de Pierre Bourdieu, utilizando-se principalmente dos conceitos de capital cultural e *habitus*, o presente trabalho analisa os eventos recentes envolvendo a Educação brasileira, com destaque para a reforma denominada “Novo Ensino Médio” (Lei 13.415/2017). Para isso, debruçou-se sobre os diferentes documentos oficiais que serviram de alicerce para essa reforma e infere possíveis consequências, conjecturando desfechos semelhantes ao evento que pode ser considerado a primeira reforma do ensino médio, a Lei 5.692/1971. Conclui que as medidas do governo Michel Temer poderão aprofundar, ainda mais, o fosso em que se encontra a Educação do país e que isso seria, na verdade, uma estratégia de perpetuação do poder e reprodução das desigualdades de classes sociais.

Palavras-chave: bourdieu. capital cultural. novo ensino médio

Linha Temática: Ações Inclusivas (AC)..

1 INTRODUÇÃO

Bourdieu (1989) resgata o conceito marxista de capital e o divide em três instâncias básicas: capital econômico, social, cultural; mantendo a relação entre quantidade de capital acumulado e a posição na hierarquia social, neste caso, porém, sua legitimação e dominação ocorrem em um ou vários campos sociais, vistos pelo autor como um espaço em que são orquestradas lutas cujos agentes ou grupos almejam manter ou melhorar sua posição social, através da articulação dos diversos tipos de capital.

Na discussão sobre o papel coercitivo do mundo social, o conceito bourdieusiano de capital cultural desponta como um dos mais determinantes na trajetória de vida do indivíduo, e é caracterizado pelo domínio dos saberes cultos e legítimos, linguagem e maneirismos internalizados desde a tenra infância.

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural - de que são, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 2014b, p. 82)

Juntamente com o conceito de capital cultural, utilizamos outra noção chave de Bourdieu: *habitus* – no qual o sociólogo francês buscou conciliar o dualismo das abordagens subjetivistas e objetivistas da época nas ciências humanas, ou seja, em que medida o indivíduo influenciava e era influenciado pelas estruturas sociais, concluindo que o *habitus* é a incorporação de uma "estrutura-estruturante" de reprodução objetiva do mundo social, onde o indivíduo já funciona como uma "orquestra sem maestro" (BOURDIEU, 1983) em função da internalização das disposições legítimas do campo - intui como deve agir e os investimentos que deve fazer. Dessa forma, o *habitus* seria

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas. (BOURDIEU, 1983, p. 65)

Pela autoridade concedida à escola na concessão do capital cultural (principalmente através do *habitus*), essa instituição transformou-se em palco de disputas e dominação, assegurando as conjecturas necessárias para a reprodução do mundo do trabalho através da inculcação dos saberes, formas de justificação, legitimação e disfarce das diferenças e do conflito de classes. No limite, qualquer mudança social implicaria numa realocação global entre as espécies de capital mais adequadas àquele momento, que podem envolver mudanças globais na estrutura social, mas que muitas vezes visam somente à manutenção da posição social do agente, não implicando necessariamente em uma mobilidade social (BOURDIEU, 2007).

A importância da educação, e sobretudo da instituição escolar na estratificação social também dá uma luz ao fim do túnel: o conceito de educação emancipadora. Através de sua dissecação, vislumbramos o mecanismo em que a classe hegemônica procura perpetuar sua visão de mundo às classes subalternas, para atingi-lo usa das instituições privadas, que a escola serve de exemplo. Nesse sentido, o controle de tais instituições assume papel estratégico na luta de classes. Dessa forma, as contradições que regem a escola capitalista podem ser exploradas para corroer não só sua própria funcionalidade, mas a da própria estrutura capitalista. Através de uma contra-ideologia, na forma de “pedagogia do oprimido” no campo escolar, institucionalizando nele sua nova concepção de mundo (FREITAG, 1978; FREIRE, 2011).

