



Temas em Educação Contemporânea: diálogos e perspectivas

Marcus Vinícius Conceição e Diego dos Anjos (org.)





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Marcus Vinícius Conceição
Diego Marques Pereira dos Anjos
(organizadores)

Temas em educação contemporânea: diálogos e perspectivas

1ª Edição

Goiânia, GO
IF Goiano
2025

Elias de Pádua Monteiro

Reitor do IF Goiano

Alan Carlos da Costa

**Pró-reitor de Pesquisa, Pós-Graduação
e Inovação**

Iraci Balbina Gonçalves Silva

**Assessora Especial do Núcleo
Estruturante da Política de Inovação
(NEPI)**

Conselho Editorial

Bruno de Oliveira Costa Couto

Diego Pinheiro Alencar

Edivaldo Barbosa de Almeida Junior

Eliandra Maria Bianchini Oliveira

Fátima Suely Ribeiro Cunha

Flavia Gouveia de Oliveira

Flavia Oliveira Abrao Pessoa

Greiton Toledo de Azevedo

Ítalo José Bastos Guimarães

Jacson Zuchi

Jesmmmer da Silveira Alves

José Carlos Moreira de Souza

Júlio César Ferreira

Kássia Cristina Rabelo

Laise do Nascimento Cabral

Lara Bueno Coelho

Leonardo Carlos de Andrade

Lidia Maria dos Santos Morais

Luciano Nogueira

Marco Antonio Pereira da Silva

Marcos Fernandes Sobrinho

Maria Luiza Batista Bretas

Mariana Pirkel Tsukahara

Matias Noll

Mirele Amaral de São Bernardo

Natany Ferreira Silva

Natalia Carvalhaes de Oliveira

Nadson Vinícius dos Santos

Ondina Maria da Silva Macedo

Priscilla Noll

Rhanya Rafaella Rodrigues

Ricardo Diogenes Dias Silveira

Romário Victor Pacheco Antero

Thelma Maria de Moura Bergamo

Thiago Fernandes Qualhato

Tony Alexandre Medeiros da Silva

Uiara Vaz Jordão

Woska Pires da Costa

Equipe do Núcleo da Editora IF Goiano

Sarah Suzane Bertolli

Coordenadora do Núcleo da Editora

Daiane de Oliveira Silva

Assessora Técnica

Ana Paula Oliveira Sousa

Assessora Editorial

Revisão textual

Beatriz Maciel

Contaccta Comunicação

Projeto gráfico e diagramação

Contaccta Comunicação

Carlos Nascimento

Bibliotecário responsável

Johnathan Pereira Alves Diniz

ISBN (e-book): 978-65-87469-82-9

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) – Instituto Federal Goiano**

T278

Temas em educação contemporânea: diálogos e perspectivas / Marcus Vinícius Conceição; Diego Marques Pereira dos Anjos, organizadores. – 1. ed. Goiânia, GO: IF Goiano, 2025.

86 p., il.: color.

ISBN (e-book): 978-65-87469-82-9

1. Educação escolar. 2. Políticas públicas. 3. Desigualdade social. 4. Inclusão. 5. Crítica social. I. Conceição, Marcus Vinícius. II. Anjos, Diego Marques Pereira dos. III. Instituto Federal Goiano.

CDU: 373.2/.6

I Apresentação

Apresentamos o presente conjunto de textos com o objetivo de divulgar diferentes pesquisas sobre o universo da educação escolar. Os temas abordados refletem pequena parcela da diversidade de assuntos que existem dentro da educação escolar, ou simplesmente, o sistema de educação oficial organizado pela moderna sociedade capitalista. Os textos reunidos abordam questões tais como as políticas públicas para a educação formal, as pesquisas sobre a aprendizagem de alunos com TDAH, a escola integral, a escola democrática, e os determinantes sociais da educação formal.

Como percebemos, os temas são variados, cada qual tendo sua importância específica e que, quando reunidos, reforçam a importância da educação escolar para a sociedade contemporânea, fato que é ainda mais notável considerando os grandes dilemas enfrentados pela humanidade neste começo de século XXI: guerras, disputas comerciais e políticas, mudanças culturais e nas relações sociais e, ainda assim, a educação escolar ganha destaque nas preocupações da sociedade contemporânea.

Considerada a educação formal como um universo temático, apresentamos ao leitor alguns aspectos desse universo em formação e, provavelmente, em contínua expansão. Metaforicamente falando, dentro do universo temático da educação escolar encontram-se diferentes mundos que orbitam em torno do sistema oficial de ensino, aqui apresentaremos alguns destes mundos e convidaremos nosso leitor para aventurar-se em distintos caminhos.

O primeiro desses mundos que apresentamos é formado pela extensa rede de políticas educacionais que sustentam o sistema oficial de ensino. A professora Thaís Rodrigues e as alunas Bárbara Amorim e Daniela Correia refletiram em grupo sobre as políticas públicas de educação dos últimos três governos brasileiros, partindo da constatação de que as políticas educacionais são diretrizes que norteiam a ação do poder público, a pesquisa discute as contribuições e contradições dessas políticas públicas e seu impacto no contexto educacional brasileiro, tendo em vista a pouca participação da sociedade civil nas mudanças ocorridas, o projeto de sociedade envolvido nas mudanças das políticas educacionais e os impactos dessas alterações que estão sendo sentidos no presente momento, tal como indicado pelas autoras.

Saindo das políticas educacionais, chegamos a outro mundo dentro do universo temático da educação escolar. A professora Laís e suas alunas-orientandas desbravam o mundo do desenvolvimento individual no interior dos processos formais de educação, focando a atenção nos alunos com TDAH. Apresentando abordagem crítica sobre os processos tradicionais de educação formal das crianças e jovens com TDAH, o artigo apresenta o levantamento que a própria autora fez acerca das produções científicas dos últimos anos sobre educação escolar e TDAH. Destacando a recente contribuição das ciências da saúde na área, as autoras concluem pelo necessário avanço dos estudos sobre o TDAH sob a ótica da Pedagogia, para assim avançar no aperfeiçoamento da abordagem de crianças e jovens com TDAH durante o processo de educação formal.

Com outra dinâmica, mas não menos encantador, é o mundo da escola e suas relações com a liberdade e a igualdade, ou seja, como politicamente a escola pode ser analisada. Para Hugo Alves, a Educação Integral surge como importante mecanismo de avanço na formação de um novo ser humano, entretanto, a sua concretização na sociedade capitalista é contraditória e limitada, na medida em que as determinações do capital delimitam as potencialidades de desenvolvimento integral de cada novo ser humano. Destinada a resolver problemas colaterais da sociedade capitalista, a educação integral que esta sociedade projeta não vai além de fomentar a produtividade econômica e a escolarização ampliada, pouco contribuindo para a satisfação das reais necessidades do ser humano.

O terceiro mundo que desembarcamos dentro do universo temático da educação escolar é o mundo formado pelas relações da escola com a ordem social existente, dito de outra forma, como as desigualdades sociais afetam o dinâmica de funcionamento do sistema de ensino.

Em suas pesquisas, a professora Thelma Bergamo coloca no centro da sua reflexão as condições reais e materiais de vida do alunato, para assim compreender sua evolução no ambiente escolar. Thelma Bergamo critica a ilusão ideológica de que as condições oportunizadas pela escola criam um mundo novo e neutro para os estudantes, o que na verdade esconde a reprodução social e a violência simbólica à qual os alunos são submetidos, tendo como referencial teórico as pesquisas de Bourdieu. Para a autora, o mundo novo que a escola produz não merece ser aceito acriticamente, posto que legitima a ordem social que vivemos, cabendo à reflexão do pensamento criticá-lo e indicar novas alternativas, e não aceitar, nas palavras da autora, a “exclusão útil” que a forma de acesso à educação formal no Brasil gera, com o ensino precário que legitima a continuidade da desigualdade social.

Por fim, no texto do professor Marcus Conceição, é reforçada a contribuição dos estudos do sociólogo Bourdieu acerca das autoilusões que o sistema de ensino francês construiu. Da condição de promotor da liberdade de ação e crescimento do indivíduo na sociedade capitalista, o sistema de ensino foi denunciado como garantidor das condições de vida dos diferentes grupos no interior da ordem social, ou seja, o sujeito, e seu grupo, com a herança cultural, está predeterminado a uma posição social. E essas questões devem permear a consciência do professor e de todos os envolvidos com o sistema de ensino, percebendo que as chances de sucesso escolar são delimitadas de acordo com questões econômicas e culturais que orientam o percurso escolar, direcionando parte expressiva dos estudantes para a eliminação da possibilidade de subir às melhores posições no sistema de ensino e na sociedade.

Esperamos que a leitura dos textos seja proveitosa e enriquecedora, que as limitações e contribuições sejam reconhecidas e que possamos criar mais oportunidades de refletir e divulgar os estudos sobre o instigante universo da educação escolar. Além dos necessários aprofundamentos, diversos aspectos não foram abordados, o que reforça a necessidade que a sociedade e a academia têm de compreender o universo escolar. A todos os interessados, deixamos aqui algumas breves reflexões.

Marcus Vinícius Conceição
Diego dos Anjos
Organizadores

Temas em educação contemporânea: diálogos e perspectivas

I Prefácio

Dr^a. Talita Bordignon¹

É válido dizer que os autores que têm seus textos publicados aqui são intelectuais sensíveis e preocupados com uma análise crítica da sociedade capitalista contemporânea. Afinal de contas, quem se preocupa com o que observa é quem se movimenta na direção da mudança. Esta sensibilidade é condição fundamental para a mobilização e a conscientização do coletivo, de modo que se permita o reconhecimento das injustiças e desigualdades sociais que permeiam a vida cotidiana. Tal como argumenta Gramsci, essa sensibilidade é essencial para a formação da “consciência de classe”, que possibilita a ação coletiva em direção à transformação social. Em Gramsci, a indiferença é um ato de cumplicidade com as estruturas opressoras, uma vez que alimenta a passividade e a resignação e enfraquece a capacidade das pessoas de lutar por mudanças significativas no tecido social.

Este livro não é um exercício de indiferença. Já de início, Thais Rodrigues de Souza, Bárbara Amorim Guimarães e Daniela Correia Botelho propõem uma reflexão aprofundada sobre a complexa interseção entre as políticas públicas de educação no Brasil - especialmente a partir da crise política instalada com o golpe jurídico-midiático em 2016 - e os desafios intrínsecos ao desenvolvimento individual dos estudantes dentro do sistema educacional formal. Denunciam o contingenciamento de recursos destinados à formação do povo brasileiro que, em última análise, fica à mercê da hegemonia burguesa. Ora, denunciar carece de coragem.

Neste cenário - marcado por intensas transformações políticas e sociais -, torna-se imprescindível analisar como tais mudanças impactam diretamente a educação, especialmente para aqueles que enfrentam dificuldades específicas, como os alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Ora, parece criminoso não lhes dar a atenção que merecem, não? Como muito bem afirmam Laís Alice Oliveira Santos, Luana Araújo Serafim Chagas e Micaella Pessoa de Sousa, é preciso que estes indivíduos tenham as peculiaridades do seu direito à alfabetização resguardadas e isto só se assegura quando o corpo docente das escolas e as redes de ensino estiverem preparados e em condições de salvaguardar a plena inclusão desses sujeitos. Estes estudantes, cujas necessidades específicas exigem abordagens pedagógicas diferenciadas, encontram-se muitas vezes em uma posição de vulnerabilidade dentro do sistema escolar. A falta de políticas públicas adequadas e a formação insuficiente dos educadores para lidar com tais casos amplificam os desafios enfrentados por esses alunos, agravando as disparidades existentes.

¹ Professora de História da Educação na Universidade Federal de Goiás. Defende uma escola que seja pública, laica, gratuita e socialmente referenciada.

É neste sentido que a análise crítica das políticas educacionais implementadas nas últimas décadas devem ser observadas. A educação, enquanto direito fundamental e agente potencial de transformação social, precisa ser constantemente revisitada para assegurar que cumpra seu papel de promover tanto a liberdade quanto a igualdade. Na contramão desses princípios, a realidade brasileira que resulta de um capitalismo periférico, tem mostrado que a desigualdade social é um fator que desafia incessantemente a efetividade dessas políticas, criando uma dinâmica complexa no funcionamento do sistema de ensino.

Nesse sentido, Hugo Raoni da Silva Alves apresenta uma reflexão muitíssimo válida acerca da impossibilidade de se efetivar uma formação humana multilateral - considerando-se os princípios fundamentais que regem o desenvolvimento do modo de produção capitalista. No seu ponto de vista, não é possível que se desenvolvam as múltiplas capacidades dos indivíduos por que se espera deles, no mundo do trabalho de uma formação social capitalista, que sejam especializados em tarefas muito particulares. A separação entre quem executa e quem planeja as atividades acaba definindo o tipo de formação que se espera para a classe trabalhadora. Ocorre que se legitima a afirmação de que o modo de produção capitalista promove a perpetuação da hierarquia social e os processos educativos estão a afirmar este movimento. Sensível, Hugo demonstra ter coragem para denunciar esse mecanismo.

Por fim, Thelma Maria de Moura Bergamo e Marcus Vinícius Costa da Conceição, cada qual num texto, dialogam com as contribuições teóricas de Pierre Bourdieu, que nos oferece uma lente crítica para entender as autoilusões construídas pelo sistema educacional - em particular o francês - mas com profundas ressonâncias no contexto brasileiro. Bourdieu nos alerta sobre os mecanismos de reprodução social que se perpetuam através da escola, disfarçados sob a aparência de meritocracia e igualdade de oportunidades. Em um país tão marcado por desigualdades como o nosso, essas reflexões são fundamentais para desvelar as armadilhas ocultas inerentes ao sistema educacional que, em vez de democratizar o conhecimento sistematizado, muitas vezes reforçam as hierarquias entre as classes ou frações delas.

Desta feita, convido o sujeito que lê para uma jornada de reflexão que busca desvelar as complexidades do sistema educacional brasileiro, seus desafios e suas potencialidades. A esperança é que, ao pensar sobre esses temas, se possa contribuir para a construção de um sistema de ensino mais justo, inclusivo e efetivo, onde todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam desenvolver suas capacidades em plenitude e na direção da superação do modo de produção capitalista. Que a leitura o faça sentir o desejo pela mudança.

Goiânia, inverno de 2024.

I Sumário

Uma análise das políticas educacionais no Brasil contemporâneo (2015 a 2022)	6
As múltiplas publicações científicas sobre TDAH: levantamento de artigos na área da saúde e educação	20
Educação integral e capital: ilusão educacional contemporânea	35
Escola democrática: condições diferentes ou diferença nas condições?	53
Quando o diploma não basta: a meritocracia e as contribuições de Pierre Bourdieu para se pensar o ensino superior francês	67
Sobre os organizadores	82



Uma análise das políticas educacionais no Brasil contemporâneo (2015 a 2022)

Thais Rodrigues de Souza¹
Bárbara Amorim Guimarães²
Daniela Correia Botelho³

Introdução

As Políticas Públicas são entendidas como diretrizes que norteiam a ação do poder público. Quando se trata de educação, as políticas educacionais – que estão no âmbito das políticas públicas –, são compreendidas como as diversas decisões, programas e ações que têm como objetivo garantir condições na área educacional (CARLOS, 2022). Dessa maneira, promover a melhoria da educação é fundamental para o desenvolvimento da sociedade e as políticas públicas são ações que podem viabilizar esse desenvolvimento (NEGREIROS, 2022). Com base nisso, o presente capítulo discute as políticas públicas educacionais entre os anos 2015 e 2022, do governo Dilma até o término do governo Bolsonaro, respectivamente.

Para tanto, consideramos necessárias algumas informações preliminares sobre o conteúdo da LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída no ano de 1996, assim como de alguns dos mais comuns mecanismos de financiamento da educação e gestão democrática. O texto aqui apresentado é fruto de estudos realizados no âmbito da disciplina Políticas Públicas e Gestão Educacional, ofertada pela Prof. Dra. Thaís Rodrigues de Souza, na Especialização em Ensino na Educação Básica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Valparaíso.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 é considerada um avanço para a oferta regular e gratuita do ensino a todas as camadas da sociedade brasileira. Ela tem sido aprofundada ao longo dos anos, e vem constantemente sofrendo mudanças e aperfeiçoamentos. Embora a oferta de ensino primário gratuito esteja presente em nossa primeira Constituição, outorgada ainda no período imperial, em 1824, é somente com a república, em 1889, e mais recentemente com a redemocratização, em 1988,

¹ Graduada e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás, Doutora em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP, 2022). Atualmente professora nos cursos médios técnicos, superiores e na Especialização em Ensino na Educação Básica do IFG - Instituto Federal de Goiás (Campus Valparaíso). E-mail: thais.souza@ifg.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4809203027085260>.

² Graduada em Serviço Social pela Universidade de Brasília (UnB, 2013). Pós-graduanda em Ensino na Educação Básica pelo Instituto Federal de Goiás (Campus Valparaíso). Assistente Social na Secretaria Municipal de Educação de Valparaíso de Goiás. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguagem (NEP-Linguagem) do Campus Valparaíso de Goiás do IFG. E-mail: babimorim2@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1789075089411204>.

³ Especialista em Gestão Estratégica em EaD (Senac, 2019). Pós-graduanda em Ensino na Educação Básica pelo Instituto Federal de Goiás (Campus Valparaíso). Designer educacional na EaDTech. E-mail: danielacbcosta1304@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8492292808582373>.



que alcançamos a universalização do ensino fundamental, havendo ainda grandes desafios no que concerne à oferta dos ensinos médio e superior.

A pesquisa sobre a educação em nosso país costuma datar a década de 1930 como o período inicial de formulação das políticas educacionais brasileiras. É desse período a criação do Ministério da Educação, a discussão realizada na constituinte de 1934, assim como do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), importante movimento de afirmação da escola pública, laica, obrigatória e gratuita. Leis orgânicas e reformas variadas ocorreram ao longo das décadas, e a primeira LDB foi aprovada apenas em 1961, após a exigência constitucional de sua existência prevista na Carta Magna de 1946.

O período ditatorial ocorrido entre 1964 e 1985 interrompeu discussões sobre a necessidade de descentralização e ampliação do ensino, sendo retomada apenas no período de redemocratização, que culminou com a aprovação da Constituição Cidadã de 1988.

As discussões realizadas no contexto de aprovação da CF/88, ao considerar obsoleta a legislação anterior, recomendaram a redação de uma nova LDB, aprovada em 1996 e relatada pelo importante educador brasileiro Darcy Ribeiro. Baseada no princípio da garantia do direito universal à educação, ela traz inovações importantes como a obrigatoriedade dos 200 (duzentos) dias letivos, a criação dos Planos Nacionais de Educação (PNE) e o ideal de Gestão Democrática nas escolas. Aliado ao item financiamento, estes foram os temas centrais analisados na disciplina anteriormente mencionada, que deram origem a esse texto.

Por considerarmos o financiamento público um dos temas essenciais para a discussão das políticas públicas de educação, apresentaremos seus principais tópicos de maneira breve. A Constituição Federal estabelece que a União deve utilizar 18% de sua receita resultante de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Nos estados e municípios o montante é de 25%. Além dos impostos, a educação conta com as contribuições sociais, espécies de tributos advindos da intervenção do Estado no domínio econômico, sendo alguns exemplos o salário-educação e a Contribuição de Financiamento da Seguridade Social (Cofins).

Os recursos destinados à educação são subvinculados a fundos, instituídos por lei em cada um dos estados da federação e Distrito Federal. Inicialmente, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o Fundeb, em vigor entre 1998 e 2006, posteriormente substituído pelo Fundeb, criado pela emenda constitucional nº 53/2006. Residindo a diferença fundamental entre os fundos o fato de o Fundeb ampliar seu uso não apenas para o ensino fundamental, mas para toda a educação básica.

A distribuição dos recursos é realizada via procedimentos específicos que passam pela aprovação do orçamento pelo Poder Legislativo, devem levar em consideração o custo mínimo anual de cada aluno, devendo ser publicizadas e estar ao alcance de todos. Cabe aos órgãos do próprio poder Executivo, do Legislativo e dos Tribunais de Contas fiscalizar e exercer o controle de gastos públicos no que diz



respeito à educação, assim como entidades da sociedade civil interessadas na temática.

Tendo em vista a estruturação das políticas públicas educacionais e a regulamentação dos recursos destinados a ela, cabe compreender como se realiza a organização e a gestão das instituições educacionais. Estas se referem ao conjunto de diretrizes, normas, ações e procedimentos fundamentais ao bom uso dos recursos humanos e financeiros necessários ao bom funcionamento das escolas.

A organização e gestão devem estar articuladas aos objetivos da escola e relacionam-se a planejamento, projeto pedagógico, aos planos de ensino, currículos e conteúdos, bem como ao próprio processo de ensino e aprendizagem, revelando os projetos da sociedade e comunidade, em sua relação com as exigências econômicas, políticas e sociais de seu tempo. Dessa feita, os estudos recentes têm apontado a existência de três principais concepções de organização e gestão escolar, sendo elas: a técnico-científica, a autogestionária e a democrático-participativa.

Segundo Libâneo (2001, p. 2), “a concepção técnico-científica baseia-se na hierarquia de cargos e funções visando à racionalização do trabalho, a eficiência dos serviços escolares. Tende a seguir princípios e métodos da administração empresarial”. A concepção autogestionária “baseia-se na responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição” (LIBÂNEO, 2001, p. 2). Já a concepção democrático-participativa

baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma a sua parte no trabalho, admitindo-se a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomadas dentro de uma tal diferenciação de funções e saberes (Libâneo, 2001, p. 2-3).

Atualmente, predominam nos espaços escolares as concepções técnico-científica ou democrático-participativa, embora a segunda seja a mais declaradamente desejada na maioria dos ambientes educativos.

Dando continuidade aos estudos realizados por José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira e Mirza Seabra Toschi, na obra *Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização* - o presente texto visa apresentar e compreender as políticas públicas educacionais elaboradas entre os anos de 2015 e 2022, do governo Dilma Rousseff até o término do governo Jair Bolsonaro, respectivamente, para que possíveis avanços e retrocessos sejam verificados.



Políticas Públicas Educacionais no Brasil e Gestão Escolar

Há tempos, a educação no Brasil é marcada por constantes mudanças, debates e discussões, sendo, dentre outros, estes os motivos pelo crescente interesse na temática de Políticas Públicas (ARRETCHE, 2003). Estas, por sua vez, são definidas, de acordo com Silva e Castro, como:

O conjunto de iniciativas e respostas, manifestas ou implícitas, que, observadas em um momento histórico e em um contexto determinado, permite inferir a posição do Estado diante de uma questão que envolve setores significativos da sociedade (Silva; Castro, 2008, p. 18).

O papel assumido pela educação, enquanto política pública na sociedade contemporânea, ultrapassa os muros da escola. Ela não somente enfrenta os problemas sociais no seu cotidiano, como, também, é demandada para o enfrentamento desses (LIBÂNEO, 2016). Trata-se de uma política pública e as “definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam o nosso olhar para o *locus* [grifos do autor] onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos” (SOUZA, 2006, p. 25).

Na esfera educacional, as políticas públicas também têm sua relevância e seus impactos na sociedade civil, sejam diretos ou indiretos. Ferreira e Santos (2014) consideram que

É importante salientar que as mudanças vivenciadas nas últimas duas décadas na educação brasileira estão envoltas na evolução das LDBs e, especialmente, no uso de Políticas Públicas Educacionais voltadas para a construção de uma educação inclusiva, cidadã e de qualidade (Ferreira; Santos, 2014, p. 144).

Ainda no que diz respeito às políticas públicas educacionais, Oliveira (2010) afirma que se trata de um conceito muito amplo com foco estritamente no tratamento da educação. Para o autor, portanto, as políticas públicas educacionais se restringem propriamente à educação escolar. Todavia, sabe-se que as políticas educacionais já abrangem outros setores da educação como, por exemplo, a gestão escolar democrática.

Pensando na educação escolar, um fator de extrema importância para seu funcionamento é a gestão escolar. Assim como outras políticas públicas, a educação também passou pelo movimento de descentralização, dividindo as responsabilidades conforme as esferas do poder público, possibilitando autonomia dos entes federativos com a participação da população e, assim, a elaboração das propostas pedagógicas pelos estabelecimentos de ensino (PESSOA; MOREIRA, 2017).