Portanto, no lugar da escola ter a função social transformadora que muitas vezes idealizamos, Bourdieu notou que essa estrutura educacional pode também ser interpretada como um sistema de reprodução e reforço de desigualdades sociais. Percebe-se que os mecanismos denunciados pelo autor continuam sendo reproduzidos por medidas atuais, portanto, sua filosofia é de suma importância para a compreensão da Educação brasileira, especialmente do chamado “Novo Ensino Médio”.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Buscou-se nesse trabalho reconhecer os mecanismos implícitos de dominação e perpetuação do poder através da política educacional denominada o “Novo Ensino Médio” (Lei 13.415/2007), à luz dos conceitos de Bourdieu, e em comparação com a Lei 5.692/1971, considerada a primeira reforma do ensino médio, inclusive ponderando desfechos semelhantes entre as duas reformas, a exemplo da máxima de Marx (2015, p. 25) “a primeira vez como tragédia e a segunda como farsa”.

Comparamos o Novo Ensino Médio com o que foi a primeira reforma do Ensino Médio (lei nº 5.692/71), que de um lado teve resultados positivos, pois instituiu um ensino fundamental contínuo de oito anos, evitando a prova classificatória que existia no meio, na qual muitos estudantes eram retidos. Porém, o segundo grau, de três anos, tornou-se compulsoriamente profissionalizante, e logo em seguida sofrerá carências de infraestrutura que já ocorriam na época. Na realidade, a reforma da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) mostrou-se uma forma de contenção do acesso dos estudantes ao ensino superior em função da pressão dos excedentes (alunos que foram aprovados e não conseguiram a vaga na universidade) e grupos profissionais corporativistas, temendo a inflação de diplomas (FREITAG, 1978). Para isso, desenvolvemos o trabalho através de revisão bibliográfica, destacando os principais conceitos de Bourdieu, especialmente a categoria de capital cultural e *habitus*. Também recorreremos à abordagem documental da legislação, especialmente pareceres das comissões do Congresso Nacional para compreender os pormenores e motivadores da reforma que instituiu o Novo Ensino Médio.

Como fontes primárias utilizamos a documentação oficial sobre o tema, tais como Leis, Decretos, Pareceres, etc. As fontes secundárias são formadas por textos e publicações de autores que possuem pesquisas relacionadas ao tema. Para a coleta de dados recorreremos ao levantamento da legislação brasileira, totalmente disponível no sítio eletrônico da presidência da república.

3 RESULTADOS

A partir da década de 1960 houve uma ênfase mundial no currículo escolar cientificista e uma imensa atribuição à ciência e à tecnologia como salvadoras da humanidade. O saber amplo, importante na vida democrática, pairava somente numa elite detentora de conhecimento científico (SANTOS;

FLEURY, 2000). No Brasil, esse processo intensificou-se com a Lei 5.692/1971 (BRASIL, 1971), quando a Educação tornou-se utilitária. Tal legislação, sancionada durante a Ditadura Civil-Militar, apesar de estruturar o acesso e duração dos antigos 1º e 2º graus, limitou o ensino das camadas populares ao tecnicismo e sua perpetuação na trajetória de trabalhadores com baixa perspectiva de remuneração - o que era de interesse do grande capital, representado principalmente pelo Banco Mundial e o convênio USAID-MEC (GENTILI, 1994).

Fato semelhante ocorre atualmente na reforma do “Novo Ensino Médio” (Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017), possivelmente fadada a servir aos mesmos interesses e sofrer problemas semelhantes à Lei de 1971, pois demonstra indisposição para ouvir os estudantes e professores na elaboração da reforma; não apresentou, até o momento, recursos e infraestrutura para atender a demanda dos discentes; não divulgou programas de capacitação do corpo docente e de valorização profissional dos professores; entre outros problemas práticos. Esse fato revela o distanciamento entre os “intelectuais e técnicos de gabinete” que propuseram a reforma e os demais cidadãos envolvidos com a educação brasileira pública e de qualidade. Assim, a partir da experiência da Lei 5.692/71 pode-se inferir que a reforma do “Novo Ensino Médio” possivelmente se limitará aos estabelecimentos públicos de ensino (que atendem 85% dos estudantes secundaristas), não obrigando a sua real aplicação na rede particular.

Na nossa sociedade de classes, o sistema escolar sofre "a imposição e legitimação de um arbitrário cultural corresponde à força da classe social que o sustenta" (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2007, p. 37). Observamos um panorama disso numa análise simples da conjuntura atual em um simples questionamento: "Quem sustenta e é sustentado pelo sistema escolar atual?". Numa possível resposta, Freitag (1978, p.14) nota que a “educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção do homem e sociedade”. Em outras palavras, conservar o arbitrário cultural é, portanto, garantir a continuidade de uma dada sociedade, já que o sistema educacional garante a reprodução das relações sociais, para tanto, demanda que não apenas sejam reproduzidas as relações objetivas, mas os sistemas simbólicos que permeiam tais relações.

Nota-se que o abandono do ensino público propedêutico na reforma 5.692/1971 (BRASIL, 1971) e a instauração de um ensino público meramente finalista e profissionalizante - enquanto que as escolas particulares ainda se dedicavam à formação geral - era o alibi não só para a estratificação das classes, mas à própria reprodução do mundo social, já que o finalismo encarcerava o indivíduo à reprodução de uma profissão técnica - mesmo sem ter infraestrutura necessária nas escolas da época. Esse fato corre o risco de se repetir no “Novo Ensino Médio” *flexível*, começando pela “falsa possibilidade” de escolha dos itinerários formativos, que podem ser escassos ou distantes geograficamente para alguns estudantes, visto que a oferta dos itinerários será “conforme a relevância para o contexto local” (BRASIL, 2017).

O critério de “relevância para o contexto local” é tomado por estruturante-estruturante ante à epistemologia da sociologia, que aponta contra o discurso meritocrático do “tudo é possível”, reduzindo a trajetória do agente à sua identificação no campo dos possíveis. Sua trajetória é guiada, entre outros, pelas suas relações, identificações e escolhas, porém sua posição final, no caso de algumas classes, é diversa e irredutível, pela maior diversidade de posições disponíveis. No final das contas, a perspectiva emancipatória é desconstruída, pois, segundo Bourdieu (2008, p. 104), “a determinado volume de capital herdado corresponde um feixe de trajetórias praticamente equiprováveis que levam a posições praticamente equivalentes trata-se do ‘campo dos possíveis’ oferecido objetivamente a determinado agente”.

Notamos uma forma cabal de exclusão do campo de possibilidades dos alunos, sua exclusão geográfica dos centros culturais e econômicos é ressaltada pela oferta de oportunidades objetivas que ditarão seu futuro, já que a notável falta de infraestrutura para o transporte condena o indivíduo à escolha dos itinerários formativos mais próximos, pela sua incapacidade de sonhar e apressar o que o domínio do capital escolar pode lhe trazer, ele aceita seu destino escolar e profissional de forma datada e pode nem chegar a questionar as opções que o são oferecidas, pois se sente “ajustado de antemão, às

exigências inscritas na posição [...] seja por se sentirem feitos para determinados cargos como se estes tivessem sido feitos para eles” (BOURDIEU, 2008, p. 104).

Portanto, a capacidade de integração destes valores é delimitada pela geografia urbana, que, agrupando objetos legítimos numa localidade legítima, legitima os objetos que lá estão agrupados. A adesão às metrópoles por parte dos interessados em integrarem-se à vida cultural é a recusa ao exílio que caracteriza os mais afastados dos centros econômicos e culturais visto que a “distância social real de um grupo a determinados bens deve integrar a distância geográfica que, por sua vez, depende da distribuição do grupo no espaço e, mais precisamente, de sua distribuição em relação ao ‘núcleo dos valores’ econômicos e culturais” (BOURDIEU, 2008, p. 114), que, no limite, reduz e reproduz até mesmo a perspectiva de encontros conjugais entre as mais diversas localidades geográficas e simbólicas.