A gestão democrática é um princípio do ensino estabelecido no Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e propicia a participação da comunidade no processo de ensino. Todavia,

Para que a Gestão escolar possa ter sucesso, as políticas públicas, que são estratégias do Governo para determinar as diretrizes educacionais e apoio financeiro, são implementadas e constantemente reavaliadas na busca de adaptar-se à prática e obter melhores resultados (Carolino; Santos, 2022, p. 44).



Há três modelos importantes de gestão escolar: a técnico-científica, a autogestionária e a democrático-participativa. A técnico-científica tem a tendência centralizadora de poder, e as tarefas, foco desse modelo, são divididas por especialidade. A autogestionária se caracteriza por um processo coletivo a partir da participação direta de todos. A concepção democrática-participativa mescla fatores das duas anteriores, buscando vantagens das duas, valorizando o trabalho coletivo e a organização do trabalho (LIBÂNEO, 2001).

De certo modo, tudo o que foi introduzido busca explicar o importante papel das políticas públicas, bem como adentrar nas ações que são inerentes ao governo no que diz respeito às políticas educacionais no Brasil. Estas são elaboradas e executadas visando atender, sobretudo, aos direitos básicos do cidadão brasileiro (RABELO; SANTOS, 2023).

Para tanto, ao analisar as políticas educacionais no Brasil é essencial fazer um resgate histórico da gestão da educação enquanto política pública ao longo dos governos. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) apresentam elementos importantes sobre a educação escolar e fazem um recorte histórico de análise das políticas educacionais de 1995, governo Fernando Henrique Cardoso, até 2014, primeiro governo de Dilma Rousseff. Com o intuito de continuidade da análise dos autores, a seguir, apresenta-se a análise da política educacional nos governos seguintes, de 2015 até 2022, um importante período para a educação contemporânea.

Programa de educação do segundo governo Dilma Rousseff (2015 -2016)

Após uma disputa acirrada, Dilma Rousseff foi reeleita presidente do Brasil em 2014. Embora grande parte da sociedade brasileira, e até internacional, tenha ficado aliviada com sua reeleição, a presidente, pouco tempo depois, sofreu um processo de *impeachment* motivado por supostas “pedaladas fiscais”. Devido ao processo, Dilma foi afastada provisoriamente do cargo em maio de 2016 e definitivamente em agosto do mesmo ano. Esse fato gerou uma crise política que se arrastou até 2022.

Embora o segundo governo de Dilma tenha sido breve, vamos analisar as políticas educacionais do período. É importante salientar que, devido aos problemas de governabilidade por resistência do Legislativo, a presidente precisou adotar certa austeridade fiscal e reduzir recursos, contudo mantendo parte de sua agenda de políticas sociais. Mas o fato é que esta austeridade afetou fortemente os programas educacionais.

O slogan do segundo governo Dilma Rousseff chamava-se “Brasil, Pátria Educadora”. Segundo Dourado (2019), a materialização das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) teve algum avanço em 2015 e no primeiro semestre de 2016, com ações e políticas direcionadas ao cumprimento do plano, tais como: aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos



profissionais do magistério da educação básica; aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos funcionários da educação básica; aprovação pelo MEC do Decreto nº 8.752/2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em consonância com o disposto na meta 15 do PNE e de outras medidas e políticas direcionadas à materialização do Plano Nacional da Educação.

Políticas educacionais no governo Michel Temer (2016 - 2018)

A presidente Dilma Rousseff (PT), reeleita em 2014 com mandato até 2018, foi deposta do seu cargo em 31 de agosto de 2016 pelo Senado Federal, por meio de *impeachment*, como mencionado. O vice-presidente Michel Temer assumiu o cargo de Presidente da República, que vinha ocupando interinamente desde 12 de maio de 2016, quando a presidente Dilma foi afastada temporariamente pela Câmara Federal.

Assim, como esperado, as contrarreformas sob o governo Temer avançaram ligeiramente. Entre os primeiros atos no governo, houve a proposta de uma Emenda Constitucional (EC). Ela tinha como objetivo limitar os gastos públicos com políticas sociais entre 2017 e 2037, e foi apresentada em 15 de junho de 2016 ao Congresso Nacional, sendo publicada como Emenda Constitucional nº 95, em 16 de dezembro de 2016.

O novo regime fiscal estabeleceu limites de cada exercício anual para as despesas primárias, tendo, como base, o limite do exercício imediatamente anterior reajustado pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Como consequência, a vinculação orçamentária destinada à educação (e também à saúde), presente na Constituição Federal, é suspensa, implicando, de forma efetiva, na perda de recursos às políticas sociais e, em particular, à educação. Um estudo realizado concluiu que:

As diferentes simulações evidenciam a diminuição de recursos para a área da Educação. Assim, inviabiliza-se o atingimento de metas do Plano Nacional de Educação, as quais preveem, dentre outras, atingir o patamar mínimo de 7% do PIB a ser aplicado na área em até 2019 e 10% no final de vigência do mesmo, ou seja, 2024. Inviabilizam-se também as estratégias referentes à implantação do Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) - e a implementação plena do Custo Aluno Qualidade (CAQ) (Oliveira; Silva, 2018, p. 261-262).

Desse modo, a EC nº 95 provocou perdas reais dos investimentos anteriormente previstos para a educação, tanto por meio da vinculação orçamentária constitucional quanto no Plano Nacional de Educação (2014-2024), além de representar a possibilidade de um enxugamento do Fundo Nacional para a Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que possuía vigência legal prevista até o ano de 2020. Como ressaltou Davies (2016), algumas políticas que não são formalmente educacionais se refletem em políticas educacionais, pois têm impacto direto na área. É o caso de políticas fiscais e econômicas, como a EC nº 95/2016.



Também relacionada à educação foi proposta a Medida Provisória que visa reformar o Ensino Médio, em 26 de outubro de 2016. A Reforma do Ensino Médio modifica a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundeb.

Além disso, o texto da reforma se opõe diretamente à legislação que o altera, chegando a questionar a possibilidade de atingir os objetivos preconizados na LDB para o ensino médio, devido ao caráter instrumentalista da reforma.

O primeiro problema em relação à reforma do ensino médio foi a forma como a proposta foi processada. Medidas provisórias devem ser utilizadas como recursos excepcionais para casos urgentes. No entanto, constatou-se que não havia urgência em aprovar uma reforma baseada em grande parte na Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, que ainda estava em discussão por especialistas e pela sociedade. Com isso, alterações dessa gravidade deveriam passar por todos os trâmites regulares previstos para a aprovação de um Projeto de Lei (PL). Assim sendo, estava claro que a ideia era impor uma concepção de Ensino Médio que não dialogava com parte significativa da sociedade civil.

Os pontos centrais da atual reforma são o currículo submetido à padronização da BNCC e dividido em cinco itinerários educacionais oferecidos de acordo com os interesses e possibilidades dos sistemas de ensino. Isso significa que os sistemas não são obrigados a oferecer todos os itinerários. É possível que algumas escolas, ou mesmo regiões inteiras, não ofereçam mais opções aos alunos. Pode-se supor uma preferência pela ênfase profissionalizante por parte dos sistemas educacionais voltados para as classes populares, o que reacende o debate sobre o direito à educação básica e a dualidade do ensino.

A reforma também alterou a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundeb, ao acrescentar a formação técnica e profissional aos níveis e modalidades de ensino a que se destina o fundo, para os alunos que já concluíram o ensino fundamental e optam por continuar nessa ênfase. Dessa forma, são usados os recursos do Fundeb para unidades escolares que atuem exclusivamente na formação técnica e profissional, o que implica na diminuição dos recursos anteriormente destinados de forma exclusiva à educação básica.

Outro ponto central da atual reforma é a formação de professores. Pela reforma, a BNCC, o governo Temer e o autoritarismo da contrarreforma no campo deveriam reger os currículos de graduação, mudança imposta às universidades e demais espaços de formação de professores, minando a autonomia das universidades e desconsiderando o acúmulo de pesquisas sobre currículos existentes no país. Quanto à titulação requerida para o exercício da profissão, a nova legislação cria a possibilidade de pessoas não licenciadas exercerem o magistério, ao permitir que pessoas com “notório saber” ministrem disciplinas no Ensino Médio – é o caso apenas do quinto itinerário formativo, ênfase profissional. Ainda assim, representa uma desprofissionalização do magistério. Fazendo um balanço das mudanças que a reforma do Ensino Médio engendra na educação nacional, Melo e Sousa (2017) afirmam



O efeito destrutivo à educação pública, caracterizando-a apenas enquanto uma preparação ao trabalho simples de natureza indiferenciada, desconsiderando assim seu papel mais alto que é o da educação crítica, emancipadora, de formação social e humanística (2017, p. 32).

No que diz respeito ao conteúdo da reforma do ensino secundário, a mobilização e organização dos setores da sociedade civil ligados à educação foi profícua na conjuntura inicial (2013), quando se seguiram os trâmites normais do processo democrático de aprovação do PL. Porém, com a mudança do ambiente pós-*impeachment*, o governo conseguiu fazer com que as mudanças fossem prioritárias por meio de Medida Provisória, recurso que deveria ser usado excepcionalmente e que subverte os trâmites normais do PL.

Políticas educacionais no governo Jair Bolsonaro (2019 - 2022)

No governo de Jair Bolsonaro, o Ministério da Educação passou por 4 trocas de ministros. De acordo com Aguiar (2021, p. 620), isso só evidencia “a falta de continuidade de políticas prioritárias para garantir o direito à educação para todos, conforme os princípios constitucionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

Ainda no primeiro ano de governo de Bolsonaro, em 2019, o Ministério da Educação sofreu um contingenciamento de R\$ 5,8 bilhões de suas despesas discricionárias. O principal impacto ocorreu nas universidades federais, que tiveram 30% de seu orçamento discricionário contingenciado. Continuando dentro da educação superior, o governo federal apresentou em 2020 ao Congresso Nacional o Projeto de Lei do programa “Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se”, porém este não teve adesão e sucesso.

Um outro programa do governo Bolsonaro, questionável, que teve porém aceitação junto à sociedade, foi o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (Pecim/Decreto nº 10.004/2019). Embora alguns estados já estivessem realizando suas próprias experiências, como o caso de Goiás, a iniciativa foi replicada em escala federal. Embora o programa tenha sido bem recebido pela sociedade, não pode-se dizer o mesmo entre professores e alunos. Houve diversas notícias na mídia que mostraram essa dualidade, aceitação dos pais e comunidade - que temem a criminalidade, violência e aumento do tráfico de drogas - e questionamento dos especialistas e alunos, dizendo que a proposta se tratava de um projeto de controle e não de educação, já que rompe com os preceitos constitucionais de pluralismo de ideias e concepções pedagógicas⁴.

⁴Ver por exemplo: <https://www.camara.leg.br/noticias/557140-para-professores-escola-civico-militar-traz-exclusao-militares-afirmam-que-traz-disciplina/>. Acesso em 20 de janeiro de 2022.



Foi no governo de Bolsonaro que o atual e vigente Fundeb foi instituído pela Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. O Fundeb tinha o fim definido para 31 de dezembro de 2020, no entanto, com pressão de professores e grupos da sociedade, a discussão em torno da continuidade do Fundo como mecanismo de financiamento da educação básica foi acolhida pelo Congresso Nacional.

Assim, foi aprovada a Emenda Constitucional que tornou o Fundeb permanente e elevou a participação da União no financiamento da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio. Na Emenda aprovada, também foram previstos o aumento de recursos da complementação da União e o aprimoramento dos critérios de distribuição desses recursos.

Na gestão de Bolsonaro, ainda foram instituídas a Política Nacional de Alfabetização, de 2019, a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE/Decreto nº 10.502/2020) e o Decreto nº 10.531, de outubro de 2020, que instituiu a Estratégia Federal de Desenvolvimento para o Brasil (EFD 2020-2031).

Segundo Leal e Moraes (2020, *apud* AZEVEDO; OLIVEIRA, 2020, p. 633), “em relação à Política de Alfabetização, quase não houve diálogo com os entes federativos, desconhecendo iniciativas em curso, saberes acumulados e violando acordos estabelecidos no PNE”. Além disso, uma das grandes críticas é que a Política de Alfabetização só estipulou um único método para a alfabetização, o método fônico. Já a PNEE faculta o atendimento dos alunos com deficiência em salas “especiais”, desconsiderando os debates que construíram a política em vigência, apoiada em Convenção Internacional e na Emenda Constitucional nº 59/2009, isto é, os princípios da inclusão.

Em 2021, o governo criou o Programa Novos Caminhos, como um substituto ao Pronatec - do primeiro governo Dilma. O intuito era ter um programa voltado à educação profissional e tecnológica. Como um dos últimos atos do seu governo, Bolsonaro tentou desvincular o fundo social do pré-sal, que repassa os recursos do fundo às áreas de saúde e educação, o que afetaria consideravelmente o financiamento educacional.



Considerações finais

A análise das políticas educacionais no Brasil contemporâneo, proposta neste capítulo, demonstra o impacto da gestão no andamento das políticas públicas e, em especial, na educação. Entre 2015 e 2022 houve quebra de governo, com mudanças ideológicas significativas, acirrando a disputa política. Observa-se também que as concepções de cada governo acabam direcionando os recursos públicos para as políticas públicas de maior interesse e apoio político.

Nas reformas realizadas no período analisado, muitas delas revelam pouca participação da sociedade civil nas mudanças ocorridas. Revelam ainda o projeto de sociedade que estes governos defendiam e como os impactos dessas alterações estão sendo sentidos no presente momento. A reforma do ensino médio, por exemplo, entrou em vigência - sob forte resistência das comunidades escolares - no início do ano de 2023, momento em que este texto foi finalizado, necessitando, portanto, de pesquisa educacional qualificada para considerar seus impactos.

Nesse contexto, é essencial a participação da população e dos diferentes atores sociais nas políticas públicas por meio do controle social, monitorando as mesmas e fazendo proposições conforme as necessidades percebidas no desenvolvimento da política pública. A política educacional é uma das políticas públicas essenciais na sociedade e que necessitam de atenção e investimento de todos os governos, pois perpassa por diversas outras políticas. E, instrumentos legais como a LDB são importantes para o direcionamento político da educação, independentemente do tipo de governo em vigor.

A partir do resgate histórico da política educacional nota-se que, apesar de não ser um processo linear, houve avanços significativos na educação do Brasil. Todavia, ainda é urgente avançar na construção e na aplicação da política educacional, apropriando-se dos instrumentos legislativos e promovendo atualizações condizentes com a realidade atual, considerando a diversidade regional do país.

É importante também que a população e os diferentes atores sociais mantenham-se atentos à questão do financiamento da educação e do orçamento. Afinal, não existe qualquer política pública, e na esteira, quaisquer políticas educacionais que funcionem sem a aplicação de recursos. Portanto, entende-se que a Emenda Constitucional nº 95, conhecida como PEC do Teto dos Gastos Públicos, aprovada no governo Temer, golpeou fortemente a educação, e principalmente a própria sociedade brasileira. No final do governo Bolsonaro tivemos mais uma tentativa de golpe com a tentativa de desvinculação dos recursos do pré-sal.

Por fim, recomenda-se aprofundar os estudos sobre as políticas educacionais do período pesquisado e seu efeito no longo prazo na sociedade, como, por exemplo, no que diz respeito à aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos profissionais da educação; o impacto de tais políticas no alcance ou não das metas do PNE; a reforma do ensino médio; o Programa das Escolas Cívico-Militares.



Sendo a educação um direito do cidadão e dever do Estado e da família, a correta aplicação de políticas públicas que estejam em consonância com os valores da sociedade brasileira e a defesa dos direitos prescritos em nossa Constituição Federal configura uma das mais importantes temáticas para o desenvolvimento do país. A ampliação do acesso ao ensino deve, assim, estar acompanhada de uma educação de qualidade e do compromisso político de apoio ao bem-estar, justiça social ampla e exercício pleno da cidadania.



Referências

ARRETCHE, M. Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, p. 7-10, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/gR4pxgbyns7R5hTKfmMDkxG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 fev. 2023.

AMARAL, N. C. Future-se: uma obsessão governamental contra a autonomia universitária? **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 640-654, 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/50/23>. Acesso em: 02 jun. 2024.

AZEVEDO, J. M; OLIVEIRA, J. F. Gestão. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: retrocessos e desafios. **Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 622-638, 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/50/23>. Acesso em: 03 jun. 2024.

BARONE, I. Como ficou o plano de Bolsonaro para afastar a influência da esquerda na educação. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/o-que-bolsonaro-fez-na-educacao-2019/> Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb>. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 28 jan. 2023.

CAROLINO, S. G. ; SANTOS, J. L. M. dos. Políticas públicas educacionais e a gestão escolar no Brasil. **Cadernos do GPOSSHE**, On-line, [S. l.], v. 6, n. 2, s.p, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/9183>. Acesso em: 6 fev. 2023.

CARMO, M; JARDIM, C. Na América do Sul, reeleição de Dilma é vista com ‘alívio’ e ‘ressalvas’. **BBC Brasil**. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/10/141027_dilma_americosul_mc_cj. Acesso em: 07 fev. 2023.

CARLOS, M. L. S. Políticas públicas como elemento fundamental para pensar a educação em Angola. **Ensaios Pedagógicos**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 56–63, 2022. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/271>. Acesso em: 10 fev. 2023.

DAVIES, N. A política educacional nos governos do PT no Brasil: continuidades ou discontinuidades em relação aos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC)? **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 67, p. 39-52, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8646087/13283>. Acesso em: 28 jan. 2023.



DELGADO, G; NASCIMENTO, S; SILVA, R. O governo Temer e o avanço autoritário das contrarreformas no campo da educação. **Marx e o Marxismo**, v.8, n.15, p. 335-359, 2020. Disponível em: <https://niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/360>. Acesso em: 03 jun. 2024.

DOURADO, L. Fs. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, v. 40, s.p, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019224639>. Acesso em: 29 jan. 2023.

FERREIRA, C. S; SANTOS, E. N. Políticas públicas educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. **Revista LABOR**, v. 1, n. 11, p. 143-155, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6627>. Acesso em: 27 maio 2024.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2023.

LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e gestão da escola In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - Teoria e Prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/32?locale=pt_BR. Acesso em: 9 fev. 2023.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

MATTOS, M. Prefeitos reiteram que pastor pedia propina em dinheiro e até em o u r o para obter verba no MEC. **O Globo**. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/04/05/prefeito-diz-a-senadores-que-pastor-cobrou-1-kg-de-ouro-em-troca-de-conseguir-verba-no-mec.ghtml>> Acesso em: 08 fev. 2023.

MONTEIRO, M. **Curso de Estrutura e Funcionamento do Ensino**. Goiânia, 1995. mimeografado.

NEGREIROS, L. A. **Desafios da formulação de uma política pública municipal de educação: um estudo de caso em uma cidade de pequeno porte do interior paulista**. 2022. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2022. Disponível em: [doi:10.11606/D.96.2022.tde-01122022-155022](https://doi.org/10.11606/D.96.2022.tde-01122022-155022). Acesso em: 10 fev. 2023.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: PUC Goiás, p. 93-99, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349703078_POLITICAS_PUBLICAS_EDUCACIONAIS_conceito_e_contextualizacao_numa_perspectiva_didatica_1; Acesso em: 9 fev. 2023.



OLIVEIRA, C.; SILVA, G. O Novo Regime Fiscal: tramitação e impactos para a educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, v. 34, n. 1, p. 253-269, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/77586/48887>. Acesso em: 28 jan. 2023.

PESSOA, A. T; MOREIRA, V. L. As Políticas Educacionais e a Gestão Escolar: contribuições para a efetivação do direito à educação. **VIII Jornada Internacional Políticas Públicas**. São Luís/Maranhão: Universidade Federal do Maranhão, 2017. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/aspoliticaseducacionaiseag_estaoescolarcontribuicoesparaafetivacaododireitoaeducacao.pdf. Acesso em: 06 fev. 2023.

RABELO, I. G; SANTOS, F. A D. A política educacional no Brasil e sua relação com o currículo na formação docente. **SciELO Preprints**, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.5278. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5278>. Acesso em: 9 fev. 2023.

SALDAÑA, P. Políticas da educação de Bolsonaro são retrocessos, diz movimento com 18 organizações. **Folha de São Paulo**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/05/politicas-da-educacao-de-bolsonaro-sao-retrocessos-diz-movimento-com-18-organizacoes.shtml>. Acesso em: 02 jun. 2023.

SAVIANI, D. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 8 ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1987.

SILVA, D. D; CASTRO, A. M. Políticas Públicas no Brasil: o desafio de garantir os direitos da infância. **Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, p. 15-45, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/20991>. Acesso em: 9 fev. 2023.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, nº 16, p. 20-45, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>. Acesso em: 9 fev. 2023.



As múltiplas publicações científicas sobre TDAH: levantamento de artigos na área da saúde e educação

Lais Alice Oliveira Santos⁵
Luana Araújo Serafim Chagas⁶
Micaella Pessoa de Sousa⁷

Introdução

As crianças que são diagnosticadas com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade são acometidas em sua vida por diversos prejuízos que são desencadeados por seus comportamentos predominantes de “desatenção, hiperatividade e impulsividade” (CID-10). Elas manifestam comportamentos que afetam atividades cotidianas de seu núcleo familiar, escolar e social de modo que se distinguem das demais crianças de sua faixa-etária.

No âmbito escolar, sua incapacidade de manter o foco em uma atividade específica por um tempo prolongado as leva a desistir mais rapidamente e não empenhar o mesmo esforço que as demais crianças, trazendo prejuízos para o processo de aprendizado. Sua característica de impulsividade e hiperatividade afeta sua forma de se adaptar às demandas do ambiente. Na escola, seu comportamento se reflete em relações conflituosas com os colegas e professores de modo que sua excessiva agitação interrompe atividades escolares iniciadas, não consegue aguardar a sua vez para realizar algo, entre outras dificuldades.

Entre essas dificuldades que a criança com TDAH apresenta há em comum “a natureza executiva: elas dependem de funções neuropsicológicas que conduzem a autorregulação (Dumas, 2011, p. 243)”. Compreendendo que estas crianças possuem um comprometimento em suas funções executivas, elas terão afetadas competências em diversas áreas, como motoras, afetivas, linguísticas e cognitivas, como tem sido demonstrado pelas pesquisas.

[...] as crianças com transtorno tinham mais dificuldades manuais, e faltava a elas flexibilidade e adaptabilidade em sua maneira de abordar tarefas. Elas cometiam mais erros de estratégias e apresentavam um déficit específico de memória sequencial ou de atenção seletiva. Resultados

⁵ Dra. em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Profa. do curso de Pedagogia do Instituto Federal Goiano – IF Goiano Campus Morrinhos e Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Formação, Culturas e Inclusão. Orientadora da pesquisa. E-mail: lais.santos@ifgoiano.edu.br

⁶ Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Federal Goiano, participante voluntária do Programa de Iniciação Científica – PIBIC (Edital nº 09 de 27 de abril de 2023) e Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Formação, Culturas e Inclusão. E-mail: luana.araujo@estudante.ifgoiano.edu.br

⁷ Graduanda em Pedagogia pelo Instituto Federal Goiano, bolsista do Programa de Iniciação Científica – PIBIC (Edital nº 09 de 27 de abril de 2023) e Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Formação, Culturas e Inclusão. E-mail: micaella.pessoa@estudante.ifgoiano.edu.br



semelhantes são obtidos em estudos experimentais mais recentes, concluindo que crianças com o transtorno levam menos tempo para planejar uma tarefa e conseqüentemente cometem mais erros e demoram menos depois dos erros, que repetem, assim, com mais frequência (Dumas, 2011, p. 243).

Desse modo, o comprometimento das funções executivas de crianças com TDAH interferem diretamente no processo de aquisição da leitura e da escrita, ou seja, na etapa da alfabetização, que requer delas habilidades mais complexas. Partindo da compreensão da alfabetização numa perspectiva sócio-histórico-construtivista, em que se entende que o ato de aprender a ler e escrever está subscrito no uso das funções da língua escrita como um elemento cultural capaz de estabelecer comunicação e representar formas de ser e estar no mundo, é preciso que os sujeitos nessa sociedade tenham resguardado o direito de serem alfabetizados.

Porém, estudos recentes (Figueiredo; Fernandes, 2010) revelam que o processo de alfabetização ainda continua vinculado às ações transmissoras de informações, que possuem como respaldo a repetição e memorização descontextualizada da realidade dos alunos, dificultando seu processo de aquisição. Estes métodos de alfabetização não colaboram com a aprendizagem de crianças com TDAH, pois revelam grande dificuldade de memorização e de realização de atividades repetitivas. A pesquisadora Emília Ferreiro (1982, p. 131) aponta que “o processo de aprendizagem não é conduzido pelo professor, mas pela criança”, ou seja, para se alfabetizar é preciso, antes de tudo, levar em consideração quem é o sujeito aprendente em suas características, dificuldades, capacidades e suas hipóteses de compreensão da escrita.

Os espaços escolares ainda têm muito que avançar no processo de inclusão dos sujeitos. Mantoan (2005) nos alerta que as práticas escolares que têm sido realizadas com crianças com deficiências, transtornos e dificuldades de aprendizagem não são inclusivas, mas têm funcionado numa perspectiva integradora. Essas crianças são aceitas para que estejam presentes no espaço educacional, mas não pertencem efetivamente a ele, ao lhes ser negado o direito de aprender.

Ao que se refere ao direito de aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, da alfabetização, os documentos legais mostram o quanto a escola tem falhado com esse compromisso há séculos. Já na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214 era prevista a “erradicação do analfabetismo”, o que, por não ter sido realizada, manteve-se como meta nos dois últimos Planos Nacional de Educação (PNE), o de 2001 a 2011 e o de 2014 a 2024. Coadunando com a realidade brasileira de protelação da meta de erradicar o analfabetismo, Ferraro (2009) ao analisar a situação a que nos levou a uma “História inacabada do analfabetismo”, afirma que:

(...) - o presente das coisas futuras – estão postos dois desafios: no plano do conhecimento, projetar o número de décadas que o país ainda precisará para universalizar a alfabetização de sua população, e isto no sentido mais elementar que o termo tem, qual seja, o de ensinar a ler e escrever; no plano político, o de apressar o dia dessa universalização, superando uma história mais que secular de promessas que não se realizam e de reformas que não fazem mais do que produzir o velho tranco – lento, imperturbavelmente lento – no que se refere à educação escolar elementar ou primária; depois, de 1º grau; finalmente fundamental (Ferraro, 2009, p. 193).



E a estas crianças, a quem o direito de aprender a ler e escrever estão sendo negados, lhes é tirada a possibilidade de serem inteiramente incluídas numa sociedade grafocêntrica, na qual a leitura e a escrita são meios essenciais para que se comuniquem, expressem-se, transitem por diferentes espaços, ou seja, que participem ativamente da sociedade com todos os seus diferentes elementos culturais.

Por isso, numa perspectiva inclusiva de educação, que vise à alfabetização de todos os sujeitos, é preciso que os compreendamos em suas potencialidades e limitações para que seus devidos aprendizados ocorram. Partindo do entendimento de que crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade apresentam limitações nas capacidades de atenção sustentada, seletividade de foco, armazenamento excessivo de informação na função executiva de memória de trabalho, trabalhamos com a hipótese de que estas crianças apresentarão grandes dificuldades no processo alfabetizador. Assim, defendemos a necessidade de compreendermos o lidar dos professores com as características das crianças com TDAH em interlocução com os processos cognitivos necessários para que se alfabetizem, na busca de encontrar caminhos para que o direito de serem alfabetizadas seja garantido e em concordância com a legislação de acompanhamento integral aos alunos com TDAH.

Educandos com dislexia, **TDAH** ou outro transtorno de aprendizagem **que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem** devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território (Brasil, 2021, art. 3º, grifos nossos).

Portanto, a presente pesquisa justifica-se com base nestes quatro argumentos centrais: a compreensão de que a escola deve se constituir como um espaço inclusivo e o professor tem um papel importante a desempenhar; o entendimento de que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é um desafio a ser compreendido em suas características, diagnósticos, tratamento e outros aspectos relevantes devendo ser desvelado a partir de estudos significativos da área; a alfabetização como um elemento cultural essencial ao ser humano; e de que o levantamento de artigos referências na área a que se pesquisa é o caminho inicial para se construir uma investigação com boa fundamentação teórica.

Esta pesquisa tem o intuito de realizar um levantamento de artigos científicos sobre TDAH para que se compreendam quais têm sido as publicações científicas existentes na área da saúde e educação. Ela se insere como trabalho e resultado parcial da pesquisa do Programa de Iniciação à Pesquisa (PIBIC) do Edital nº 09 de 27 de abril de 2023, intitulado “Estratégias de ensino para alfabetização de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)”.

Com este trabalho almejamos: 1. Identificar quais são os trabalhos produzidos na área da Saúde e Educação; 2. Selecionar trabalhos científicos que nos auxiliem a ampliar a compreensão sobre as características de crianças com TDAH e suas especificidades; 3. Identificar quais têm sido as subáreas mais trabalhadas na área da educação com relação ao TDAH; 4. Selecionar artigos que contribuam na correlação entre TDAH e processo alfabetizador. Esperamos, ao final deste artigo, inferir em que medida a área de educação tem ganhado corpo na pesquisa sobre TDAH.



Metodologia

Esta pesquisa descritiva configura-se por meio de uma abordagem qualitativa, possibilitando diferentes formas de condução nos múltiplos contextos e objetivos que delimitamos. Ainda nos proporciona, a partir dos fenômenos investigados em seu contexto natural e de forma complexa, a rica descrição e análise dos dados (Bogdan; Biklen, 1994).

Conforme delimitado como objetivo desta pesquisa – investigar quais têm sido as publicações na área do TDAH para identificar os possíveis artigos que contribuam com o processo alfabetizador de crianças com o transtorno – utilizaremos a pesquisa bibliográfica como o caminho mais propício a desvelar as áreas e subáreas em que as publicações sobre TDAH têm direcionado suas investigações científicas.

Realizamos a busca no período de 19 a 21 de dezembro de 2023 na base de dados Scielo utilizando o descritor TDAH. A escolha por esta base de dados ocorreu pela relação do tema com os conteúdos nela indexados, na qual ressaltamos que para a área educacional é a mais utilizada. Identificamos 201 artigos como resultado da busca pelo termo “TDAH”, entre os anos de 2001 a 2023, período este selecionado por abordar pesquisas recentes e 22 anos de pesquisa ser um quantitativo suficiente de anos, englobando as áreas da saúde e da educação. Destes, excluímos 69 artigos de língua estrangeira (inglês e espanhol), pois ao focalizar nosso interesse no cruzamento de assuntos entre TDAH e alfabetização é importante que os trabalhos estejam escritos em língua portuguesa. Além disso, inferimos que o Brasil, por ser um dos países que maior consome metilfenidato (medicamento utilizado no tratamento do transtorno) no mundo⁸ terá uma produção científica significativa sobre a temática.

A partir dos 132 artigos restantes, seguimos para o processo de construção de uma tabela que contém os títulos, autores, resumo, ano, referência e área da publicação. A posteriori realizamos a leitura dos títulos e das áreas da publicação para categorizá-los entre artigos da área da saúde, da educação e dois artigos que trazem aspectos conceituais sobre a temática. Em meio a esse processo encontramos 1 livro, o qual tem acesso restrito, 2 entrevistas e 1 artigo da área da filosofia que apenas cita TDAH utilizando-o em apenas uma palavra no decorrer de todo o texto, os quais se enquadraram no critério de exclusão, revertendo num aumento de 69 títulos para 73 que contém o descritor TDAH, mas que foram excluídas do escopo deste artigo pelas justificativas apresentadas.

Portanto, para o processo de analisar os resultados, tivemos um total de 128 artigos, que foram lidos os resumos para a criação de subcategorizações, que representavam os eixos centrais de investigação

⁸ com base no mais recente levantamento do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados (SNGPC), datado de 2013, que aponta um crescimento de 75% no consumo do metilfenidato no Brasil, medicamento utilizado para tratar o dito transtorno, entre os anos de 2009 e 2011, considerando a faixa etária de 6 a 16 anos (ANVISA, 2013). Ao considerarmos o período de uma década (2001 a 2011) entre todas as faixas etárias, o aumento no consumo chega a 1600%, colocando o Brasil em segundo lugar no ranking mundial de maiores consumidores de metilfenidato, atrás apenas dos EUA (Ferreira, 2015 apud Ferreira; Moscheta, 2019, p. 2).



das publicações. Estas categorizações, descritas nos resultados e discussões nos auxiliaram a identificar por onde têm caminhado os estudos na área de TDAH, e visualizar o que poderá contribuir para a continuação de nossa pesquisa e colaborar também com outros pesquisadores na área.

Resultados e Discussão

As crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) devem ser compreendidas em suas especificidades, sendo respeitadas nos direitos que a própria legislação nº 14.254 de novembro de 2021 as resguarda para que haja um acompanhamento integral, sendo considerado como parte deste acompanhamento a “identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde” (Brasil, 2021, parágrafo único).

Essa legislação tem como intuito que ao aluno com TDAH seja resguardado o seu direito ao desenvolvimento pleno e, por isso, prevê ainda que, no âmbito da educação,

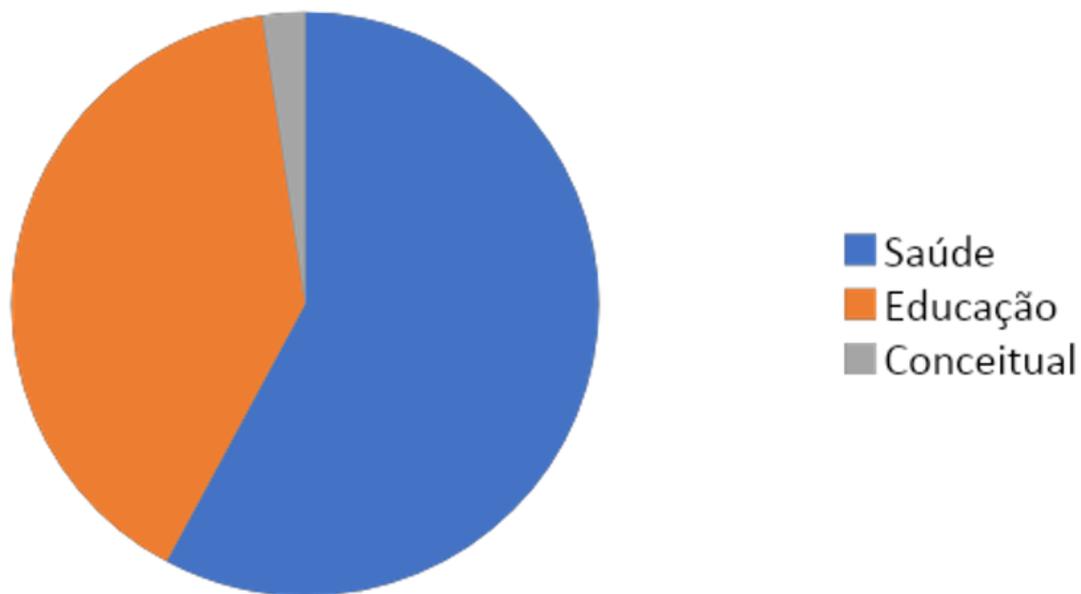
[...] os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação, inclusive quanto aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, e formação continuada para capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como para o atendimento educacional escolar dos educandos (Brasil, 2021, Art. 5º).

Portanto, a legislação considera a formação dos professores e sua atuação como elemento essencial para que esse aluno com TDAH seja de fato incluído no processo educacional e, para nós em específico, no processo de alfabetização. Por isso, é preciso que os profissionais saibam quem são os sujeitos que têm TDAH em suas características e peculiaridades que o acometem em decorrência do Transtorno. Mas a área educacional se esbarra inicialmente com a dificuldade que vai desde a compreensão do diagnóstico da criança com TDAH, por ele ser fundamentalmente clínico, baseado em critérios de sistemas classificatórios como o DSM-I-V (Rohde; Barbosa; Tramontina, 2000) até o lidar com seus comportamentos em sala de aula.

Nesse sentido, é importante que tenhamos identificado a produção científica sobre TDAH na área da saúde, que nos respalda a compreender aspectos de diagnósticos, características, tratamento entre outros aspectos sobre o transtorno. Das 128 produções, 74 foram na área da saúde, 3 na área conceitual e 51 na área da educação, conforme é possível visualizar no gráfico 1.



Gráfico 1: Áreas das produções acadêmicas sobre TDAH



Fonte: Elaborado pelas autoras

Foram encontrados nas produções 74 artigos referentes à área da saúde, demonstrando esta ser a prevalência dos estudos sobre TDAH. Sobre tal fato, inferimos a relação histórica que permeia o campo das deficiências e transtornos em uma perspectiva médica, que busca identificar as diferenças físicas, cognitivas e comportamentais para “recuperar” os sujeitos para se adequarem aos padrões de normalidade socialmente aceitos, ou seja, a patologização do sujeito. Consideramos esse aspecto, como também a necessidade de se identificar os aspectos do transtorno na perspectiva médica para que se entendam de fato definições, mudanças, diferenças das características e tratamento sobre o TDAH nos diferentes sujeitos entre outros aspectos, por isso identificamos algumas áreas em que se encontram as produções na área da saúde.

Gráfico 2: Temas relacionados com o TDAH na área da saúde



Fonte: Elaborado pelas autoras



Salientamos que destes esboçados no gráfico tivemos 2 artigos enquadrados na categoria de função executiva que se duplicou com a categoria medicalização. Dentre as produções na área da saúde, identificamos 16 produções que se prestam a analisar as relações do TDAH com outras comorbidades, como transtornos alimentares, transtornos psiquiátricos, transtornos de conduta (TC), transtorno desafiador opositor (TOD), transtorno obsessivo-compulsivo (TOC), transtorno de aprendizagem (TA), transtorno bipolar, transtorno do espectro autista (TEA), entre outros. Perceber a dimensão de relações que cerceiam as pessoas com TDAH é de suma importância para compor nossas análises sobre as questões de alfabetização com crianças com TDAH. Perceber que esse transtorno pode estar associado a outros, o que impactará o processo alfabetizador delas.

Identificamos 6 artigos que se debruçam sobre a compreensão do TDAH para além da perspectiva médica-biológica, que trata do transtorno a partir de um determinismo biológico, e aborda o TDAH como uma constituição sócio médica, em que a perspectiva histórico-cultural se faz importante ao apresentar a necessidade de se conhecer o sujeito no âmbito familiar, escolar e em outros contextos sociais em que o sujeito está inserido para assim traçar seu diagnóstico e tratamento, conforme o artigo “A constituição sócio médica do ‘fato TDAH’” (Vieira, 2009).

Encontramos um expressivo número de produções sobre o diagnóstico do TDAH em contrapartida ao quantitativo sobre o tratamento, que foi apenas 1 voltado à utilização da equoterapia. Relacionado a estes aspectos, 11 artigos evidenciam as condutas, comportamentos e subtipos dos sujeitos com TDAH.

Conforme é previsto pelos sintomas descritos nos manuais médicos internacionais (CID-10 e DSM-IV), o TDAH é classificado entre três subtipos: “predominantemente desatento, predominantemente hiperativo/impulsivo e tipo combinado” (Weiss; Cruz, 2009, p. 71). Para que a pessoa receba essa classificação ela precisa corresponder a seis sintomas ou mais que são descritos nos manuais no decorrer da realização do exame clínico (que contenha observação, testagens, questionários, entrevistas, relatórios e outros meios clínicos de avaliação) por, no mínimo, 6 meses e nos diversos ambientes em que o sujeito vive (familiar, acadêmico, religioso e outros).

Aos sujeitos que passam pelo rigoroso exame clínico e apresentam evidências de “prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, acadêmico ocupacional e em alguns sintomas já devem estar presentes desde antes dos 7 anos de idade” (Weiss; Cruz, 2009, p. 71) é defendida a tese que haja disfunção neurobiológica, o que leva a que as funções executivas do cérebro sejam afetadas. Como os processos responsáveis por “focalizar, direcionar, regular, gerenciar e integrar funções cognitivas, emoções e comportamentos – tarefas simples e solução ativa de novos problemas” (Weiss; Cruz, 2009, p. 72).

Foram encontradas 11 produções sobre o uso do metilfenidato, medicamento este muito recomendado pelos médicos brasileiros no tratamento do TDAH. No ano de 2022, no Brasil, teve-se uma alta procura pelo medicamento, o que ocasionou no ano de 2023, especificamente em janeiro, uma crise de falta do medicamento nas farmácias do país. Desde o surgimento do medicamento no ano de 1950,



sua procura vem aumentando no Brasil de maneira disparada, e também temos percebido um aumento de produção acadêmica que se debruça a investigar o assunto, como podemos perceber na tabela 1:

Tabela 1: Artigos na área da Educação sobre o uso de metilfenidato para tratamento de TDAH

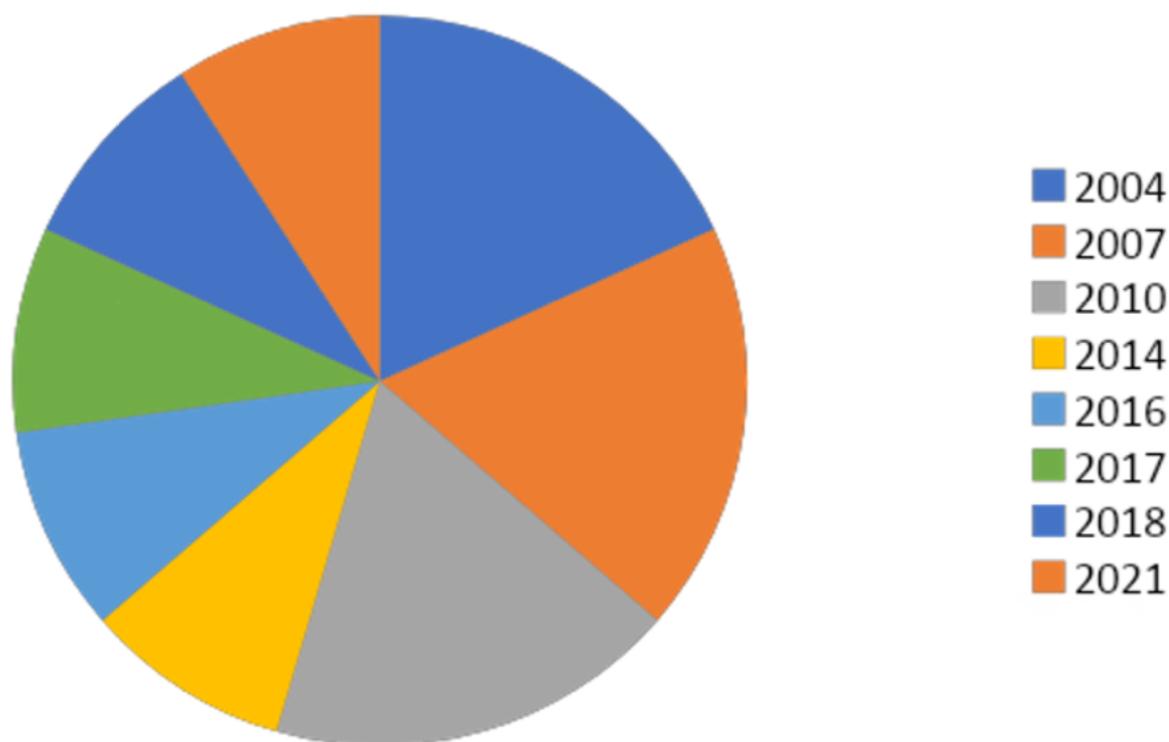
Nº	Título	Autores	Ano	DOI
1	Funções Executivas, Atenção e o Uso do Metilfenidato: Estudo de Revisão Sistemática	Cruz; Minervino; Pereira	2021	https://doi.org/10.1590/0102.3772e37113
2	TDAH e Ritalina: neuronarrativas em uma comunidade virtual da Rede Social Facebook	Martinhago	2018	https://doi.org/10.1590/1413-812320182310.15902018
3	As controvérsias sócio-históricas das práticas farmacológicas com o metilfenidato	Domitrovic; Caliman	2017	https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29163163
4	Uma crítica à produção do TDAH e a administração de drogas para crianças	Cruz; Lemos; Piani; Brigagão	2016	https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160027
5	A experiência do uso de metilfenidato em adultos diagnosticados com TDAH	Caliman; Rodrigues	2014	https://doi.org/10.1590/1413-7372189590012
6	Hiperatividade e déficit de atenção: o tratamento prejudica o crescimento estatural?	Durval Damiani; Daniel Damiani; Casella	2010	https://doi.org/10.1590/S0004-27302010000300003
7	Síndrome de Gilles de la Tourette associada ao transtorno de déficit de atenção com hiperatividade: resposta clínica satisfatória a inibidor seletivo da recaptura de serotonina e metilfenidato	Passos; López	2010	https://doi.org/10.1590/S0047-20852010000200013
8	Efeito do metilfenidato no processamento auditivo em crianças e adolescentes com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade	<u>Cavadas; Pereira; Mattos</u>	2007	https://doi.org/10.1590/S0004-282X2007000100028
9	Questões atuais no tratamento farmacológico do TDAH em adultos com metilfenidato	<u>Louzã; Mattos</u>	2007	https://doi.org/10.1590/S0047-20852007000500012
10	Análise da eficácia do metilfenidato usando a versão abreviada do questionário de conners em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade	<u>Andrade; Scheuer</u>	2004	https://doi.org/10.1590/S0004-282X2004000100014
11	Efeitos colaterais do metilfenidato	<u>Pastura; Mattos</u>	2004	https://doi.org/10.1590/S0101-60832004000200006

Fonte: Elaborado pelas autoras



Mesmo o medicamento tendo sido inventado em 1950, as produções acadêmicas que cruzam as informações entre metilfenidato e tratamento do TDAH começam a ocorrer apenas em 2004 e são identificadas até o ano de 2021, conforme se visualiza no gráfico 3:

Gráfico 3: Ano das publicações sobre medicalização do TDAH



Fonte: Elaborado pelas autoras

A medicalização/patologização do transtorno vem sendo estudada pelos profissionais da saúde, mas também pelos da educação em busca de novas visões sobre as vantagens e as desvantagens de se medicar o aluno em fase escolar, trazendo à tona o questionamento acerca da constituição da criança enquanto ser social. O estudo retratado por Signor, Berberian e Santana (2017) reflete sobre a medicalização da infância e suas implicações na aprendizagem do aluno. Para nós, identificar os estudos sobre a medicalização na área da Educação se faz importante por se relacionar com os aspectos do entendimento e definição sobre TDAH, que se cruza com a temática de patologização do sujeito, perspectiva social e aspectos do diagnóstico, comportamento e tratamento do transtorno. Questões essas essenciais para se trabalhar sobre TDAH na área da educação.

Outro aspecto identificado nos artigos da área da Saúde que contribuirão para a compreensão do processo alfabetizador de crianças com TDAH são as funções executivas. O pesquisador Dumas (2011) reúne um conjunto de características de crianças com TDAH que são resultado de falhas em suas funções executivas, as quais destacamos as que mais se relacionam diretamente com o processo alfabetizador:



1. têm dificuldades acentuadas de controlar sua atividade motora, sobretudo nas atividades complexas; (...)
2. têm mais dificuldades de expressão ou organização do pensamento quando devem dizer algo; (...)
3. têm uma memória de trabalho limitada e dificuldades de conceber e de aplicar uma estratégia que lhes permita organizar uma tarefa ou resolver um problema (sobretudo quando as competências requisitadas são de ordem sequencial) (...) (Dumas, 2011, p. 243).