A tecnização, fruto do “Novo Ensino Médio”, juntamente com a obrigatoriedade somente das disciplinas de português e matemática, parece ser, da mesma forma que foi a lei de 5.692/71, um acordo com o Banco Mundial e ao discurso neoliberal, buscando nada mais que o aumento da produtividade e dos índices educacionais (SILVA, 2017), à exemplo dos modelos educacionais baseados na lógica de mercado, não apenas no sentido de prestação de contas e fetichismo por dados qualitativos, com uma participação cada vez menor do Estado - este que nunca foi fortalecido até então pois, como nota Freitag (1978), a taxa de retorno prometida ao Estado frente aos seus investimentos na educação profissional, não beneficia a nação, já que em função da mais-valia quem é beneficiado é o empresário capitalista, que detém os meios de trabalho. Dessa forma, qualquer tentativa de qualificação da força de trabalho não interessa ao próprio trabalhador, mediando sua emancipação e formação integral, mas sim ao fortalecimento das relações de trabalho vigentes, perpetuando a condição estrutural. Além disso, Freitag (1978) novamente ressalta, sobre a teoria do valor de Marx, que só pode haver equivalência entre mercadorias com base numa comparação de uma unidade em comum, que seria o tempo social necessário para sua produção, a única mercadoria que não se encaixa nisso é a força de trabalho - seu valor de uso difere do valor de troca, pois quando usada no processo de trabalho produz mais valor do que custou ao comprador, o capitalista, de forma que todo o investimento para a qualificação da força de trabalho, seja investimento financeiro do Estado ou do próprio trabalhador, não retorna ao indivíduo mas é apoderado pelo capitalista.

Além disso, o caráter autoritário de ambas reformas, impostas sem debates públicos, contrasta com o suposto discurso de flexibilização e de escolha dos itinerários formativos, ou seja, a flexibilização é, no limite, retraduzida em perda de direitos enquanto é veiculada como “maior liberdade” (BOURDIEU; WACQUANT, 2014). Em suma, essas medidas podem não buscar a Educação emancipadora do ser humano e sua formação integral, mas apenas visam resultados contábilísticos que acabam por prolongar as desigualdades e contribuir para a reprodução de um sistema que privilegia determinados grupos sociais.

4 CONCLUSÕES

Através das teses de Bourdieu verifica-se que muitos dos ideais em voga que permeiam reformas como a do “Novo Ensino Médio” (inicialmente a Medida Provisória nº 746/2016, transformada na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017) e da Base Nacional Comum Curricular são, em suma, estratégias de perpetuação de poder dos detentores das posições legitimadas, visto que o crescente acesso da população ao capital escolar afeta a dominação dos grupos que o utiliza, direta ou indiretamente, como instrumento de controle. Portanto, as medidas do governo Michel Temer voltadas ao nível médio da Educação básica podem resultar, na realidade, no alargamento do fosso que existe entre, de um lado, a Educação de boa qualidade; e de outro lado, a ensino destinada às camadas desprovidas de recursos materiais.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Magali de Castro (trad.) In.: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. Os três estados do capital cultural. Magali de Castro (trad.) In.: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A.M. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

_____. (1983) **Sociologia**. Renato Ortiz (Org.). São Paulo: Ática.

_____.; WACQUANT, L. Os três estados do capital cultural. Magali de Castro (trad.) In.: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. Lei n. 5.692/1971. Brasília: MEC, 1971.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de novembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. D.O.U., Brasília, fev. 2017, seção 1, p. 01-02.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática de ensino. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, B. **Escola, estado e política**. São Paulo: Editora Moraes, 1978.

GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 11ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Campinas: Boitempo Editorial, 2015.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. Um arbitrário cultural dominante. **Revista Educação**, n. 5, p. 36-45, 2007.

SANTOS, W. L. P.; FLEURY, E. M. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS (Ciência-Tecnologia- Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio Pesquisa em educação em ciências**, v. 2, n. 2, 2000. Disponível em: <<http://ufpa.br/ensinofts/artigos2/wildsoneduardo.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SILVA, M. R. Projetos de reformulação do ensino médio e inter-relações com a educação profissional: (im)possibilidades do ensino médio integrado. In: ARAÚJO, A. e SILVA, C. (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Editora IFB, 2017.