Como a falha nas funções executivas é característica das crianças com TDAH, consideramos elementar a identificação dos 5 artigos que abordam sobre memória operacional, atenção sustentada, foco e outras funções executivas. Considerando essas produções na área da Saúde, com sua devida importância para a área da Educação, em específico da alfabetização, passamos a identificar as produções na área da educação, conforme o gráfico 4:

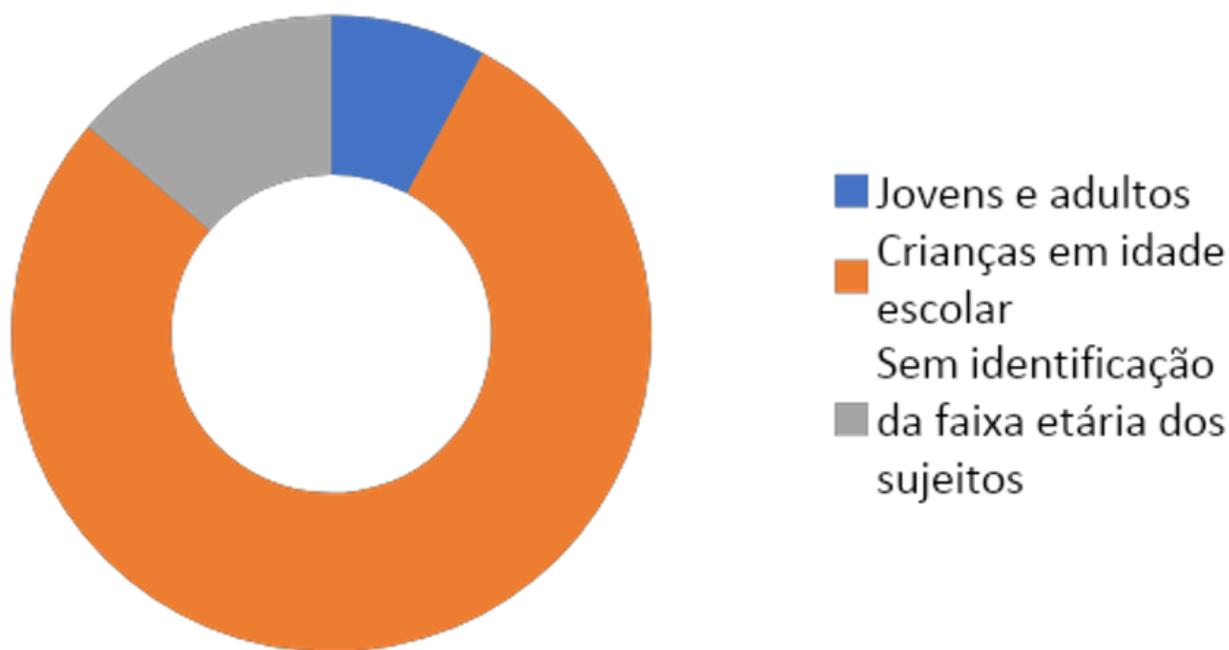


Fonte: Elaborado pelas autoras

Os resultados a partir da busca na base de dados Scielo com o descritor TDAH nos revelou uma baixa predominância de artigos na área da Educação, não sendo nem metade das publicações entre 2001 e 2023, expondo a falta de pesquisas no campo pedagógico. Dos 51 artigos coletados, tivemos 1 que convergiu entre as áreas de práticas inclusivas e leitura e escrita, intitulado, “A convergência tecnológica e digital, o ensino remoto emergencial e os alunos com TDAH que frequentam os anos finais do ensino fundamental” (Gonçalves; Ferreira, 2021). Dos 51 artigos, apenas 4 são realizados com sujeitos jovens e adultos, os quais identificamos pois para o objetivo de nossa pesquisa central sairá do escopo, possivelmente não sendo utilizados. A maioria das pesquisas, 40, trabalha com sujeitos em idade escolar, em específico no ensino fundamental, fase em que o TDAH é comumente identificado. É na idade escolar que os comportamentos ativos e maiores dificuldades no avançar das séries se tornam perceptíveis por serem comparados com outras crianças de mesma faixa etária (Araújo, 2002). Já os demais 7 trabalhos não possuem identificação dos sujeitos, conforme é possível visualizar no gráfico 5:



Gráfico 5: Sujeitos das pesquisas sobre TDAH na área da educação



Fonte: Elaborado pelas autoras

Na categoria Desempenho escolar, encontraram-se 10 artigos que analisam as diferenças e semelhanças de indivíduos com TDAH em analogia com seus subtipos, outros transtornos ou sujeitos sem características de desatenção e hiperatividade. O texto de Coutinho, Mattos e Araújo (2007) comparou a sustentação e a atenção alternada dos tipos de TDAH em testes de atenção, seus resultados comprovaram diferenças do desempenho do grupo desatento para o combinado, expandindo o conhecimento de suas habilidades para a prática do professor.

As categorias Filosofia/Psicologia da Educação, Práticas de Intervenção, assim como as Práticas Inclusivas, contando com 2, 2 e 3 publicações respectivamente, que possuem papel fundamental no dia a dia em sala de aula, não protagonizam o ramo, carecendo de estudos que evidenciem o papel em sala de aula do educador ao lidar com os desafios da subjetividade do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Também nos chama a atenção o debate sobre a criança com TDAH não estar especificamente inserido no debate da educação inclusiva e prever questões políticas e legais sendo consideradas como importantes para essa discussão.

De igual modo as produções na área da Saúde e na área da Educação muito têm discutido sobre a medicalização, contando com 10 artigos, e sobre os comportamentos, condutas, subtipos no contexto escolar de crianças com TDAH, o qual também conta com 10 produções acadêmicas. E tivemos 9 produções na área da leitura e escrita, que nos interessa e auxiliará a alcançar o objetivo central de nossa pesquisa.



Devemos destacar que a linguagem escrita em seu processo de aquisição, por si só, já possui sua complexidade e é algo que se torna desafiante aos alunos. Alfabetizar-se não é apenas compreender a leitura e escrita em sentido estrito, mas entendê-la como um elemento cultural, construído como uma possibilidade de comunicação, interação e representação que se constitui e faz sentido na relação com o outro. Portanto, alfabetizar não é o simples processo de “codificar e decodificar signos”, mas sim se apropriar do conhecimento da palavra escrita como um sistema de linguagem que representa uma forma de ser e estar no mundo (Ferreiro, 2013; Freire, 2011). A escrita, como tecnologia inventada pelos humanos proporciona um desafio a quem precisa se apropriar desse sistema de linguagem que envolve aspectos desde a percepção (elemento psicomotor), construída no acesso a diferentes tipos de informação em seu meio sociocultural (Palacios, Cubero, Luque, et al, 2004) até seu nível mais elementar que exige o reconhecimento das unidades menores desse sistema, como as letras e fonemas.

Todo o processo que leva o sujeito a compreender um texto escrito exige dele o uso de suas funções executivas, principalmente ao que diz respeito à capacidade de se autorregular e o uso excessivo da memória de trabalho. No que se refere à autorregulação, ele precisa detectar em sua leitura o que não foi compreendido, retornar e buscar uma solução, “o que se denomina *supervisão*” (Sánchez, 2004, p. 97, grifos do autor). Deve se auto avaliar no processo de leitura, identificando se foi aceitável aquilo que foi compreendido, se fez algum sentido ou não, sendo essas características de autorregulação que coadunam com a alfabetização. Além disso, a compreensão do texto lido “*tende a saturar a capacidade da memória de trabalho*” (Sánchez, 2004, p. 97, grifos do autor), à medida que é preciso ao leitor conectar diferentes expressões da escrita e que, para isso, ambas precisam estar ativas na memória. “Isso quer dizer que, se por algum motivo, um leitor não conseguisse manter de forma ativa em sua mente as proposições da primeira oração enquanto lê e interpreta a segunda, (...) o texto seria incompreensível” (Sánchez, 2004, p. 98).

Desse modo, foi possível ilustrar em alguns momentos que fazem parte do processo de alfabetização a complexidade dos usos cognitivos do sujeito que dele são exigidos. Coadunando com essa afirmação, Rego (2014) complementa:

O domínio desse sistema complexo de signos fornece novo instrumento de pensamento (na medida que aumenta a capacidade de memória, registro de informações, etc.), propicia diferentes formas de organizar a ação a ação e permite um outro tipo de acesso ao patrimônio da cultura humana (que se encontra registrado nos livros e outros portadores de texto). Enfim, promove modos diferentes e ainda mais abstratos de pensar, de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento (Rego, 2014, p. 68).

Desse modo, há muito a ser investigado na relação das crianças com TDAH e seu processo alfabetizador. É preciso, por meio da pesquisa, desvelar todas as complexidades que permeiam o ato de ler e escrever para crianças que possuem sérias alterações em suas capacidades das funções executivas, na busca de auxiliar os profissionais da educação que trabalham com crianças atípicas e se veem diante de um duplo desafio, o de se alfabetizar várias crianças ao mesmo tempo, e em conjunto a estas, alfabetizar crianças com TDAH.





A maior inquietação dos professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais incluídos em turmas comuns diz respeito à dinâmica do cotidiano na sala de aula, pois, já possuindo tantos educandos que demandam sua atenção, parece um desafio grande demais atender aos alunos que apresentam peculiaridades e dificuldades acentuadas no processo de aprendizagem (Weiss; Cruz, 2009, p. 72).

O respaldo teórico deve elucidar e contribuir com as práticas dos professores atuantes com crianças com TDAH no cotidiano da sala de aula, pois, à medida que entendemos as dificuldades que permeiam a trajetória de alfabetização dessas crianças construímos mais condições de propor práticas pedagógicas alfabetizadoras exitosas.

Considerações finais

Este trabalho que teve como intuito identificar quais têm sido as produções acadêmicas desenvolvidas na área do TDAH, a partir da busca com o descritor TDAH na base de dados Scielo, trouxe-nos uma dimensão das multiplicidades de olhares existentes sobre esse objeto de pesquisa. Sendo possível perceber que as pesquisas sobre TDAH, tanto na área da Saúde quanto na área da Educação, abordam questões que vão para além do diagnóstico e do tratamento sobre o transtorno, como elevam nossos conhecimentos no entrecruzamento das diversas comorbidades que a ele podem ser associadas.

As pesquisas são predominantemente da área da Saúde, o que nos leva a destacar a importância de desenvolvermos mais conhecimentos acerca da área educacional, preocupando-nos com os aspectos de aprendizado dos sujeitos com TDAH, na busca da garantia de seus direitos de se tornarem seres aprendentes e inclusos em nossa sociedade. Os sujeitos com TDAH são predominantemente diagnosticados em fase escolar, por isso, é preciso que avancemos na produção científica para fomentar práticas e possibilidades de trabalhos exitosos no processo de incluir esses sujeitos. Assim, este trabalho é um importante caminho para identificar por quais rumos nossa produção precisa avançar.

Agradecimentos

Agradecemos ao Instituto Federal Goiano, que nos concede a Bolsa de Iniciação à Pesquisa através do Edital nº 09 de 27 de abril de 2023.



Referências

ARAÚJO, A. P. Q. C. Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção. **J. Pediatr.** Rio de Janeiro, v. 78, n. 1, p. 4, ago. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0021-75572002000700013>. Acesso em: 6 de out. 2023.

BOGDAN; R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto Editora. 1994.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14254-30-novembro-2021-792022-publicacaooriginal-164005-pl.html>. Acesso em: 04/06/2023.

COUTINHO, G.; MATTOS, P.; ARAÚJO, C. Desempenho neuropsicológico de tipos de transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) em tarefas de atenção visual. **J. Bras. Psiquiatr.** Rio de Janeiro, v. 56, n. 1, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0047-20852007000100005>. Acesso em: 28 de dez. 2023.

DUMAS, J. E. O transtorno Hipercinético ou transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. In: DUMAS, J. E. **Psicopatologia da infância e da adolescência.** Porto Alegre: Artmed. 2011.

FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRO, E. **Os processos da leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

PALACIOS, J.; CUBERO, R.; LUQUE, A.; et al. Desenvolvimento físico e psicomotor depois dos dois anos. IN: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Orgs). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva.** Volume 1. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REGO, T. C. **Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 25 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROHDE, L. Augusto; BARBOSA, G.; TRAMONTINA, S.; et al. Transtorno de Déficit de Atenção/hiperatividade. **Rev. Bras. Psiquiatria** 22 (Supl II) • Dez 2000. p. 7-11. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600003> Acesso em: 28 de dez. 2023.



SÁNCHEZ, E. A linguagem escrita e suas dificuldades: uma visão integradora. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad: Fátima Murad. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SIGNOR, R. C. F; BERBERIAN, A. P; SANTANA, A. P. A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. **Educação e Pesquisa**. Santa Catarina, v. 43, n. 3, jul.-set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201610146773>. Acesso em 28 de dez. 2023.

WEISS, A. M. L. CRUZ, M. M. Compreendendo os alunos com dificuldades de distúrbios de aprendizagem. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.



Educação integral e capital: ilusão educacional contemporânea

Hugo Raoni da Silva Alves^{9*}

A temática da educação integral é debatida há muitas décadas, porém tem adquirido um grande destaque no cenário educacional brasileiro. O presente trabalho visa evidenciar as diversas expressões da educação integral nos seus desdobramentos históricos específicos, bem como fazer uma crítica aos modelos tradicionais dessa proposta. Dessa forma, o intuito é tanto criticar o modelo que está sendo gradativamente implantado no Brasil quanto às formulações e aplicações práticas de expressões progressistas, as quais são muito louvadas no interior da esquerda e defendidas como formas educacionais ideais a serem aplicadas nacionalmente. Por fim, será demonstrada a impossibilidade da educação integral no capitalismo e a necessidade da autogestão social para que possa ser constituída.

Conceito e Desdobramentos Históricos da Educação Integral

A educação integral diz respeito a um amplo leque de propostas que apontam para um mesmo objetivo, isto é, a formação integral do ser humano. Essa formação integral parte do pressuposto de que seres humanos são multidimensionais, possuem diversas potencialidades que podem ser desenvolvidas, não sendo limitados apenas a uma capacidade ou área de conhecimento específica. Dessa forma, embora seja possível afirmar que existem predisposições naturais dos indivíduos para certas habilidades – que são aguçadas desde a infância (o que comumente é denominado de “dom”) – todos podem desenvolver uma série de outras habilidades e conhecimentos que são inerentes ao ser humano. Ou seja, além do intelecto, é possível desenvolver potencialidades artísticas, físicas, musicais, afetivas, dentre outras.

As formas de educação integral existem desde a antiguidade. Em Atenas da Grécia Clássica, por exemplo, a Paideia era um modelo de educação que visava esse objetivo, proporcionando um processo de ensino e aprendizagem abrangendo diversos temas, como filosofia, história natural, ginástica, música, retórica, matemática e outros, tendo em vista sobretudo a formação de indivíduos que, além de integrais, fossem capazes de uma ação social que propiciasse harmonia para a sociedade grega (dentro de todas as limitações e contradições objetivas de uma sociedade escravista). Todavia, como o foco principal é a análise da educação integral enquanto forma educacional moderna e contemporânea, não será realizada uma análise mais detida dos processos históricos anteriores a esse período. Dessa forma, a educação integral na modernidade deve ser entendida no contexto de ascensão do capitalismo e de luta da burguesia contra a sociedade feudal, seu modo de produção, instituições e privilégios hierárquicos. Desse modo,

^{9*} Graduando em Gestão da Segurança e Defesa Cibernética, estudante autodidata de ciências sociais e realizou o ensino médio no CIEC - Centro Integrado de Educação do Conde. E-mail: hugoraoni@outlook.com



inicialmente as lutas em torno do processo educacional não eram direcionadas para uma educação integral propriamente dita, mas sim para o fornecimento de uma educação universal e acessível a todos os indivíduos, de forma que aparecem fortemente conceitos como meritocracia, educação pública etc. Essa luta era tanto dos socialistas utópicos quanto dos autores burgueses, já que antes da consolidação da burguesia no poder político e do capitalismo como modo de produção dominante, ambos possuíam uma luta em comum, que era a destruição de qualquer tentativa de restauração das dinâmicas feudais, portanto mesmo os burgueses tinham um papel progressista. É precisamente em meados do século XIX que a burguesia se consolida politicamente, após diversos processos de revoluções burguesas ao redor da Europa, adquirindo um caráter reacionário e abandonando seu papel progressista. É nessa época que surgem as escolas propriamente ditas, como são organizadas na modernidade, substituindo assim os colégios, que eram mais esparsos e direcionados para grupos específicos da sociedade.

Nesse sentido, há um processo de complexificação e ampliação da divisão social do trabalho, principalmente a partir das causas e consequências oriundas da Revolução Industrial, a qual representou um salto tecnológico e produtivo nunca antes visto na humanidade. Todavia, se até esse momento a reivindicação dos autores era da universalização do ensino, algo que foi aplicado (de forma desigual e contraditória) em função das próprias necessidades do capitalismo, a partir da segunda metade do século XIX surgem as primeiras propostas teóricas e experiências de educação integral, agora partindo diretamente de pensadores revolucionários. Isso ocorre porque, com o desenvolvimento da divisão social do trabalho e fornecimento do ensino para setores mais amplos da população, começa a haver um processo de especialização e unilateralismo dos trabalhadores, que passam a ser formados para funções muito específicas que devem ser exercidas no sentido de efetivar o processo de reprodução, acumulação e centralização de capital. Dessa maneira, as propostas de educação integral emergem nesse período como uma forma de protesto contra a sociedade burguesa, que instrumentaliza e, portanto, torna o trabalhador uma máquina viva, educada para o trabalho alienado e exercício da cidadania.

Sendo assim, Marx e Engels com suas propostas de educação politécnica e omnilateral, Bakunin com seu escrito *A Instrução Integral*, Faure com sua experiência educacional *A Colmeia*, Paul Robin no Orfanato de Cempuis, dentre outros, constituem algumas das diversas manifestações contrárias à educação burguesa e suas consequências para as subjetividades formadas. Todos, a despeito das suas especificidades, objetivavam tanto a formação profissional mais diversificada para os trabalhadores, de forma que estes tivessem mais possibilidades de escolhas e melhores condições de vida ainda dentro do capitalismo, quanto uma formação de potencialidades gerais do ser humano, que transcendem a vida profissional e a própria sociedade capitalista (por isso, como veremos mais detalhadamente, as propostas desses autores sempre estão vinculadas com a transformação social radical).

No entanto, a experiência mais abrangente de educação integral ao molde revolucionário seguramente foi da “Escola Moderna”, constituída por Francisco Ferrer e colaboradores. Surgida no início do século XX na cidade de Barcelona, na Espanha, esse modelo educacional se alastrou por diversas regiões do mundo, como Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Argentina e também Brasil. As práticas empregadas nas escolas modernas eram um contraponto radical à educação burguesa, como a



abolição do sistema de exames, coeducação dos sexos e classes (algo inovador para a época), um ensino racional desprendido dos dogmas religiosos e, claro, uma formação integral dos indivíduos.

No Brasil, a escola moderna e a pedagogia libertária como um todo exercem um papel muito importante nas duas primeiras décadas do século XX, no qual a educação dos trabalhadores era altamente precária em função da negligência extrema do Estado. Nesse sentido, Neiva Kassick e Clovis Kassick explicitam a importância que a pedagogia libertária teve no processo de formação pessoal dos trabalhadores brasileiros:

No Brasil, a experiência pedagógica de inspiração libertária, organizada com base nos princípios da Escola Moderna, foi de grande importância para a educação dos trabalhadores brasileiros no início do século 20, chegando a se constituir quase que na única escola a que efetivamente tinham acesso, dado o desinteresse do Estado pela educação do povo. (...) As escolas libertárias não se atinham apenas ao ensino formal para as crianças, ofereciam também para os adultos ensino profissional e ainda, através dos centros de Cultura Social, realizavam palestras e conferências à noite ou aos domingos – as chamadas Sessões de Propaganda Científica (Kassick; Kassick, 2004, p. 16-17).

Ambos os autores ao criticarem o modelo de escola dual – escola baseada em uma educação intelectual mais abrangente para a burguesia, focando em áreas de saberes complexos, e uma educação voltada ao trabalho manual para os membros da classe trabalhadora – demonstram como essas escolas intentavam, dentro dos limites e possibilidades concretas, superar a divisão entre trabalho manual e intelectual de forma que fosse proporcionada uma formação mais ampla dos indivíduos em suas várias potencialidades:

Contra-pondo-se a esse modelo reforçador da divisão social do trabalho, organizaram uma proposta de educação para o desenvolvimento completo do homem, ou seja, físico, intelectual e moral. Para tanto, propuseram o acesso ao conhecimento sem a tradicional separação entre trabalho manual e intelectual, entre saberes do ofício e conhecimento científico. Portanto, ao mesmo tempo era ensino integral e racional, integrando o conhecimento teórico e prático (Kassick; Kassick, 2004, p. 25-26).

Sendo assim, a Escola Moderna foi a experiência libertária mais abrangente em termos de alcance referente a uma proposta de educação integral, embora por motivos políticos e ideológicos pouco seja divulgado em relação à grande importância que o conjunto de práticas desse modelo teve na primeira metade do século XX.

Contudo, o modelo de educação integral, que tem como base primária os libertários anarquistas e marxistas, vai ser apropriado por tendências progressistas e conservadoras, sendo, portanto, cindidas da transformação revolucionária. Compreender isso é de fundamental importância porque a educação integral, quando não contextualizada e devidamente explicada, pode ser qualquer coisa, desde que tenha como proposta inicial uma formação total do ser humano (o que também, por si só, é uma grande abstração). Portanto, podemos observar o caráter conservador da formação integral proposta pelo movimento integralista, um movimento de inspiração ultraconservadora que surgiu no Brasil na década de 1930. Segundo Cavaliere (2002, p. 46) essa educação tem como base “[...] o conjunto do homem físico,



do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual [...]”, o que implica em aspectos como a extrema valorização da religião, do nacionalismo, práticas de robustecimento físico, desenvolvimento de uma forte disciplina etc. Sendo assim, a educação integral dos integralistas está longe de estar associada com a emancipação humana, estando ligada estritamente com a religião e com um forte sentimento referente ao Estado-Nação.

Dentro do campo progressista, o pioneiro da educação integral no Brasil foi Anísio Teixeira. Porém, é importante entender que esse educador foi fundamental na determinação da educação primária como uma responsabilidade obrigatória do Estado, pois antes de 1934 não havia qualquer obrigação referente ao fornecimento da educação por parte da União. Sendo assim, houve a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação, do qual Anísio Teixeira foi um dos principais representantes e que pressionou o Estado exigindo a obrigatoriedade da educação pública e acessível a todos os cidadãos, sobretudo àqueles das classes inferiores. Nesse contexto, no artigo 150 da Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) houve o estabelecimento da educação primária gratuita e integral como serviço obrigatório do Estado, embora muitas pessoas ainda continuassem sendo excluídas e com enormes dificuldades no acesso à educação. Ainda em 1934 Anísio Teixeira cria, no Rio de Janeiro, cinco escolas de tempo integral, porém apenas na década de 1950 que põe em prática sua Escola Parque, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, localizado em Salvador:

Nesse Centro, encontramos as atividades, historicamente entendidas como escolares, sendo trabalhadas nas Escolas-Classe, bem como outra série de atividades acontecendo no contraturno escolar, no espaço que o educador denominou de Escola-Parque. Na década de 1960, a fundação da cidade de Brasília trouxe consigo vários centros educacionais, construídos nessa mesma perspectiva (Brasil, 2009, p. 15).

Essa pode ser considerada a primeira escola de educação integral progressista aplicada no Brasil, inspirada principalmente no escolanovismo e na obra do pragmatista estadunidense John Dewey. Justamente pela inspiração pragmatista essa escola estava mais preocupada no ato de fazer do que na transmissão de conteúdos formais, o que implica em consequências que serão melhor abordadas posteriormente neste trabalho. De qualquer forma, essa experiência foi muito restrita e, portanto, não alcançou extensão relevante em proporções nacionais.

No entanto, entre 1980 e 1990 foram implementados por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), que foram inspirados no modelo do Anísio Teixeira. Por conseguinte, os CIEPs tiveram uma proporção maior do que a restrita experiência da Escola-Parque e tinham como um dos pilares a análise sociológica de que a educação no Brasil, mesmo sendo supostamente pública e universal, ainda era demasiadamente elitista e composta por grupos economicamente privilegiados. Dessa forma, esse projeto do Darcy Ribeiro, que foi aplicado inicialmente durante o governo de Brizola, visava fornecer uma educação que não só proporcionava conteúdos formais, como também podia propiciar bem-estar e benefícios materiais aos alunos, tendo em vista principalmente reduzir a desigualdade social e o elitismo.



Crítica à Educação Integral no Brasil

A educação integral no Brasil, além dessas experiências mais localizadas, passou por um processo de expansão, principalmente a partir da elaboração do programa Mais Educação, criado em 2007. Porém, o marco que destacou a educação integral estruturada foi a reforma do Novo Ensino Médio, sancionada pelo governo Temer em 2017, sendo que tal reforma tem como maiores financiadores diversas organizações privadas empresariais, como Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Natura, dentre outros, que participam do Movimento pela Base, diretamente ligado à reformulação da BNCC ocorrida para a implementação do Novo Ensino Médio. Dessa maneira, a nova organização do ensino médio aplica um modelo de ensino integral intimamente vinculado aos interesses empresariais, sendo, portanto, desenvolvida no sentido de formar indivíduos que atendam a esses interesses no atual regime de acumulação de capital. Além disso, embora sejam feitas referências a Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, tal modelo não conserva os projetos originais de ambos, de teor progressista clássico, mas sim se constitui como uma forma educacional típica do capitalismo neoliberal.

Todavia, é necessário entender porque a educação integral passou a ser aplicada amplamente no Brasil, deixando de ser algo localizado e fruto apenas de educadores de linha progressista clássica. Para isso, devemos compreender alguns pilares fundamentais dessa educação integral para que possamos observar a sua verdadeira natureza e vinculação com o modo de produção capitalista. O pilar central do novo modelo é, sem dúvida, a pedagogia das competências:

O conceito de competências foi incorporado a documentos de educação, especificamente do Ensino Médio, na década de 1990 e enfatizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, seja para o ensino regular seja para a educação profissional. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012, o conceito de competências perde centralidade para os conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Com as recentes reformas, temos novamente o conceito de competências como eixo articulador tanto da reforma do Ensino Médio quanto da proposta curricular para o Ensino Médio expressa na BNCC (Carvalho; Galvão, 2022, p. 3-4).

Dessa forma, a pedagogia das competências é integrada à educação brasileira formalmente na década de 1990, mas passa a ser amplamente utilizada no Novo Ensino Médio e na educação integral associada a este. O novo documento do BNCC “está estruturado em torno de dez competências gerais, que por sua vez devem apresentar-se em interrelação no âmbito das grandes áreas do conhecimento e suas tecnologias” (Carvalho; Galvão, 2022, p. 3), determinando que tais competências sejam o eixo principal na formação dos educandos. No entanto, para além desse caráter particular associado ao ensino integral atual, é fundamental a compreensão das bases teóricas e metodológicas que fundamentam a pedagogia das competências de forma que o real significado das suas práticas pedagógicas possa ser esclarecido.

A principal base teórico-metodológica da pedagogia das competências é o construtivismo de Piaget, mas a “ideia de construção de competências como objetivo pedagógico surge na década de 1960 nas formulações de Bloom e seus colaboradores” (Amaral, 2022, p. 79), que estava associada com o cumprimento de determinadas metas e objetivos educacionais. No entanto, a concepção piagetiana irá



tornar-se hegemônica na educação principalmente a partir da década de 1990, tornando-se uma grande referência nas mudanças educacionais desde então, incluindo na pedagogia das competências, na qual iremos nos centrar.

Piaget parte do princípio de que a educação perpassa fundamentalmente por um processo de adaptação. Essa adaptação é natural ao homem, uma condição imprescindível da sua existência biológica, bem como é o que realiza o seu processo de socialização. Dessa maneira, a socialização é um processo de adaptação e acomodação do indivíduo com o ambiente, por meio do qual haverá interação buscando um equilíbrio com essa realidade externa. Desenvolver a cognição para Piaget coincide, portanto, com o desenvolvimento de esquemas adaptativos visando adquirir esse equilíbrio, sendo que as competências são “as estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados.” (Ramos, 2003, p. 98), as quais são desenvolvidas durante esse processo de adaptação e socialização. Nesse sentido, as práticas pedagógicas construtivistas têm como objetivo proporcionar ao educando a capacidade de realizar aprendizados significativos por sua própria conta, de modo que o torne capaz de lidar com as mais variadas situações. É o “aprender a aprender” que é tão valorizado no interior da pedagogia das competências e na tendência do escolanovismo.

Dessa forma, ao citar Newton Duarte, Ramos (2003) expõe a síntese sobre alguns dos principais pilares do construtivismo piagetiano. O primeiro deles é a ideia de que o aprendizado autônomo, construído pelo próprio sujeito e conseqüentemente espontâneo e autorregulado, é mais eficiente para o desenvolvimento cognitivo do que o saber transmitido por terceiros, o qual poderia comprometer esse processo de aprimoramento da cognição, bem como das competências associadas a ele; o segundo pilar postula que é fundamental que o indivíduo também descubra seus próprios métodos para assimilar, descobrir e construir conhecimentos, ao invés de se utilizar das descobertas e construções realizadas por terceiros; o terceiro enfatiza a necessidade do processo de aprendizado ser realizado tendo como base as motivações e necessidades do indivíduo que aprende, de forma que as suas demandas formativas particulares possam ser plenamente atendidas; por fim, o quarto aponta que o indivíduo que está sendo educado deve ser preparado para uma sociedade em transformação, de maneira que esteja apto para encontrar soluções para problemas dos mais diversos contextos.

Partindo desse sintético esclarecimento dos elementos essenciais do construtivismo piagetiano, é possível observar que várias das suas características se encontram também em autores da pedagogia libertária, como a ideia de realizar o aprendizado de acordo com as necessidades e motivações do indivíduo e de um aprendizado espontâneo e autônomo. Porém, as semelhanças são apenas formais, pois enquanto esses pressupostos no interior da pedagogia libertária estão associados com a transformação social e com uma sociedade emancipada, ou seja, com uma educação autogestionária que só poderá existir precisamente com a construção de relações sociais radicalmente novas, o construtivismo estabelece essas concepções como integradas à sociedade capitalista, caindo assim no formalismo (Viana, 2015). Embora a pretensão deste texto não seja detalhar essas diferenças, é importante salientar esse ponto para que falsas simetrias e anacronismos não sejam cometidos pelos leitores, bem como para alertar quanto



aos oportunistas que objetivam desqualificar as críticas ao construtivismo e os princípios da pedagogia libertária.

Nessa perspectiva, o construtivismo, com toda sua ênfase na adaptação e acomodação, torna-se fundamental para a educação burguesa, pois sendo um fundamento irrevogável da pedagogia das competências e conseqüentemente da educação integral em vigor, oferece as bases que preparam os indivíduos para o mercado de trabalho e para que tenham maior dinamismo e flexibilidade em seus comportamentos, consolidando o processo de acumulação do capital. Nesse sentido, o construtivismo e seu “aprender a aprender” está longe de ser uma manifestação pedagógica e educacional que ameaça a exploração e dominação. Ao contrário disso, apenas as reforçam, pois é utilizado para projetar um falso senso de independência individual frente ao ambiente hostil da sociedade capitalista, convencendo os indivíduos de que estão mais preparados para o sucesso, para a conquista de grandes objetivos individuais, ou que estão desenvolvendo uma capacidade mais crítica e libertadora para transformar a realidade. Não é por acaso que há tanta ênfase na adaptabilidade, pragmatismo, acomodação ao meio externo e outros aspectos linguísticos e conceituais que compõem as ideias e práticas construtivistas.

Há, portanto, um autodidatismo adaptativo, que ao ser integrado com as competências, mais especificamente com as dez estabelecidas pela BNCC que fundamentam a educação integral em voga, visa a acomodação de indivíduos mais flexibilizados na divisão social do trabalho. O construtivismo se radicaliza e torna-se um “neonstrutivismo” que “mantém algumas ideias básicas do construtivismo, mas desvincula-se de seu “caráter cognitivo”, suprimindo o compromisso com a verdade” (Saviani apud Amaral, 2022, p. 80), bem como se conjuga com o neopragmatismo no qual:

A ciência é valorizada não em função dos conhecimentos dela advindo, mas em função de seus resultados práticos que, em alguns casos, recebem a forma de produtos tecnológicos que podem ser aplicados em diferentes campos da ação humana. Recai neste caso a utilidade como critério de validade, como marca de sobrevivência; se perdura é algo útil, caso contrário, descartável (Amaral, 2022, p. 80).

Assim, o neonstrutivismo (adaptabilidade) e o neopragmatismo (empirismo utilitarista) assentam a pedagogia das competências e seu caráter burguês. No entanto, precisamos entender porque esse processo de acomodação e adaptação tornou-se tão importante atualmente, a ponto de ser cristalizado, por via da pedagogia das competências, como algo generalizado na educação brasileira. A teoria dos regimes de acumulação elaborada por Nildo Viana (Viana, 2009) demonstra-se adequada para vincularmos a educação integral atual com a atual fase do capitalismo. Um regime de acumulação é determinado por certo processo de valorização, uma determinada configuração estatal e determinadas relações internacionais. O atual regime de acumulação é o integral, onde o processo de valorização se fundamenta na intensificação da extração de mais-valor absoluto e mais-valor relativo tanto em países do bloco imperialista quanto em países do bloco subordinado, o que ocorre através da reestruturação produtiva (Toyotismo e modelos semelhantes), além da configuração estatal ser o Estado Neoliberal e as relações internacionais estarem estruturadas em torno do Neoimperialismo. A cada regime de acumulação há cada vez mais dificuldades para a reprodução de capital, portanto, há a necessidade de aumento da



exploração para diminuir a queda tendencial da taxa de lucro e manter o nível de lucratividade em patamares aceitáveis, o que ocorre justamente através de modificações nesses três pilares.

Importa-nos contextualizar esse novo regime de acumulação com a educação integral e o capitalismo brasileiro. O Estado Neoliberal brasileiro é subordinado, uma vez que é o bloco ao qual a nação pertence, e isso implica em um processo de exploração e precarização ainda mais intenso do que nos países do bloco imperialista, com maior volume de privatizações, cortes de gastos sociais, desmantelamento de direitos trabalhistas, repressão etc. Lisandro Braga, em sua obra *Classe em Farrapos – Acumulação Integral e Expansão do Lumpemproletariado*, faz uma análise do processo de lumpemproletarização no Brasil, pautado na mesma teoria dos regimes de acumulação aqui adotada. Segundo o autor:

A década de 1990 no Brasil consolida uma ruptura, que veio sendo construída desde a década anterior, com o modelo de estruturação do mercado de trabalho dominante entre as décadas de 1930 e 1970, pois o mercado de trabalho passou a se caracterizar por uma tendência a redução dos empregos com registro e da expansão do desemprego e da informalidade. Em outras palavras, a precarização do trabalho se alavanca a partir dessa década, visto que o número de ocupações não registradas, ou seja, sem nenhuma garantia trabalhista, cresceu significativamente em detrimento da eliminação de diversos postos de trabalhos com registro (Braga, 2013, p. 151).

Desse modo, a partir da década de 1990 há uma intensificação da lumpemproletarização, isto é, da piora das condições da classe trabalhadora, com aumento de desemprego, da subutilização da força de trabalho, subemprego, dentre diversas outras variáveis que caracterizam esse processo. Houve uma sensível redução na década de 2000 desses aspectos, porém, a partir do governo Dilma, principalmente do seu segundo mandato, esse processo voltou a acelerar, sobretudo durante os governos de Temer e Bolsonaro, que reproduzindo o projeto iniciado por Collor e continuado por FHC, agudizaram as privatizações, violência e reformas impopulares (reforma da previdência, reforma trabalhista, teto de gastos), auxiliando assim na intensificação da exploração e da precarização das condições de vida dos trabalhadores. Não coincidentemente foi nesse período em que a pedagogia das competências adquiriu grande destaque, bem como a ideia de educação integral generalizada. Dessa forma, há uma vinculação entre pedagogia das competências, educação integral e lumpemproletarização. Isso ocorre porque, como a educação oficial é burguesa, ela precisa acompanhar as tendências de acumulação de capital, nesse caso, do regime de acumulação integral, onde o Brasil se insere como nação subordinada dentro da dinâmica da reestruturação produtiva, neoliberalismo e neoimperialismo. Nesse cenário, a educação integral pautada na pedagogia das competências se torna fundamental.

Dessa maneira, com a intensificação da lumpemproletarização, a educação precisa formar indivíduos adaptados na inserção em um mercado de trabalho com uma tônica estreita e rígida. Portanto, os empregos formais, que exigem uma especialização mais unilateral, vão diminuindo e cedendo lugar à informalidade, desemprego e subemprego. Nesse sentido, a adaptabilidade tem como função tornar os indivíduos capazes de realizar diversas funções em um cenário de incerteza e insegurança, onde aqueles que são diretamente atingidos pela lumpemproletarização precisam operar nas mais diversas atividades e setores para o complemento de renda, principalmente fazendo “bicos”, mas também sendo



trabalhadores autônomos com negócios próprios (ideologia do empreendedorismo) ou, em casos mais extremos, entrando para o crime. Esse processo também auxilia no amortecimento da luta de classes, pois os estudantes que posteriormente irão se inserir no mercado de trabalho são condicionados a acreditar que todos os elementos necessários para a obtenção de sucesso estão sendo fornecidos e que caso não consigam é única e exclusivamente por culpa individual, por falta de esforço, de competência etc., o que está diretamente associado com o paradigma subjetivista hegemônico (Viana, 2019), ocultando assim o papel central do capitalismo no regime de acumulação integral para o insucesso dos trabalhadores. Nessa perspectiva, isso explica porque há um interesse tão grande para a aplicação generalizada de um projeto que sempre foi marginal e localizado no Brasil, ainda mais tendo em vista a ênfase dada à noção de competências, adaptabilidade, acomodação, postura pragmática, equilíbrio com o meio social etc. Afinal, o processo de formação de força de trabalho futura poderia ser comprometido sem essas modificações, uma vez que os indivíduos não estariam aptos para a inserção nessa nova dinâmica na divisão social do trabalho caracterizada pela aumento exponencial da lumpemproletarização, o que poderia aguçá-la a luta de classes (embora, evidentemente, isso por si só não seja capaz de evitar as tendências de intensificação dessa luta, pois suas condições de existência envolvem outros fatores e condições).

Além disso, outro aspecto fundamental é o processo de valorização do toyotismo e modelos similares, o qual é desenvolvido no Brasil de forma contraditória e vagarosa em função de resistência patronal e operária, além do atraso tecnológico (Viana, 2009), mas não realiza uma ruptura com o taylorismo e fordismo, distinguindo-se apenas em aspectos secundários e expansivos. Uma das características do toyotismo e das formas típicas de organização de trabalho do regime de acumulação integral é a especialização ampliada, que se caracteriza pela realização de várias atividades por parte de apenas um trabalhador, ao invés de efetivar uma atividade única. Dessa maneira, tendo em vista a especialização ampliada e intensificação da exploração pela realização de várias atividades, é muito útil uma pedagogia das competências que desenvolva os indivíduos no sentido de adaptá-los para as mais diversas situações, o que significa servir aos interesses do capital com maior eficiência e dinamismo. A noção de competências contribui, portanto, para a intensificação tanto da extração de mais-valor relativo, via especialização ampliada no processo produtivo especializado, quanto na extração de mais-valor absoluto, através de uma maior adaptação dos trabalhadores às condições precarizadas, como o subemprego, informalização etc.

Outro aspecto fundamental da educação integral é o aumento do tempo escolar propriamente dito. Esse mecanismo demonstra o caráter assistencialista que a educação integral possui no cenário do capitalismo brasileiro. É o que Saviani denomina de “Educação Compensatória” na sua obra *Escola e Democracia*, a qual ele caracteriza da seguinte forma:

Um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade (Saviani, 2008, p. 27).



Dessa forma, é reforçada a ideia de que a educação pode resolver todos os problemas sociais, de que tem um papel redentor, superior aos outros setores da sociedade. Isso a torna responsável por uma série de questões que não são da sua alçada, mas que são do interesse da classe dominante, pois isso respalda a dissimulação do capitalismo como o verdadeiro causador das contradições sociais. Sendo assim, os indivíduos são mandados às escolas para poderem obter aquilo que a sociedade em geral é incapaz de proporcionar, exatamente em função da intensificação da exploração e da dominação no atual regime de acumulação. É evidente que medidas voltadas para benefícios materiais dos trabalhadores não surgem com a educação integral, nem tampouco se limitam a ela, porém esse modelo se torna muito importante justamente porque o atual regime opera a partir de uma maior extração de mais-valia e destruição dos direitos dos trabalhadores em comparação com os regimes anteriores, dificultando profundamente a possibilidade de estudantes terem condições materiais adequadas no seio familiar. Por isso, há também uma grande ênfase nos chamados Temas Transversais, que abrangem campos mais extensos do saber, diferente da divisão tradicional de matérias:

O Programa Mais Educação está regido por essas ideias e diz ter como prioridades os chamados macrocampos: Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Educomunicação, Investigação no Campo das Ciências da Natureza, Educação Econômica (Duarte; Jacomeli, 2017, p. 568).

Nesse sentido, há também uma redução da importância na socialização do saber sistematizado e complexo (Saviani, 2013), justamente para o atendimento das novas dinâmicas educacionais do capital. Certamente não podemos nos iludir quanto a uma transmissão profunda e plena do conhecimento por parte da escola, pois enquanto instituição moderna da sociedade capitalista serve aos interesses da burguesia, tendo como função basilar a formação de indivíduos para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania. No entanto, na atualidade o descompromisso com o saber sistemático, profundo, complexo e clássico, sofre um processo de agudização, de maneira que a formação geral básica, principalmente na área de ciências humanas, tem sua carga horária reduzida e várias das suas subdivisões (filosofia, sociologia, história) precisam disputar entre si a quantidade de tempo nessa carga horária ainda mais restrita. Há um processo de obsolescência programada do conhecimento (Duarte, 2016), que consiste na transformação do saber em algo a ser consumido imediatamente, nos seus termos mais utilitaristas e pragmáticos, e que rapidamente se converte em algo descartável, sem importância, uma vez que perde o seu posto para novos conhecimentos imediatos que deverão igualmente ser consumidos.

Os itinerários formativos também são um dos principais pilares da nova educação integral. Supostamente esses itinerários formativos irão fornecer um poder maior de escolha para os estudantes no processo de seleção das suas profissões futuras, auxiliando-os desde cedo no sentido de desenvolver as aptidões necessárias para a área escolhida. No entanto, tal como no caso do aumento do tempo escolar e da pedagogia das competências, esses itinerários também têm função legitimadora e reforçadora das relações de produção capitalistas, sobretudo na sua acumulação integral. O grande problema já se inicia na própria definição do que seriam esses itinerários formativos. Segundo o próprio MEC:



Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar (MEC, 2018).

Ou seja, os itinerários formativos são extremamente genéricos, sendo desprovidos de uma definição adequada e clara. Essa definição genérica do que seriam esses itinerários não só dificulta um desenvolvimento efetivo de qualquer projeto à vida profissional do estudante, como também pode abrir espaço para a aplicação dos mais diversos projetos depreciados vinculados com a má administração escolar, falta de investimentos do governo etc. Dessa forma, o problema já se encontra na própria definição e seu caráter indeterminado. Porém, para além disso, os itinerários formativos têm uma função de ampliar o sentimento de participação dos estudantes nas suas escolhas profissionais, mascarando as reais condições do mercado de trabalho já abordadas aqui. Nildo Viana demonstra a necessidade de participacionismo – isto é, de operar atividades nas quais não há autonomia para definir fins e objetivos, mas apenas de executá-las – nas formas de gestão do regime de acumulação integral:

Outro objetivo presente nestas novas formas de gestão da força de trabalho se encontra na tentativa de envolver o trabalhador com o processo de produção, ou seja, uma nova forma de buscar criar um “operário-padrão”, ao envolvê-lo com seu trabalho. A tentativa de catexizar (para utilizar a palavra psicanalítica, derivada de catexia, que significa investimentos, desejos do indivíduo, cujo significado, portanto, é formar desejos e investimentos) o trabalhador vai do participacionismo até novas ideologias e técnicas, tal como a da inteligência emocional (Viana, 2009, p. 102-103).

Dessa forma, é amplamente propagada a ideia de que os itinerários formativos proporcionarão mudanças positivas substanciais no processo de formação profissional dos indivíduos, pois estes supostamente teriam um poder de escolha mais abrangente e um preparo mais precoce. Entretanto, se por um lado a subjetividade do estudante possui essa pretensa maior autonomia de escolha, por outro as condições objetivas da sociedade capitalista atual, que como supracitado implica na lumpemproletarização, mercado de trabalho restrito e inflexível, amplificação da exploração do mais-valor absoluto e relativo, torna essa autonomia uma ilusão para estimular a catexização citada por Viana, pois o que ocorre é a produção da falsa sensação de que os estudantes estão integrados com suas futuras profissões e que esse envolvimento significa maiores possibilidades de sucesso, dissimulando as verdadeiras condições aversivas do capitalismo subordinado brasileiro. Além disso, os itinerários formativos, tal como os temas transversais e macrocampos já abordados aqui, reduzem ainda mais a transmissão de conhecimentos complexos e profundos para os estudantes. Se os temas transversais e macrocampos fazem isso através da inserção de áreas genéricas, os itinerários formativos, embora na proposta do MEC sejam igualmente genéricos, contribuem sobretudo para o aprofundamento da unilateralidade dos indivíduos, priorizando de forma ainda mais acentuada os conhecimentos técnicos, operacionais e utilitários (neopragmatismo). Ambos pioram a formação geral do indivíduo, que já era precária no modelo anterior, ocupando as horas escolares que antes eram direcionadas para áreas verdadeiramente relevantes do conhecimento humano.



A Impossibilidade da Formação Integral no Capital

Entre os adeptos das pedagogias progressistas e liberais é alimentada a ilusão de que é possível existir um processo real de formação integral no capitalismo. Isso nunca ocorreu e nem poderá ocorrer, mesmo que países do bloco imperialista tendencialmente proporcionem uma educação de grande qualidade, no entanto sempre dentro dos limites do capitalismo e financiando isso a partir do neoimperialismo e, portanto, da intensa extração de mais-valor dos países subordinados, como o Brasil. Isso porque é inerente ao capital que os processos educacionais sejam instrumentalizados tendo em vista a geração do lucro, o que pode ser feito de diversas maneiras, mas sempre implicando em uma formação de caráter unilateral, especializado. É possível ocorrer flexibilização em relação a tal essência educacional (pensemos, por exemplo, em escolas que fornecem aulas de música), mas jamais a superando plenamente, pois é uma necessidade irrevogável em função das relações de trabalho capitalistas com sua cultura hegemônica.

Ainda assim, os progressistas acreditam ser possível, através de robustas políticas estatais, aplicar uma educação emancipadora, integral e crítica, tal como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro almejavam. Todavia, por que mesmo esses autores, que são referências no debate educacional, não tiveram suas ideias aplicadas de forma generalizada? Por que suas experiências práticas foram reduzidas a fenômenos localizados, mesmo que o Brasil tenha tido mais de uma década do governo de esquerda do PT? A resposta, embora tenha muitas nuances e aspectos, não é tão difícil de ser apresentada. O motivo real disso é que as escolas são organizações burocráticas, por isso servem aos interesses da burguesia, visto que são controladas por sua classe auxiliar, a burocracia. Lucas Maia aborda essa perspectiva ao expor a estrutura de classes na escola:

A classe burocrática ocupa um lugar específico da divisão social do trabalho: dirigir, controlar, punir, coordenar etc.; a classe intelectual, por sua vez, se caracteriza por: produzir e reproduzir ideias, dar aulas, fazer pesquisa, extensão, escrever livros, artigos, proferir palestras etc.; os subalternos, por vez, caracterizam-se como uma classe social por: zelar do prédio por meio da limpeza e segurança, fazer serviço de copeiro, cozinhar, escrever ofícios, relatar reuniões, atender telefone etc. Estes modos de atividades distintos produzem, por sua vez, modos de vida comuns, com interesses comuns, representações (formas de consciência) comuns, ocupando cada um, uma posição específica na divisão social do trabalho, com rendimentos também específicos etc. (Maia, 2022, p. 12).

Dessa maneira, mesmo que haja rupturas com políticas educacionais precedentes e aplicação de novas, tal maleabilidade é resultado dos anseios da classe dominante, ainda que possam ser parcialmente contrariados por pressões de movimentos estudantis, professores e outros agentes contestadores. Contudo, além disso, o Brasil é um país de capitalismo subordinado, conseqüentemente, mesmo projetos com teor educacional progressista sofrem com dificuldades para serem implantados, ainda mais tendo em vista a atual fase neoliberal.

No entanto, muitos autores e educadores atribuem à escola uma importância demasiada na transformação social, reproduzindo assim a ideia de messianismo pedagógico (Rossi apud Maia, 2022). Saviani, por exemplo, embora afirme que a educação escolar seja condicionada pela sociedade burguesa,



também afirma que é condicionante e atribui um papel importante e até mesmo decisivo para a escola (Saviani, 1999). Dessa forma, acredita que o ato pedagógico por si mesmo pode transformar a escola e ser fundamental para a transformação radical da sociedade. Essa tese se demonstra falsa, como podemos observar na própria ausência de generalização das experiências de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, os quais embora não fossem autores revolucionários tinham ideais progressistas que transcendiam os limites do capitalismo subordinado brasileiro. Anísio Teixeira, inclusive, já temia que seu modelo fosse apenas um paliativo:

Caso o permitam as circunstâncias, a experiência em desenvolvimento em Salvador, Bahia, poderá constituir o passo inicial de um esforço que não seja apenas um remédio circunstancial, mas a própria solução do problema de educação primária comum do Brasil (Teixeira, 1962, p. 6).

Além disso, o educador também demonstrava claras tendências adaptativas, não de uma transformação efetiva da realidade. Podemos ver com clareza como ele legitima a sociedade capitalista nesse trecho, apesar de suas contribuições para a democratização da educação brasileira:

Só posso compreender a educação como o processo de preparação e distribuição de homens pelas diversas ocupações que caracterizam a vida humana, na atualidade. Três anos de escola elementar (...) não bastam para habilitá-los às ocupações corriqueiras, nem ao menos os preparam para fazer um pouco melhor o que terão que fazer de qualquer modo, mesmo levando a mais rudimentar das existências (Teixeira *apud* Silva, 2015, p. 220).

Autores progressistas, por mais revolucionários que pareçam ser, contribuem para a estabilização da sociedade burguesa efetivando ações para harmonizar a relação entre capital-trabalho através de uma tônica assistencialista e messiânica, na qual a escola parece ser a grande resposta para todos os problemas sociais. É evidente que as intenções e vontades dos intelectuais que partem dessa perspectiva podem ser as mais nobres possíveis, porém a incapacidade da escola de resolver os problemas estruturais da sociedade diz respeito à realidade objetiva do capital, na qual o processo educacional é uma de suas determinações. As escolas e universidades não são organismos neutros, puros, desprovidos de interesses de classe, são instituições que respondem às necessidades da burguesia e burocracia, sempre adaptadas e articuladas tendo essa dinâmica como base. A UNESCO, por exemplo, assume papel fundamental na elaboração de políticas educacionais que consolidam a hegemonia cultural burguesa (Viana, 2019). Nesse sentido, não é uma mera questão de vontade ou de ideias, mas sim das condições objetivas pelas quais funciona a totalidade social.

A pedagogia institucional foi mais avançada do que essas tendências, pois não queria apenas transformar o ato pedagógico em si, mas o que é a instituição da escola. Porém, ainda assim foi limitada e reproduziu o messianismo pedagógico, tal como demonstra Lucas Maia ao abordar a relação entre a pedagogia institucional e os eventos de maio de 1968 na França, o que demonstra mais uma vez a falsidade da tese de transformação social via ato pedagógico:





No que se refere à escola, nem a pedagogia institucional, nem as experiências de autogestão pedagógica etc. foram capazes de sublevar a instituição escolar. Contudo, nos poucos dias de insurreição operária e estudantil, os poderes na França foram desmoralizados com as greves, as ocupações de fábrica, as ocupações das universidades, das escolas, dos centros de formação técnica etc. Foram substituídos em vários lugares por outras institucionalidades, ou seja, novas formas instituintes que alteraram profundamente os modos de organizar a vida social em seu conjunto (Maia, 2022, p. 16).

Isso não significa que universidades e escolas não possam ter seus respectivos espaços disputados. Na verdade, a criação de grupos de estudos, centro de pesquisas, palestras etc. nas instituições educacionais é essencial, de maneira que haja contribuição para a produção, transmissão e discussão de elementos da cultura revolucionária. Porém, essas ações e organizações são limitadas, não sendo capazes de aplicar plenamente a formação integral e outras expressões de uma educação que só pode existir com a superação do capitalismo. Quanto a isso os anarquistas não tinham dúvida, não por acaso que criaram suas próprias escolas como experiências não apenas para o processo de formação de trabalhadores marginalizados, como também para a divulgação das ideias anarquistas e realização da transformação social. Os marxistas autogestionários também têm plena consciência de como a escola representa os interesses burgueses e é controlada pela burocracia. Nildo Viana é muito claro ao fazer a distinção entre pedagogia autogestionária e autogestão pedagógica:

A pedagogia autogestionária é aquela que não é ainda autogestão pedagógica, embora possua elementos dela, mas é um projeto visando a autogestão, pedagógica e social. A autogestão pedagógica é a realização de uma pedagogia autogerida, ou seja, efetivada, enquanto que a pedagogia autogestionária é uma pedagogia que esboça, busca a autogestão pedagógica, e seu objetivo é a autogestão social. Aqui a distinção é entre “autogerido”, a autogestão efetivada, e autogestionário, a autogestão como objetivo (Viana, 2015, p. 27).

Nesse sentido, a pedagogia autogestionária é uma forma de pedagogia que visa a transformação social radical da sociedade rumo à autogestão social, podendo ser utilizada no capitalismo no sentido de contribuir para a construção de tal objetivo. Essa pedagogia, como sua própria nomenclatura indica, tem como característica central a autogestão, isto é, todos indivíduos gerindo diretamente o processo educacional, em forma e conteúdo, não apenas executando ordens de instâncias superiores. Porém, ocorre no bojo do capitalismo, pois uma vez que existe divisão hierárquica do trabalho e relações entre classes, não há como haver autogestão plena. Esse modelo pedagógico deve atuar como uma força de contrapoder, de contestação radical e autoeducação da classe trabalhadora, o que possibilitará o desenvolvimento da perspectiva revolucionária visando a autogestão social.

Sem que haja esse processo, é impossível que a pedagogia autogestionária se torne autogestão pedagógica ou pedagogia autogerida, isto é, um fenômeno que se apresenta como generalizado e pleno, afinal a educação em uma sociedade autogestionária só pode ser uma educação autogerida. Essa forma de sociedade é administrada em todos os seus setores pelos indivíduos participantes, não havendo mais hierarquização e relações entre dirigentes e dirigidos, permitindo o pleno controle das atividades e seus resultados. Se inicia pela alteração radical das relações de produção e se desdobra para a totalidade social. Portanto, a educação irá incorporar esse mesmo modo de funcionamento, de maneira que



professores e alunos em conjunto poderão elaborar e executar os processos educacionais condizentes com as necessidades humanas, sem imposições de instâncias superiores e classes exploratórias a partir da lógica do capital.

Dessa forma, projetos educacionais libertários, sejam eles feitos dentro ou fora das escolas, precisam sempre estar associados com o projeto global da autogestão social e, portanto, não pode haver ilusão messiânica quanto ao papel supostamente redentor da educação escolar. Apenas quando uma sociedade autogerida for instaurada será possível uma formação humana completa, integral, omnilateral, onde os valores humanistas serão hegemônicos e não haverá mais concorrência, mercantilização, individualismo burguês, classes sociais, Estado, capital e as demais expressões típicas da sociedade capitalista. Inverter o processo seria acreditar que é possível a parte condicionada (educação) suplantar a totalidade condicionante (capitalismo), pois mesmo que a totalidade também seja condicionada pela parte, isto é, mesmo que o modo de produção capitalista possa sofrer abalos ou adaptações por conta de alterações educacionais, o momento predominante e a determinação fundamental permanece sendo do capitalismo. Apenas superando o capitalismo que a educação deixa de ser uma de suas partes constitutivas e pode tornar-se libertadora, adquirindo o conteúdo de uma nova ordem.



Considerações finais

A crítica das tendências pedagógicas e educacionais é fundamental, pois muitas dessas correntes realizam promessas de transformação social através da educação oficial, onde supostamente seria possível uma “formação integral” que na verdade é apenas a reprodução da educação capitalista sob uma nova forma. Assim, tendências como o construtivismo, neopragmatismo, neoescolanovismo e as mais diversas expressões de pedagogias supostamente críticas e inovadoras, acabam adquirindo um destaque entre muitos que querem a transformação social, mas que jamais será efetiva e profunda enquanto essas expressões legitimadoras forem adotadas como soluções. É necessário apontar para o caráter limitado dessas correntes e do processo educacional ocorrido nas escolas e universidades, que predominantemente reproduzem os valores, ideias e sentimentos burgueses, formando indivíduos para existirem na sociedade capitalista. Não há desvinculação possível entre uma pedagogia autenticamente libertária e o projeto de transformação social radical. Por isso, essa forma de sociedade deve ser transcendida em todos os seus aspectos, o que ocorrerá também na base educacional que forma subjetividades reprodutoras de suas relações sociais. Não há outra maneira: autogestão social para a autogestão pedagógica e construção de indivíduos livremente associados, verdadeiramente humanos e completos.



Referências

AMARAL, M. F. do. (2022). Educação e epistemologias: críticas à pedagogia das competências à luz da pedagogia histórico-crítica. **Filosofia E Educação**, 14(1), 65–91. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rfe.v14i1.8668490>. Acesso em: 8 jan. 2024.

BAKUNIN, Mikhail. **A Instrução Integral**. 1869. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/bakunin/1869/07/31.htm>. Acesso em: 8 jan. 2024.

BRAGA, Lisandro. **Classe em Farrapos**. Acumulação Integral e Expansão do Lumpemproletariado. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: <https://bit.ly/2KOGefe>. Acesso em: 8 jan. 2024.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Edições Técnicas, 2012. (Coleção Constituições Brasileiras, v. 3). Disponível em: <https://bit.ly/35BvlpZ>. Acesso em 8 jan. 2024.

CAVALIERE, A. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 jan. 2024.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz; GALVÃO, Nelson Luiz Gimenes. A educação integral na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: em defesa da educação escolar e do trabalho docente. **Dialogia**, São Paulo, n. 42, p. 1-23, e22285, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/42.2022.22285>. Acesso em: 8 jan. 2024.

DUARTE, E. C. M.; JACOMELI, M. R. M. A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA: PARA ALÉM DA AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 27, n. 56, p. 562–574, 2018. DOI: 10.18675/1981-8106.vol27.n56.p562-574. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11955>. Acesso em: 8 jan. 2024.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016

FAURE, Sebastián. **A Colmeia**. São Paulo: Terra Livre, 2015.

FERRER, Francisco. **A Escola Moderna**. Piracicaba: Ateneu Diego Giménez, 2010.

KASSICK, Neiva Beron; KASSICK, Clovis Nicanor. **A pedagogia libertária na história da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.



MAIA, Lucas. ESCOLAS, PEDAGOGIAS E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL. **Revista Espaço Crítico**, v. 3, n. 1, p. 1-32, jun. 2022. Disponível em: <https://revistas.ifg.edu.br/rec/article/view/1072/820>. Acesso em: 8 jan. 2024.

MEC. **Novo Ensino Médio**. Perguntas e Respostas. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. Trabalho, Educação e saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 93- 114, mar.2003, in DUARTE, N. Limites e contradições da cidadania na sociedade capitalista. **Pro-Posições**, v. 21 n. 1 Campinas, jan/abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/sN3qXYKkxSYSQNmr6b7gT6K/>. Acesso em: 8 jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

VIANA, Nildo. Autogestão Pedagógica ou Pedagogia Autogestionária?. **Revista Marxismo E Autogestão**, v.2, n.3, p. 16-29, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://redelp.net/index.php/rma/article/view/953>. Acesso em: 8 jan. 2024.

VIANA, Nildo. **O Capitalismo na Era da Acumulação Integral**. Aparecida, SP: Editora Santuário, 2009.

VIANA, Nildo. **Hegemonia Burguesa e Renovações Hegemônicas**. Curitiba: CRV, 2019.



Escola democrática: condições diferentes ou diferença nas condições?

Thelma Maria de Moura Bergamo^{10*}

O campo educacional brasileiro assistiu, ao longo do último século, à proliferação de discursos e políticas públicas que defendem a expansão e a universalização do acesso ao ensino público de forma equânime entre todos os segmentos sociais. As justificativas utilizadas se apoiam sobre argumentos que remetem à democratização do acesso à educação e ao poder transformador da escola sobre a vida do sujeito, no que se relaciona às oportunidades de inserção no mercado de trabalho e à ascensão social.

Pensar a educação, especialmente a educação escolar, de forma rigorosa, exige, entretanto, que se ponha em questão o que está oculto nesses discursos que convidam a todos para adentrarem no mundo da escola e preconizam uma educação neutra, desinteressada, redentora da sociedade, arauto de um futuro glorioso para aqueles que lograrem sucesso em sua trajetória.

Para avançar nessa discussão, o presente texto analisa a questão a partir das discussões desenvolvidas pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu sobre a reprodução social, o capital cultural e a violência simbólica enquanto conceitos primordiais para a compreensão dos mecanismos de funcionamento da escola na sociedade capitalista. É problematizada a concepção que faz da escola um espaço em que todos os alunos são considerados como iguais, pois ali as diferenças sociais não possuem importância, atribuindo a cada um, individualmente, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso em sua trajetória acadêmica.

Demandas sociais e expansão do ensino

Para discutir a democratização e a universalização da educação no Brasil tendo em vista a qualidade do ensino oferecido, uma das principais dimensões destacadas por Cunha (1978) se refere à qualidade profissional dos professores. Esse fenômeno também é discutido por Bourdieu (2008) e merece ser pensado a partir de duas vertentes vinculadas primeiramente à distribuição dos professores de acordo com a localização das escolas e, em segundo lugar, porém não menos importante, com relação à formação desses profissionais.

^{10*} Doutora em Educação Brasileira, na área de Fundamentos dos Processos Educativos, pela Universidade Federal de Goiás. Possui graduação em História e Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2000/2002) e Especialização em Filosofia Política (UCG – 2004) e Informática em Educação (UFLA/ 2007). Mestre em Educação Brasileira (UFG). É professora efetiva do Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos com atuação principalmente nos cursos de Licenciatura em Química e Pedagogia. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em História, Filosofia e Epistemologia da Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Formação, Culturas e Infâncias do IF Goiano – campus Morrinhos.



Com relação à primeira dimensão, observamos que as escolas destinadas aos segmentos sociais economicamente mais elevados exercem o poder de seleção dos profissionais que ministrarão aulas nesses espaços, privilegiando características como o capital cultural desses professores, as instituições onde se formaram e sua desenvoltura que, associados a recursos materiais mais adequados, concorrem para um ensino de melhor qualidade. No outro extremo do processo, as escolas periféricas, destinadas aos filhos dos trabalhadores de menor remuneração, sofrem com a falta de professores e, quando há, são aqueles que não foram absorvidos pelas escolas mais concorridas e se veem obrigados a trabalhar em condições precárias com salas superlotadas e escassez ou ausência absoluta de materiais didáticos minimamente adequados para o trabalho.

O contingente significativo de alunos matriculados em escola de professor único, 25% em todo o país, indica a existência de uma disparidade de grandes proporções em termos de qualidade. Faz parte do consenso dos educadores que o professor dessas escolas deve ter um grande preparo de modo a poder lidar, simultaneamente, com conteúdos distintos e alunos de diferentes idades. Não é isso, entretanto, o que acontece. Sabe-se que são justamente os professores das escolas unidocentes os que têm o pior preparo. As mesmas causas que fazem com que haja, numa certa área, escolas unidocentes, determinam, também, a localização aí dos professores menos qualificados (Cunha, 1978, p. 155).

Apesar dos dados se referirem aos anos 1970 e de o número de escolas unidocentes ter sido reduzido drasticamente a partir de então, a lógica do sistema não sofreu grandes alterações, fato que pode ser atestado com a existência, de acordo com o censo escolar (MEC, 2012) de 45.716 escolas multisseriadas no Brasil, as quais se localizam, em sua maioria absoluta, em regiões rurais carentes de recursos e infraestrutura social. Dessa forma, compreende-se que, apesar do significativo aumento da oferta de vagas para a educação básica, ocorrido entre a década de 1970 e os dias atuais, a lógica que rege a distribuição das escolas, professores e recursos não foi modificada, permanecendo o caráter reprodutor do funcionamento do sistema escolar com relação à qualidade e aos meios de que dispõe. Esse quadro é agravado se compararmos o perfil educacional das famílias cujos filhos frequentam as escolas públicas: 72% de pais e 81% das mães possuem até o ensino médio, se comparados com o público das escolas particulares, quando a situação se inverte, sendo 68% dos pais e 74% das mães portadores de diplomas de curso superior (Gatti, 2010).

O segundo problema anunciado, associado ao perfil docente, refere-se à própria formação desses professores. A baixa atratividade da carreira docente é um problema grave no Brasil que implica no perfil dos jovens que optam pela carreira do magistério. Ainda de acordo com Gatti (2010), 87% dos alunos que pretendem ingressar na carreira docente são oriundos de escolas públicas sendo que 80% desse total é composto por jovens cujos pais possuem como escolaridade máxima o Ensino Médio. Com relação àqueles que declararam não possuir interesse pela carreira docente, o percentual cai para 69%.

Esses dados revelam a profunda desigualdade relacionada à origem dos futuros professores assim como à qualidade do ensino no que se refere tanto a indicadores relacionados à infraestrutura quanto à qualificação do corpo docente que, associados ao nível de renda da população, reforçam as disposições desfavoráveis à escolarização da classe trabalhadora e, mesmo que ela aconteça, atesta o fato de que as desigualdades de condições são alarmantes.



Associem-se a esses dados os efeitos do capital cultural e da violência simbólica e o cenário da escolarização da população trabalhadora revela um panorama excludente e ideológico, pois, a vinculação do sucesso à ideologia do “dom” (Bourdieu, 2011, p. 75) oculta a verdadeira função do sistema de ensino, comprometida com a perpetuação das desigualdades sociais e sentida pelo indivíduo como algo imputável somente a si mesmo devido à sua inaptidão para o trabalho escolar.

Os discursos sobre identidades, culturas, exclusão e cidadania, marcados pelo interesse pela diferença têm proliferado no mundo contemporâneo, associados a programas sociais de governos e projetos de responsabilidade social da iniciativa privada com o objetivo de garantir a cada grupo social a possibilidade de produzir suas próprias imagens e legitimar uma nova concepção de mundo. Esses discursos, nomeadamente multiculturalistas, estão carregados de opacidade e ambiguidades que exigem sua historicização para que o seu processo de gestação e o deslindamento de seus sentidos possam se efetivar.

Esse movimento de reconstrução histórica recua às décadas de 1970 e 1980, período marcado pelo alto percentual de analfabetismo, restrita cobertura do ensino fundamental e elevadas taxas de repetência e evasão escolar para demonstrar as distorções demográficas, sociais e econômicas que incidiram sobre a educação nacional.

Nos anos 1970, os moradores dos bairros populares e periferias, nas grandes cidades brasileiras, emergem como “sujeitos políticos” importantes na luta pelo acesso à escola pública. As associações de vizinhos, comunidades, ou a sociedade de amigos de bairros – hoje, Associação de Moradores-, consolidam-se como interlocutores frente a políticos e autoridades, reivindicando demandas diversas com destaque para a escola. Assim, os conflitos na esfera da reprodução social têm as reivindicações pelo acesso à escola, como centrais no conjunto das lutas populares que expressam a contradição do processo de urbanização vivido, tratado pela literatura de contradições urbanas da reprodução social (Cruz, 2012, p. 169).

De acordo com Cunha (1978), apenas 20,5% dos alunos da 1ª série em todo o país tinham 7 anos, fato que caracterizava a heterogeneidade da composição etária das crianças em idade escolar, comprometia o desempenho dos estudantes oriundos da classe trabalhadora e era agravado pelo afunilamento da distribuição dos alunos pelas diversas séries e graus. A taxa média de escolarização em todo o país era de 66,3%, havendo estados em que esse índice chegava a 41,1%. O problema a ser colocado refere-se à relação entre os grupos sociais que conseguiam ter acesso à escolarização, assim como aos fatores sociais que influenciavam no desempenho desses jovens no interior do ambiente escolar, pois as taxas de reprovação e evasão eram altas – apenas 40,1% de aprovação.

Ainda segundo esse autor, os custos indiretos da escolarização, correspondentes à renda sacrificada pela família quando o jovem deixava de trabalhar para estudar, representam o maior fator limitante para a permanência e avanço nos estudos, pois a escolarização significava a necessidade de sacrificar a possibilidade de colaborar na renda (Cunha, 1978).

Nesse contexto, a luta por direitos sociais e a garantia da qualidade desses serviços, acirrada nas décadas de 1970 e 1980, deve ser entendida como um operador na produção de identidades capaz de



unir em um mesmo movimento a luta pela igualdade de oportunidades presente no discurso liberal e uma grande parcela da população ausente do acesso à escola.

A partir da década de 1990, com a crise do modelo comunitário de luta frente à emergência de um modelo institucional e propositivo, as discussões se direcionam para os modelos de gestão da escola e de seu projeto político-pedagógico, marcados por uma regulação das relações entre o Estado e a sociedade civil. O ano de 1999 marca a instituição da lei do Terceiro Setor, que consolidou as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público como responsáveis pela questão social, fato que contribuiu para aprofundar o processo de constituição de uma cidadania tutelada e o enfraquecimento da compreensão do verdadeiro significado da atuação política.

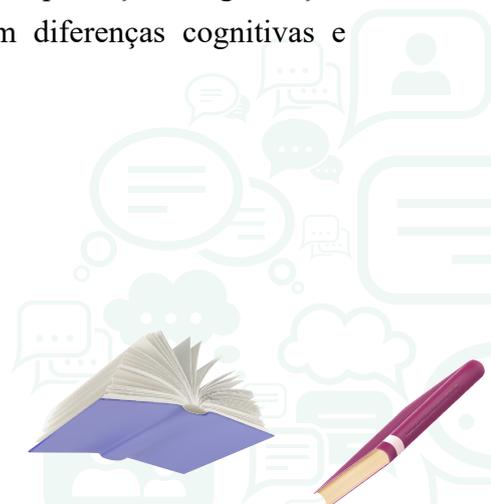
No atual contexto, sobretudo, no discurso educacional, o conjunto dessas indistincões e noções não permite ligar, concretamente, as políticas de desregulamentação ao empobrecimento do campo político, anteriormente prometido pela ampliação da participação popular, ou mesmo, que o aprofundamento das exclusões tem a ver com essa lógica (Cruz, 2012, p. 175).

Diante da proliferação dos discursos sobre a exclusão social legitimados pelos programas de governo em parceria com as Organizações Sociais e reforçados por meio de doações e benefícios que não constituem uma transformação efetiva nas estruturas promotoras das desigualdades, é fundamental que os profissionais que pensam a educação retomem as discussões sobre o sentido e a finalidade da reprodução social e da função da escola nesse processo, particularmente sob a perspectiva da análise sociológica sobre a teoria do capital cultural e suas influências no meio escolar.

De acordo com Nogueira e Nogueira (2002), a grandiosidade da obra de Bourdieu torna difícil um balanço equilibrado de suas contribuições para a sociologia da educação. Sua principal contribuição residiria na elaboração de uma teoria consistente e original sobre o problema das desigualdades sociais.

Bourdieu oferece-nos um novo modo de interpretação da escola e da educação que, pelo menos num primeiro momento, pareceu ser capaz de explicar tudo o que a perspectiva anterior não conseguia. (...) Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 17).

Com essa inversão de perspectiva, a escola deixa de ser uma instituição imparcial, cuja finalidade seria a seleção dos mais talentosos, a partir de critérios objetivos, tal como os discursos oficiais e algumas pesquisas acadêmicas insistem e propagar, para ocupar a função de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, dissimulando suas bases e convertendo-as em diferenças cognitivas e meritocráticas.



Bourdieu, a escola, a reprodução social

A concepção que faz da escola um espaço em que todos os alunos são considerados como iguais, pois ali as diferenças sociais não possuem importância, atribui a cada um, individualmente, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso em sua trajetória acadêmica. É a ideologia do “dom” que, de acordo com Bourdieu (2011, p. 75), se estabelece com a função de ocultar a verdadeira função do sistema de ensino, a saber: a perpetuação das desigualdades sociais, sentida pelo indivíduo como algo imputável somente a si mesmo devido à sua inaptidão para o trabalho escolar.

Tudo leva a crer que o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola ao desconsiderar, pelo menos teoricamente, a origem social de cada aluno, reputa a todos como igualmente capazes de assimilar os conhecimentos e habilidades necessários para o sucesso, criando assim oportunidades reais para a transformação da vida social do indivíduo. A relação fundamental entre a educação e a reprodução social encontra-se nessa concepção, obscurecida pelo ideal de uma escola “libertadora”.

Mas a massificação do acesso das classes populares ao sistema escolar põe em evidência o fato de que a escolarização desses grupos, por si só, não consegue resolver o problema das desigualdades sociais.

Com a expansão do acesso das classes populares ao sistema escolar, houve a descoberta da função conservadora da escola “libertadora”. Com efeito, depois de um período de ilusão e mesmo de euforia, os novos beneficiários compreenderam, pouco a pouco, que não bastava ter acesso ao ensino secundário para ter êxito nele, ou ter êxito no ensino secundário para ter acesso às posições sociais que podiam ser alcançadas com os certificados escolares (Bourdieu, 2008, p. 220).

A ampliação do acesso ao ensino superior de determinados segmentos sociais, outrora excluídos do processo e que, malgrado as suas insistentes tentativas, não conseguem atingir o sucesso prometido, acarretou o questionamento sobre o real valor de um sistema de ensino em que o acesso ao ensino superior não é suficiente para garantir o acesso às determinadas condições sociais, promovendo uma transformação progressiva do discurso socialmente aceito sobre a escola no qual a responsabilidade sobre o fracasso escolar paulatinamente se desloca da responsabilidade exclusivamente individual, imputável às deficiências pessoais para uma lógica da responsabilidade coletiva.

A lógica da responsabilidade coletiva tende, assim, pouco a pouco, a suplantar, nas mentes, a lógica da responsabilidade individual que leva a “reprender a vítima”; as causas de aparência natural, como o dom ou o gosto, cedem o lugar a fatores sociais mal definidos, como as insuficiências dos meios utilizados pela Escola, ou a incapacidade e a incompetência dos professores (cada vez mais frequentemente tidos como responsáveis, pelos pais, dos maus resultados dos filhos) ou mesmo, mais confusamente ainda, a lógica de um sistema globalmente deficiente que é preciso reformar (Bourdieu, 2008).

Na lógica da responsabilidade individual, tudo ocorre como se, por meio das oportunidades de aprimoramento intelectual, técnico e social oferecidas pela educação, o indivíduo pudesse acessar



oportunidades objetivas de ascensão social. Nas situações em que essa elevação social não se concretiza, surge a lógica da responsabilidade coletiva, na qual a responsabilidade passa a ser imputada tanto ao indivíduo, quanto a fatores participantes do trabalho escolar. Nesses casos, a crença na capacidade da educação de oferecer oportunidades de transformação social permanece inabalada, deslocando a responsabilidade pelo insucesso para fatores acidentais que não são constitutivos essenciais do sistema escolar em sua essência.

O que se ignora, quando a educação é pensada sob essa perspectiva, é que, na mesma medida em que o sistema de educação assegura a transmissão para as novas gerações da cultura acumulada pelas gerações anteriores, ele colabora para a reprodução social da estrutura de distribuição do capital cultural, concebido como “uma propriedade indivisa de toda a ‘sociedade’”.

Capital cultural, isto é, dos bens culturais que são transmitidos pelas diferentes ações pedagógicas familiares e cujo valor enquanto capital cultural é função da distância entre o arbitrário cultural imposto pela ação pedagógica dominante e o arbitrário cultural inculcado pela ação pedagógica familiar nos diferentes grupos ou classes (Bourdieu, 2011, p. 52).

O capital cultural constitui-se como uma bagagem socialmente herdada que inclui componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar. Fazem parte dessa categoria o capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso, o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares. A bagagem transmitida pela família inclui, por outro lado, certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo, o capital cultural na sua forma “incorporada”. Como elementos constitutivos dessa forma de capital merecem destaque a chamada “cultura geral”, os gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes, o domínio maior ou menor da língua culta e as informações sobre o mundo escolar.

Para Bourdieu, o capital cultural constitui (sobretudo, na sua forma incorporada) o elemento de origem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar. A posse de capital cultural favorece o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua padrão, trazidos de casa por certas crianças, facilitam o aprendizado escolar na medida em que funcionam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, é uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significa algo estranho, distante ou mesmo ameaçador.

O trabalho pedagógico é um processo que se inicia com a família, desde o nascimento do indivíduo e se prolonga durante toda a vida, por meio de diversas instituições sociais, tais como a igreja e a escola, e se encontra essencialmente associado ao processo de reprodução de um modelo social determinado tal qual se encontra estruturado em um determinado momento histórico.



As desigualdades percebidas diante da escola não podem ter suas origens atribuídas diretamente a uma compreensão meritocrática do funcionamento do sistema escolar ou a características pontuais do sistema, tais como um corpo professoral despreparado ou uma infraestrutura deficiente. Ao ingressar na carreira escolar, os indivíduos já possuem seu destino previamente influenciado, uma vez que se encontram investidos de certo tipo de capital cultural e social, herdados de seu grupo de origem e, mais especificamente, de sua família. “Mais que os diplomas obtidos pelo pai, mais mesmo do que o tipo de escolaridade que ele seguiu, é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança” (Bourdieu, 2008, p. 42).

A instituição familiar investe seus herdeiros de bens culturais e sociais que se manifestam sob a forma: a) de um *ethos*, valores implícitos e interiorizados, “uma propensão ao provável pela qual se realiza a causalidade do futuro objetivo em todos os casos de correspondência entre as disposições e as chances” (Bourdieu, 2008, p. 98); b) de uma *hexis* corporal, “conjunto de propriedades associadas ao uso do corpo em que exterioriza a posição de classe de uma pessoa” (Bourdieu, 2008, p. 108); e c) de uma forma de *linguagem*, com características próprias para cada grupo social (sotaque, gírias, desenvoltura ao falar). “A língua não é só um instrumento de comunicação ou conhecimento, mas de poder” (Bourdieu, 2003, p. 148), e serve como credencial para associar o indivíduo à sua origem social e como determinante relativa às chances de sucesso desse indivíduo no sistema escolar.

Quando o indivíduo ingressa no sistema escolar, traz consigo um capital cultural que se encontra na base do conjunto de atitudes relativas à escola, à cultura escolar e às expectativas individuais referentes à trajetória de cada um no sistema escolar. Esse capital cultural é expresso, entre outras, sob a forma de valores implícitos ou explícitos que já foram incorporados ao seu *ethos* de classe.

Contudo, as dificuldades encontradas para que os indivíduos das classes populares obtenham êxito em seu percurso escolar não se limita a um aspecto individual, ou seja, às heranças culturais herdadas de sua família e responsáveis por transformar em esperanças subjetivas aquilo que já está objetivamente estabelecido pelo meio social. Também o sistema escolar reconhece os elementos do capital cultural, o *ethos*, a *hexis* e a linguagem que o indivíduo traz de seu meio social e os utiliza no processo de elaboração de juízos sobre esse indivíduo e sobre as suas chances de sucesso no espaço escolar.

Os elementos comportamentais e a adequação da linguagem do aluno ao ambiente escolar aparecem frequentemente como elementos limitadores, quando não impeditivos, do sucesso do indivíduo em sua trajetória acadêmica. Constantemente, os relatos de agentes do sistema de ensino justificam seu pouco investimento de tempo e energia para melhorar o desempenho de indivíduos considerados como “sem grande futuro” utilizando-se, para isso, dos elementos do capital cultural apresentado pelo aluno.

A bagagem herdada por cada indivíduo não pode ser entendida, no entanto, simplesmente, como um conjunto mais ou menos rentável de capitais que cada indivíduo utiliza a partir de critérios definidos de modo idiossincrático. Cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constitui um sistema específico de disposições para a ação, que é transmitido aos indivíduos na forma do *habitus*.



O conceito de *habitus* ocupa um lugar central na análise desenvolvida por Pierre Bourdieu sobre a função da escola no processo de reprodução social. É por meio de um *habitus*, “esse princípio gerador e unificador das condutas e das opiniões que é também o seu princípio explicativo, já que tende a reproduzir em cada momento de uma biografia escolar ou intelectual o sistema das condições objetivas de que ele é o produto” (Bourdieu, 2011, p. 198), que a relação entre o indivíduo e sua trajetória escolar deve ser analisada.

A partir do *habitus*, realiza-se o ajustamento objetivo das práticas às chances objetivas. As experiências passadas constituem, de forma inconsciente, a base sobre a qual os indivíduos efetivam os cálculos ou estimativas de seu sucesso no campo escolar.

Pelo fato de que as disposições duravelmente inculcadas pelas condições objetivas (que a ciência por meio das regularidades estatísticas como probabilidades objetivamente ligadas a um grupo ou a uma classe) engendram aspirações e práticas objetivamente compatíveis com as condições objetivas e de certa maneira pré-adaptadas a suas exigências objetivas, os acontecimentos mais improváveis se encontram excluídos, antes de qualquer exame, a título do *impensável*, ou pelo preço de uma *dupla negação* que leva a fazer da necessidade virtude, isto é, a recusar o recusado e a amar o inevitável (Bourdieu, 2003, p.56, grifos do autor).

O próprio *ethos* se constitui nesse processo de antecipação que dissimula as restrições, levando o indivíduo a acreditar em uma liberdade de escolha que, objetivamente, jamais existiu. O *habitus* encontra-se, dessa forma, no princípio da percepção e da apreciação de toda experiência futura. Por seu efeito de histerese, as práticas estão sempre sujeitas a sanções negativas diante de meios dos quais seu ajustamento está objetivamente distante.

As práticas são sempre efetivadas segundo uma relação dialética entre as situações atuais e um *habitus* – entendido como “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*” (Bourdieu, 2003, p. 57), possibilitando, graças às transferências de esquemas, a resolução de problemas distintos de formas semelhantes e corrigindo incessantemente os resultados obtidos.

Enquanto produtor de regularidades, o *habitus* ajusta as potencialidades individuais à conjuntura com a qual essas potencialidades são confrontadas. Fruto de um trabalho de inculcação e de apropriação, ele pode ser definido como “a história feita natureza”, que se realiza conforme uma “segunda natureza” e confere regularidade e objetividade às práticas sociais, tornando possível a reprodução, de forma durável, das estruturas objetivas em indivíduos submetidos às mesmas condições materiais de existência (Bourdieu, 2003, p.57-70).

Ponto de origem comum de práticas que nem sempre extraem sua coerência de escolhas conscientemente elaboradas, o *habitus* é responsável não somente pela preservação da unidade do grupo como pela sua reprodução, utilizando-se, para alcançar seus objetivos de diversas formas de estratégia, tais como as estratégias de fecundidade, as sucessórias, de investimento social, as matrimoniais, as ideológicas e as educativas.



Estando objetivamente orquestradas entre si, estas estratégias dependem necessariamente umas das outras para o seu sucesso, de forma que “cada nova estratégia encontra seu ponto de partida e seus limites no produto das estratégias anteriores” (Bourdieu, 2008, p. 117). As estratégias escolares, por exemplo, precisam contar com os resultados das estratégias de fecundidade que, por sua vez, são condicionadas pelas exigências do investimento escolar e associadas às estratégias matrimoniais.

A interdependência entre as estratégias e estruturas de reprodução social faz do *habitus* uma série cronologicamente ordenada de estruturas que se encontra em situação fundamental de homologia relativamente aos membros de um mesmo grupo ou classe, enquanto produtos da interiorização das mesmas estratégias fundamentais.

Assim, o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (em particular, da recepção e assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o *habitus* transformado pela ação escolar, que é diversificada, por sua vez está no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (como a recepção e assimilação de mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural, ou experiências profissionais) e assim por diante, de reestruturação em reestruturação (Bourdieu, 2003, p. 72).

A ação pedagógica desempenhada primeiramente pela família e, posteriormente pela escola, é responsável pela reprodução cultural e, conseqüentemente, pela reprodução social, uma vez que produz uma formação durável, isto é, um *habitus* enquanto produto da interiorização de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a ação pedagógica cessar. Oferece, dessa forma, as condições para que o domínio do arbitrário cultural dominante reproduza as relações de força que colocam as classes hegemônicas em sua posição social de dominação.

A eficiência do trabalho pedagógico deve ser medida pela intensidade com que ele produz a inculcação de um *habitus* que seja transferível, exaustivo e durável, promovendo a integração intelectual e moral do grupo ou da classe em nome dos quais ele se exerce.

A inculcação do arbitrário cultural dominante ocorre somente por meio de um poder de violência simbólica, entendido como “todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força” (Bourdieu, 2011, p. 25).

A função da ação pedagógica exercida por uma instituição de ensino se constitui em um sistema de ensino que tem como função a reprodução social via reprodução escolar. Sendo o trabalho escolar a forma institucionalizada do trabalho pedagógico secundário, este se encontra predisposto por suas próprias condições institucionais a utilizar-se de violência simbólica para desempenhar sua função.

O processo de inculcação de um arbitrário cultural dominante, assim como o de produção de um *habitus* articulado com os interesses dos grupos dominantes faz com que o indivíduo perceba, como forma subjetiva, as suas chances de sucesso na carreira escolar, que na realidade são objetivamente estabelecidas. Dessa forma, o sistema escolar promove a autoexclusão dos indivíduos que, ainda assim, percebem sua exclusão como sendo fruto de uma escolha livre, não conseguindo perceber a própria impossibilidade que se encontra na origem das opções que ele realiza.



Para Bourdieu (2003), o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares que será, por sua vez, transformado pela ação escolar e servirá de base para as experiências de vida ulteriores. Assim como o gosto, o *habitus* sofre primeiramente a influência da família e, somente tardiamente, sofrerá a influência da ação pedagógica que tornará possível o domínio de bens simbólicos por meio de substitutos à experiência direta.

Entretanto, esses substitutos não conseguem substituir a importância da experiência primeira e direta na aquisição do capital cultural e na formação do *habitus*. A relação com a cultura que a escola estabelece é sempre marcada por uma referência à cultura erudita como cultura universal, obrigando os indivíduos dos grupos sociais mais distintos a assumirem a cultura dominante como cultura ideal e reforçando a distância que separa a elite dominante dos demais grupos sociais.

Utilizando-se de dispositivos como o exame, o trabalho escolar não somente inculca nos indivíduos um arbitrário cultural diferente daquele adquirido em sua origem, como traduz e legitima as desigualdades sociais sob uma justificativa meritocrática. Esse argumento, que se encontra na base do discurso que atribui o sucesso do indivíduo aos dons, ou a falta deles, em sua trajetória escolar precisou sofrer reformulações em tempos de ampliação da oferta de vagas.

Isso porque existe uma diferença substancial entre oportunidade de acesso e oportunidade de êxito. Ao ampliar o número de vagas, permitindo um acesso cada vez maior de indivíduos das classes populares ao sistema de ensino, e principalmente ao ensino superior, o sistema escolar não deixa de exercer de forma cada vez mais incisiva a violência simbólica sobre esses indivíduos. Esse processo de inculcação de um arbitrário cultural dominante, associado às expectativas individuais com relação ao sucesso particular na trajetória acadêmica se converte em um fator determinante para que as oportunidades de êxito dos grupos dominados no sistema escolar sejam escassas.

O sistema de ensino, a partir da percepção do capital cultural e da *hexis* corporal de cada indivíduo, opera classificações que se traduzem, primeiramente, pela atribuição do indivíduo a determinadas classes escolares e, posteriormente, a uma classe social de acordo com o capital cultural e com o *habitus* apresentado.

A dialética escolar do irreconhecimento e do reconhecimento assume a forma mais acabada quando a estrutura do sistema de categorias de percepção e pensamento que organizam os considerandos de julgamento escolar e esse próprio julgamento está em perfeito acordo com a estrutura dos conteúdos que o sistema escolar é encarregado de transmitir (Bourdieu, 2008, p. 200).

O sistema de certificação realizado pelo sistema escolar, utilizando-se das classificações dos indivíduos de acordo com sua adequação ao arbitrário cultural a ser inculcado, legitima a reprodução das estruturas sociais ao distribuir os alunos na estrutura escolar, seja ela por meio da permanência/exclusão do sistema ou pela distribuição dos indivíduos no interior do sistema em uma hierarquia de cursos em estreita relação com a origem social.



Existe uma utilidade social na exclusão e no fraco desempenho dos alunos, pois “um fraco rendimento técnico pode ser a contrapartida de um forte rendimento do sistema de ensino na realização de sua função de legitimação da ‘ordem social’” (Bourdieu, 2011, p. 215). A eficiência do sistema de ensino não se encontra, dessa forma, em uma qualificação eficiente de todos os indivíduos que ingressam no sistema escolar (caso se acredite que tal fato seria um indício de eficiência), mas em uma distribuição destes indivíduos, no interior do sistema escolar de tal forma que, ao longo do tempo, se reproduzam no mercado de trabalho as hierarquias sociais que se encontram na origem de cada um.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (Bourdieu, 2008, p. 41).

A reprodução social promovida pela escola não pode se realizar de maneira explícita. É preciso que ela ocorra de forma velada, promovendo, assim, a adesão dos indivíduos à lógica do sistema escolar. Nesse processo, o sistema de ensino desempenha uma duplicidade funcional caracterizada, por um lado, pela função social de reprodução das relações de classe e, por outro, pela função ideológica de dissimulação dessa função.

A função ideológica precisa, como condição de eficiência, tornar possível que alguns alunos dos grupos dominados obtenham êxito na carreira acadêmica e, por consequência, ascensão social. Alguns poucos, fruto de uma superseleção, conseguem avançar em seus estudos e, ocasionalmente, atingir os cursos e instituições altamente conceituados, tornando-se eles mesmos instrumentos ideológicos na construção do ideal de uma escola “democrática” por meio da qual a ascensão social torna-se possível e comprovada empiricamente.

Excluindo-se estes casos particularmente úteis ao sistema, o aumento do acesso e da permanência de indivíduos dos grupos sociais dominados no sistema escolar não significa efetivamente um aumento de oportunidades, mas sim uma alteração no peso numérico das categorias populares que se traduz em efeitos perversos para estes mesmos grupos.

A adesão das classes cultural e economicamente dominadas ao discurso da ascensão social promovida pela escola atende à necessidade de que todos os grupos envolvidos corram no mesmo sentido e para os mesmos objetivos em uma espiral ascendente que eterniza, segundo Bourdieu (2008, p. 179), “não as condições diferentes, mas a diferença nas condições” na luta pelo acesso aos bens econômicos e culturais. Uma luta na qual, desde o início, já se encontram necessariamente vencidos, pois a distância entre os grupos permanece constante, e o simples fato de que os indivíduos aceitam a oportunidade de concorrer produz a legitimidade dos fins perseguidos.

A ampliação do acesso ao sistema de ensino e a decorrente transformação progressiva do discurso dominante sobre a escola visam ocultar o fato de que, apesar do aumento numérico do ingresso de membros dos grupos dominados no sistema escolar, a estrutura de distribuição desigual dos benefícios escolares e sociais foi mantida. Existe nesse acontecimento uma diferença fundamental:





O processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por indivíduos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma (Bourdieu, 2008, p. 221).

Constitui-se no interior do sistema escolar um processo de adaptação às transformações ocasionadas pela ampliação do acesso, do qual os membros das famílias mais desprovidas econômica e culturalmente são as primeiras e principais vítimas.

Entre as consequências sentidas por esses grupos encontra-se, primeiramente, a desvalorização do diploma. Esse fenômeno agrava ainda mais a situação dos excluídos que, expropriados de uma propriedade social que, mesmo desvalorizada, assegura a permanência em seu grupo de origem, sofrem os efeitos da exclusão de forma mais aguda do que antes. O fracasso escolar passa a ser vivido, cada vez mais acentuadamente, como uma calamidade.

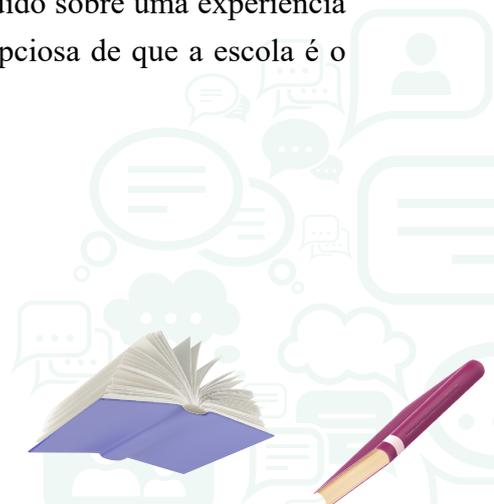
Outra consequência é a existência da exclusão branda, que permite aos menos favorecidos a possibilidade de dissimular, para si mesmos, a verdade de que o destino escolar passa a ser selado cada vez mais cedo, enquanto as consequências dessas escolhas precoces passam a se manifestar cada vez mais tarde, num processo de adiamento do veredito final sobre o resultado efetivo do tempo investido na instituição escolar.

(...) aqueles que são procedentes de famílias mais desprovidas (...) são obrigados a se submeter às injunções da instituição escolar ou ao acaso para encontrar seu caminho num universo cada vez mais complexo e são, assim, votados a investir, na hora errada e no lugar errado, um capital cultural, no final de contas, extremamente reduzido (Bourdieu, 2008, p. 223).

As instituições tradicionalmente formadoras das elites dominantes, por sua vez, não se ressentem desse fenômeno, pois permanecem praticamente inacessíveis àqueles que se encontram desprovidos do capital cultural necessário para acessá-las. A exclusão promovida pela escola, doravante, será contínua mantendo em seu interior os excluídos, destinando-lhes os diplomas e as instituições menos valorizadas.

E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social (Bourdieu, 2008, p. 223).

Nesse jogo de cartas marcadas no qual já se conhece, desde o princípio, vencedores e vencidos, o engodo da ascensão social fomentado pela ilusão da escola democrática é sentido pelos excluídos, de forma cada vez mais intensa, como uma forma de mal-estar crônico constituído sobre uma experiência pessoal de fracasso em seu projeto pessoal e fomentado por uma ilusão capciosa de que a escola é o espaço da igualdade e detentora do apanágio de promover a justiça social.



Para finalizar

A partir dos estudos Bourdieu (2008), podemos reconhecer no sistema escolar elementos que o tornam uma instituição extremamente eficaz no processo de conservação social, pois seu funcionamento fornece legitimidade às desigualdades sociais, sancionando a herança cultural e naturalizando o dom social.

Segundo Cardoso e Lara (2009),

É a herança cultural a primeira responsável pela diferença inicial da criança na escola, uma vez que cada família transmite a seus filhos certo capital cultural e certo *ethos* – sistema de valores – que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. Assim, quanto mais elevada for a categoria sócio-profissional e, conseqüentemente, o nível cultural dos pais e dos avós, mais se elevam as probabilidades de êxito escolar da criança (Cardoso e Lara, 2009, P. 1315).

A história da educação brasileira é testemunha incontestemente dos processos de reprodução e dissimulação social efetivados pela e a partir da escola. Assumindo como referencial teórico os trabalhos de Bourdieu que, na segunda metade dos anos 1960, direcionou seus questionamentos e denúncias para a persistência de desigualdades profundas no que concernia ao acesso, à permanência e às diferenças nos percursos escolares, contra os discursos oficiais que alardeavam uma educação democrática bem sucedida (Valle, 2007), o desafio que se impõe é investigar e deslindar, para além dos discursos oficiais e políticas públicas, na contramão de uma visão simplista, a verdadeira natureza da exclusão escolar. É preciso superar o discurso fácil que a define de forma reducionista, suprimindo as mediações, como uma situação inerte e dicotômica que oscila entre o estar dentro e o fora do sistema ocultando, assim, a sua utilidade no funcionamento do sistema educacional.

Devemos resgatar, conforme defende Martins (1997), a ideia da exclusão enquanto processo integrativo ou modo de marginalização. Para retomar uma expressão de Bourdieu, os excluídos no interior possuem uma utilidade fundamental para o funcionamento do sistema social, pois sua condição não é inerte. A dinâmica da expansão do acesso à escola no Brasil, vinculado a uma oferta de ensino precária que mascara as diferenças de oportunidade, assim como os níveis de capital cultural de alunos e professores oriundos de segmentos sociais distintos, produz uma exclusão útil para o funcionamento da sociedade capitalista, em que os excluídos são integrados ao sistema legitimando os mecanismos de produção.



Referências

- BOURDIEU, Pierre. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. In: ORTIZ, Renato. (org.). São Paulo: Olho d'Água, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. CATANI, Afrânio e Nogueira, Maria Alice. (org.). 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução** – elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CARDOSO, Maria Angélica; LARA, Ângela Mara de Barros. Sobre as funções sociais da escola. Em: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, IX, 2009, Curitiba**. Anais_Curitiba: PUCPR, 26-29, out. 2009. p.1313-1326.
- CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- CRUZ, José Adelson. Educação, escola, sujeito político e domesticação da diferença. Em: COELHO, Ildeu Moreira (org). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p.155-188.
- GATTI, Bernadete (org). A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos & Pesquisas educacionais**, São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 1, p. 139-210, maio. 2010. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/artigo-atratividade-carreira.pdf>. Último acesso: 05jun2016.
- MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.
- MEC. **Censo da educação básica: 2001** – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf. Último acesso: 06jun2016.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Porto Alegre: UFRGS, n. 78, p. 15-36, abril. 2002.
- VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: USP, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./abr. 2007.



Quando o diploma não basta: a meritocracia e as contribuições de Pierre Bourdieu para se pensar o ensino superior francês

Marcus Vinícius Costa da Conceição¹¹
Karolline Chartier de Carvalho¹²

Introdução

A educação sempre foi um tema importante na obra de Pierre Bourdieu, como pode ser vislumbrado, sobretudo, no seu livro mais conhecido e difundido no Brasil, *A Reprodução*, escrito juntamente com Jean-Claude Passeron. Nesse sentido, o ensino superior francês¹³ foi um tema exaustivamente abordado por Bourdieu, vistos seus três livros publicados sobre o assunto – *Os Herdeiros*, os estudantes e a cultura (1964), juntamente com Jean-Claude Passeron; *Homo Academicus* (1984) e *A Nobreza do Estado*, educação de elite e espírito de corpo (1989)¹⁴ – além de alguns artigos publicados, quase todos na *Actes de la recherche en sciences sociales*¹⁵.

Ao analisar as obras supracitadas, primeiramente, realizar-se-á uma análise das origens e do sentido do ESF, buscando retratar qual o seu papel histórico e quais as classes que, ao longo do tempo, tiveram acesso aos seus privilégios e como esse processo era realizado. Para este último ponto, abordar-se-á o papel do baccalauréat (bac) como símbolo da meritocracia de entrada nas Universidades Francesas, a partir da sua instituição em 1808¹⁶ e o processo diferenciado das Grandes Écoles de seleção que procura levar a ação meritocrática ao extremo.

Posteriormente, busca-se perceber quais foram os principais temas abordados por Bourdieu, sobre o ensino superior francês. Será dada uma atenção especial ao tema da meritocracia, que perpassa todas as três obras e que é colocada como um dos principais pilares para o acesso ao ensino superior francês. Ao tratar da meritocracia, é impossível deixar de abordar o papel da reprodução das desigualdades sociais produzidas pelo sistema capitalista, da qual o ensino superior francês é tributário.

^{11*} Dr. em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás, Prof. do curso de Pedagogia do Instituto Federal Goiano – IF Goiano Campus Morrinhos e Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Formação, Culturas e Inclusão. E-mail: marcus.conceicao@ifgoiano.edu.br

¹² Licenciada em Química no Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos e cursando especialização em metodologia do ensino de Química e Física. E-mail: chartierkarolline@icloud.com

¹³ Ao se referir a esse sistema, utilizaremos a sigla ESF. Compreende-se aqui como sendo o ESF as Universidades e as Grandes Écoles. Entende-se que o ESF é maior do que isso – há os Instituts nationaux polytechniques, os instituts techniciens supérieurs, entre outros – porém, para efeito deste trabalho, consideraremos apenas aquelas duas formas de instituição.

¹⁴ Dos três livros citados, apenas este não se encontra traduzido para o português, sendo uma edição espanhola a de mais fácil acesso. As datas entre parênteses, neste caso, referem-se à data original de publicação da obra e não a utilizada na confecção deste trabalho.

¹⁵ Revista fundada por Pierre Bourdieu juntamente com outros pesquisadores do Centro de Sociologia Europeia em 1975 e que tinha como objetivo quebrar a visão sociológica dominante, além de trazer outras visões sobre os estudos sociológicos que não fossem necessariamente artigos formais.

¹⁶ Apesar do Bac passar por algumas modificações importantes, em anos posteriores ao de 1808 decidiu-se colocar essa data como a limite, pois é a última grande modificação realizada quando Bourdieu escreveu seu último livro aqui analisado.



As origens do Ensino Superior Francês

Quando se aborda as origens do ESF, o que percebe-se é que a formação desse campo nasce a partir do campo religioso, mas com o passar do tempo ele autonomiza-se, criando regras próprias, com disputas internas e concorrências. Para Bourdieu (1989), é somente no final do século XIX (sobretudo a partir do caso Dreyfus) que o campo universitário consegue uma maior autonomia, sendo que, neste momento específico, a sua construção não está forjada mais a partir do campo religioso, mas sim a partir do embate entre o campo político e o campo intelectual.

O ESF¹⁷ é um dos mais antigos que se tem notícia no Ocidente. A formação das primeiras escolas começa a ser articulada por volta do ano de 1150, segundo Verger (1995), ao redor da igreja de Notre Dame. Isso ocorre porque Paris é um local propício para o desenvolvimento intelectual durante a Idade Média, contava tanto com o apoio da Igreja Católica quanto com o do rei. Esse apoio é derivado da posição ocupada por Paris como centro aglutinador de grandes intelectuais medievais, como Abelardo e São Tomás de Aquino e polo irradiador do pensamento teológico católico. Além das faculdades de teologia, desenvolve-se em Paris nesse momento também escolas de direito e de medicina.

As primeiras escolas que surgem são independentes e ligadas a um mestre que é responsável pela organização da escola. No entanto, quando essas escolas, mesmo independentes entre si, necessitavam tomar decisões de grande impacto, elas realizavam grandes reuniões, resultados da união entre professores e alunos. Porém, para dialogarem com a Igreja e o Estado, cria-se a figura do Reitor, que era escolhido somente pelos professores. É a partir dessas reuniões que a Universidade de Paris é formada.

Segundo Barbier (1994), a Universidade de Paris é em grande parte fruto do corporativismo medieval, uma vez que, a partir de “muitas razões (econômicas, políticas, religiosas, educacionais), professores e alunos sentem a necessidade de se unirem em uma corporação que tem as suas regras, direitos e privilégios”. A partir dessa visão, Luchaire define a Universidade (*Universitas scholarium et magistrorum*), como sendo “a corporação de privilégio de estudantes e mestres, que são construídos no final do século XII, a partir do dia que os diretores da sociedade eclesiástica haviam proclamado o duplo princípio da gratuidade e da liberdade da educação superior” (Luchaire, 1899, p. 7). Essa Universidade é baseada em um *studium*, que era o estabelecimento de ensino superior em si, e a *Universitas* que é a corporação que faz o *studium* existir de fato.

Até o início do século XII, as escolas nunca tinham sido um problema para a Igreja, tornando-se um empecilho, apenas em meados desse século, em grande parte segundo Verger (1973), pelo fechamento das Abadias rurais e, conseqüentemente, a migração de alunos para a cidade em busca de estudo. Segundo Luchaire (1899), a saída encontrada foi o ordenamento desses estudos pelo papa Alexandre III, em 1179, durante o Terceiro Concílio de Latrão. Por intermédio dos cânones publicados, ordenou-se que

¹⁷ A França tem 3 Universidades que são constituídas entre o século XII-XIII: Universidade de Paris (1150); Universidade de Montpellier (1220) e Universidade de Toulouse (1229). Todas elas são universidades consideradas Universidades espontâneas, ou seja, não foram criadas por decreto real ou papal.



toda catedral tivesse um mestre para ensinar os clérigos e estudantes pobres, o que ocasionava de certa maneira a gratuidade no ensino. Mesmo com essa medida, o número de estudantes pobres que tinham acesso a esta ou a qualquer outra forma de ensino na França era muito pouco. Até mesmo porque esses alunos não tinham subsídios financeiros suficientes para se deslocar entre cidades ou se manter somente para estudo. Uma das formas encontradas era o ingresso no clero, em que poderiam ter acesso ao ensino que lhes era negado. Essa era uma das raras formas de ascensão social na Europa durante o período da Idade Média, justamente à época de nascimento das universidades.

A Universidade de Paris nasce enquanto tal, para Verger (1995), a partir do ano 1200, por meio de uma carta real, de Filipe II – ou Philippe Auguste – devido aos trágicos acontecimentos¹⁸ ocorridos em Paris naquele ano. Por intermédio desta carta, Felipe II dá total liberdade para que a “Universidade”¹⁹ se desenvolva, inclusive a liberando do julgamento civil, ou seja, os problemas da Universidade somente poderiam ser julgados por tribunais eclesiásticos, sendo inclusive os superiores impedidos de serem presos pela polícia real.

No entanto, somente a partir do ano de 1212-13, (Verger 1995), a Universidade começa a se tornar uma instituição sólida. Aliada a esse processo, ocorre em 1215 a publicação dos estatutos de Robert Courson.

Os estatutos de Robert Courson foram escritos a pedido do Papa Inocêncio III – que estudou em Paris juntamente com Courson – que o designou como Reitor da Universidade de Paris em 1211. Os estatutos têm como objetivo regular a *Universitas*, a relação professor- aluno, definir os programas e o tempo de ensino. Além da regulação, a perspectiva do estatuto era de controle, pois

O texto almejava também controlar a difusão de textos considerados perigosos para o pensamento cristão, proibindo a leitura e o estudo da filosofia natural de Aristóteles – obras que já existiam no espaço das escolas de artes liberais – assim como da metafísica e de comentadores do estagirita (Santana, 2013, p. 21).

Com esse regimento, a Igreja passava a ter o domínio total sobre a Universidade, além de fazer com que ela começasse a ter uma estrutura organizada e legal, processo que já tinha começado com a carta real de 1200.

¹⁸ Segundo Luchaire (1899, p. 34), depois de uma briga de estudantes alemães em uma taberna, a polícia vai à casa dos clérigos alemães para prender os responsáveis. Ante a recusa de se entregarem, cinco estudantes são mortos. Por causa das mortes, professores parisienses entram em greve e o rei intervém na situação. Para Verger (1973), essa briga ocorre pelo fato de a Universidade não estar plenamente integrada à vida urbana de Paris, uma vez que seus sistemas de recrutamento não eram os mesmos das outras profissões, causando assim um embate entre burgueses e estudantes.

¹⁹ Verger coloca o ano de 1200 como sendo o fundacional da Universidade, porém na carta do Rei Felipe II, não há a utilização desse termo. Segundo ele, “As primeiras menções a ela [Universidade], estão sobretudo em documentos papais, e aparecem entre 1205 e 1210 com as palavras *universitas*, *communitas*, *societas* e *consortium*” (VERGER, 1995, p. 9).



A bula papal “*Universitas Parens Scientiarum*” de Gregório IX, publicada em 13 de abril de 1231, é considerada o último documento fundador da Universidade de Paris. Nesta Bula, o Papa designa ações para o Reitor, para os mestres e para os alunos, no sentido de trazer uma organização e uma autonomia para a Universidade.

A Universidade na França era até 1762, data da expulsão dos jesuítas da França, quase toda subordinada a Igreja, sendo que o Estado só passa atuar efetivamente nas Universidades a partir do período napoleônico²⁰, quando ocorre a primeira grande reforma no ensino superior francês.

No entanto, o Estado não ficou totalmente alheio ao processo do ensino superior. A primeira investida ocorre com a criação do *Collège de France* (2013) em 1530. Essa instituição não é criada para competir com a Universidade de Paris, mas sim para servir como um complemento, uma vez que ensinaria matérias que não estavam na pauta da Universidade, além do que seus cursos teriam um caráter livre, ou seja, não seriam emitidos diplomas para eles. O *Collège* nasce a partir do impacto que o Renascimento tem na França, sobretudo pelo resgate das obras gregas.

A iniciativa da fundação é feita por Guilherme Budé, estudioso humanista, que vendo a necessidade de ampliar os estudos para além daqueles ensinados na Universidade de Paris, que eram de base escolástica, convence o rei francês Francisco I a fundar uma instituição que favorecesse a pesquisa nessas áreas. Com a anuência do rei, Budé funda o *Collège* inicialmente com seis cadeiras de leituras reais, sendo duas de grego, três de hebraico e uma de matemática.

Para além do *Collège*, as iniciativas do Estado francês estão pautadas na formação de mão de obra técnica para dar suporte ao desenvolvimento do país. É nessa perspectiva que são criadas no século XVIII as primeiras *Grandes Écoles*²¹ (GE). As pioneiras²² eram todas voltadas para a engenharia, área que começava a se estruturar como um campo de saber próprio. Elas nascem da necessidade do Estado em atuar nas áreas necessárias ao desenvolvimento do país. O grande diferencial das GE é a sua capacidade de

Adaptar as suas funções às necessidades do desenvolvimento econômico, no momento clássico para atender as necessidades do Estado, e a partir da Revolução Industrial atender a expansão dos negócios e valorizar a descoberta e o desenvolvimento de novas técnicas (a eletricidade, a química e mais recentemente a informática) (Lemaître, 2009, p. 18).

²⁰ Durante a Revolução Francesa, as Universidades francesas são suprimidas pela Lei Le Chapelier (que tinha como objetivo combater as greves e os sindicatos) mais por atacar as corporações de trabalhadores e as universidades serem reconhecidas enquanto tais, elas também são atingidas pela lei. No seu lugar, o Estado ergue Escolas Superiores que eram subordinadas a este, além de impor a secularização do ensino, proposta esta feita pelo Marquês de Condorcet. As Universidades só são restabelecidas durante o reinado de Napoleão Bonaparte.

²¹ Apesar dessa denominação ser usada para classificar essas escolas atualmente, ela só surgiu no início do século XIX, com a reforma educacional de Napoleão Bonaparte.

²² D’Ambrosio (2009) estabelece como sendo as pioneiras: École Nationale de Ponts et Chaussées, em 1747; a Écoles di Génie de Mezières, em 1749; a École Militaire de Paris, em 1753; e a École Polytechnique de Paris, em 1794.



A partir do século XIX, essas instituições começam a se inserir em outras áreas de conhecimento, como administração, educação e agricultura, fazendo com que o número de GE cresça enormemente em menos de 150 anos. Existem hoje, a partir dos dados do relatório de atividades da *Conférence des Grandes Écoles* de 2014²³, 200 *Grandes Écoles* na França, sendo que estão distribuídas da seguinte forma: 145 são escolas de engenharia, 32 são escolas de negócio e 23 são escolas de outras especialidades.

São essas duas formas de instituições, a Universidade²⁴ e as *Grandes Écoles*, que Bourdieu analisa e nas quais estão baseados os princípios do Ensino Superior Francês e das suas especificidades.

Baccalauréat e a “meritocracia” como acesso ao Ensino Superior Francês

Um dos pontos mais abordados por Bourdieu (1989) ao pensar o ESF é o processo de acesso a esse grau de ensino, seja a Universidade ou as *Grandes Écoles*. A França orgulha-se de ter, desde o século XIX, um sistema meritocrático de acesso ao ensino superior capaz de quantificar os melhores alunos e assim lhes oferecer as benesses que lhes são de direito. Essa noção nasce durante a grande reforma educacional promovida por Napoleão Bonaparte em 1808. Um dos pilares centrais estava na reestruturação do ESF, fazendo com que este se tornasse o centro do processo de desenvolvimento do Estado. A Universidade teria como função não somente ensinar conteúdo, mas também servir como um propagador das ideologias do Estado.

O modelo napoleônico expressa a concepção educacional de seu contexto sociopolítico, econômico e tecnológico, bem como as necessidades imediatas da classe dominante, sendo um dos exemplos mais antigos de instrumentalização da universidade pelo Estado, exercida por mediação da legislação, controle financeiro e de nomeações em todo território nacional, com vistas à modernização da sociedade, à construção de uma identidade nacional e à (con)formação da classe trabalhadora. (Bianchetti; Silveira, 2013, p. 5).

Com a reforma, é necessário repensar também a forma de ingresso na Universidade. Até aquele momento, o ingresso era feito por meio de um exame regional, realizado pelas próprias universidades. Como o princípio napoleônico era de centralização, criou-se um processo de acesso às universidades que fosse centralizado e que o Estado tivesse total controle sobre isso. Esse exame é denominado de *baccalauréat* e é instituído por intermédio do Decreto Imperial sobre a organização da Universidade de 17 de março de 1808.

O bac tem uma dupla função: servir como uma prova de finalização do ensino secundário e ser, ao mesmo tempo, o exame de admissão ao ensino superior, mais especificamente às Universidades, uma vez que as *Grandes Écoles* contam com um sistema diferenciado de acesso aos seus quadros.

²³ O relatório encontra-se disponível em: <http://www.cge.asso.fr/document/liste/2977/2014>

²⁴ Com as mudanças realizadas pela Lei nº2013-660 de 22 de julho de 2013, relativa ao ensino superior e à pesquisa, a França possui atualmente 73 Universidades públicas.



Ainda no século XIX, já se compreende o impacto que o bac tem na vida francesa e que isso extrapola o âmbito educacional, uma vez que ele é enxergado como “uma instituição social e política de grande consequência, e que produz efeitos que excedem e muito em extensão e gravidade os efeitos pedagógicos” (Boutmy *apud* Marchand, 2002, p. 2).

A proposta do bac é trazer para a Universidade francesa o processo da meritocracia²⁵ em que os melhores classificados no exame poderiam escolher os cursos que quisessem cursar e, assim, a lista desceria até aos piores classificados, que teriam também a chance de entrar na Universidade, mas com as opções de curso reduzidas. Essa ideia é desenvolvida pela reforma napoleônica que será a base de entrada da Universidade Francesa até os dias atuais. O processo meritocrático estava em pleno acordo com os ideais difundidos pela Revolução Francesa – Liberdade, Igualdade e Fraternidade – uma vez que traria uma equidade no processo de seleção e colocaria em igualdade todos na disputa para o ingresso do ensino superior. Essa visão é difundida pelo liberalismo, corrente dominante na Revolução Francesa, “a meritocracia se apoia no argumento da necessidade de que cada indivíduo (individualismo) deve possuir autonomia suficiente (liberdade) para conquistar seus anseios dentro de suas capacidades e aptidões individuais à luz de um contexto democrático (igualdade)” (Nunes, 2013, p. 1-2).

Para Barbosa (2009), com o passar do tempo, a meritocracia se transforma em uma ideologia. Isso acontece porque, para que a meritocracia funcione plenamente, é necessário primeiro equalizar as condições de competição e, em seguida, realizar um processo de hierarquização. No entanto, isso não ocorre na prática. As condições de acesso ao ensino básico continuam deficientes, e, dessa forma, os filhos da classe dominante, ao terem acesso aos melhores colégios, conseguem obter melhores resultados no bac, fazendo com que o princípio da meritocracia não seja plenamente aplicado.

Na verdade, na França, o que se objetivou enquanto equalização das condições de competição foi a universalização do ensino público básico. Compreendia-se que se todos tivessem acesso ao ensino básico público, também teriam as mesmas condições de concorrer no bac e, assim, demonstrar a sua competência frente ao exame.

Ainda no século XIX, o bac passa por mudanças substanciais. Essas transformações têm o objetivo de dar um caráter mais específico e técnico ao exame, como a modificação de 1830 que institui a prova escrita (naquele momento, por meio da tradução de um autor estrangeiro ou de uma composição na língua francesa).

No século XX, o bac passa por mudanças mais profundas ainda, como a criação de bacs específicos como os tecnológicos e os por área do conhecimento. Todas essas mudanças são necessárias para adequar o exame aos processos de transformação pelos quais a Universidade francesa passa durante o século XX.

²⁵ Segundo Livia Barbosa, a meritocracia é “um conjunto de valores que postula que a posição dos indivíduos na sociedade deve ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento da qualidade das realizações individuais” (Barbosa, 2006, p. 22).



Apesar de o bac ser o exame que dá acesso às Universidades, não se pode falar o mesmo sobre as *Grandes Écoles*. Como já observado acima, as GE são instituições diferenciadas, responsáveis por formar uma mão de obra ultracapacitada. Desse modo, elas não têm os mesmos critérios de acesso que as Universidades. O bac²⁶, para a grande maioria das GE, servem apenas como parte do processo de acesso a estas instituições.

O processo seletivo de acesso a uma GE é muito concorrido. Isso ocorre pelo fato de que essas instituições são consideradas de caráter especial, ou seja, possuem autonomia²⁷ financeira e pedagógica – os alunos das GE saem com a formação bac+5²⁸ – além do que não estão vinculadas necessariamente ao Ministério da Educação Nacional, do Ensino Superior e da Pesquisa, podendo estar ligadas a outros ministérios, como o da Defesa, das Telecomunicações, Agricultura ou até mesmo a outras instituições. Os primeiros exames de seleção as GE remontam ao início do século XIX com a criação do exame de admissão para a *École Normale Supérieure* em 1818.

As GE são consideradas as escolas formadoras da elite francesa, como bem demonstra Bourdieu (1989), por isso o seu acesso é tão concorrido. Os alunos que ali se formam tem uma distinção dos demais formandos que faz com que tenham uma facilidade em conseguir melhores posições no mercado de trabalho e na vida social. Devido a isso, criaram-se, no século XIX, as *classes préparatoires aux grandes écoles* (CPGE). As CPGE são consideradas cursos superiores, podem durar de 1 a 3 anos, são oferecidas nos estabelecimentos de Ensino Médio (os Liceus) e são divididas em três carreiras de formação (as classes preparatórias científicas, as classes preparatórias literárias e as classes preparatórias econômicas e comerciais) que têm subdivisões internas.

O acesso a essas classes ocorre por meio das notas do bac, o que já demonstra seu primeiro processo de exclusão, devido ao fato de que não é qualquer aluno que tenha interesse que pode cursá-la. Isso reflete-se, por exemplo, na composição social dos estudantes das CPGE. Segundo um estudo conduzido por Marie-Laure de Léotard e abordado em um artigo por Martine Fournier (2011), na década de 1990, apenas 5% dos alunos das CPGE eram filhos de operários, enquanto 51,9 % eram filhos de profissionais liberais ou gestores superiores.

É interessante observar como o processo das CPGE é visto como um meio de seleção capaz de escolher os melhores, sem levar em consideração as suas heranças sociais.

²⁶ Algumas pequenas Grandes Écoles, geralmente as de mais baixo prestígio, utilizam-se do bac para realizar seu processo de seleção. Bourdieu (1989, p. 334) cita algumas: Angers, Purpan, Beauvais, Lille, Instituto Técnico de práticas agrícolas de Paris, Engenheiros de trabalhos agrícolas de Bordeaux).

²⁷ A autonomia das Universidades francesas é parcial, uma vez que o controle do Ministério da Educação Nacional, do Ensino Superior e da Pesquisa é muito mais rigoroso para com estas.

²⁸ Na França, contam-se os anos de estudos a partir do baccalauréat: Bac+2= diplomas superiores profissionais; Bac+3= licenciatura (referente à graduação, no caso brasileiro); Bac+5= mestrado e Bac+8= doutorado.





Desde o início, temos insistido, com mais ou menos razões, em duas vantagens deste modo de seleção meritocrática: por descartar a recomendação, é aberto a todos, de acordo com os seus talentos e seu trabalho; exigindo que todos os candidatos preparem-se intensamente, garantindo a homogeneidade da formação (Belhoste, local. 6).

O próprio Estado francês reconhece que as CPGE, assim como as GE são excludentes. Por isso, constitui uma comissão para tentar propor mudanças nessas classes, uma vez que o que se vê ali é um processo extremamente excludente. Bodin (2007) esclarece como esse sistema é contrário ao princípio republicano do mérito, servindo quase como um sistema de nobreza, uma vez que é possível ver um alto grau de consanguinidade entre as gerações de estudantes das classes, em geral de famílias de alto poder aquisitivo. Isso só demonstra como nas “classes preparatórias e nas Grandes Escolas, a diversidade social dos estudantes se deteriorou e, concomitantemente, as Escolas estão contribuindo largamente para treinar as elites do país” (Bodin, 2007, p.7).

Além desse processo de exclusão, devido ao fato de o número de vagas das GE serem menores do que o número de alunos inscritos nas CPGE, o processo de competição dentro dessas classes é imenso. Bourdieu, ao analisar as CPGE, percebe esse processo de uma maneira muito clara, demonstrando como nesse processo já está instituído os próprios fundamentos de uma luta pela melhor colocação posterior

A elevada produtividade das classes preparatórias requer uma combinação de condições institucionais, tais como a imposição explícita de disciplina e controles escolares e a implementação de um sistema de incentivos para encorajar a competição dentro do grupo de colegas de classe. Assim, assiduidade às aulas é obrigatório e os professores atendem sem subterfúgios as suas funções no controle disciplinar das faltas (Bourdieu, 1981, p. 11).

É interessante perceber também como cabe ao professor o processo de disciplinarização da sala. Para Bourdieu (1981), isso é posto devido ao fato de que, nas CPGE, cabe ao professor fornecer a melhor preparação possível do aluno para o exame, uma vez que, na sua visão e dos próprios alunos também, eles não estão ali para receberem uma formação humanística, mas sim serem capacitados aos testes das GE. Bourdieu conheceu bem de perto essa realidade, já que foi aluno durante dois anos do *Lycée Louis-le-Grand*, onde realizou a classe preparatória de literatura para ingresso na *École Normale Supérieure*, em 1950.

Todos esses elementos fazem com que o acesso ao ESF seja amplo, pois dá a possibilidade de todos o acessarem por meio de um bac, mas, ao mesmo tempo, é excludente, nem todos terão as mesmas condições de competição, o que faz que alguns cursos – como os de engenharia ou medicina, por exemplo – ou instituições, como as Grandes Écoles, não sejam acessíveis a todos.



Pierre Bourdieu e as tramas do Ensino Superior Francês

O ESF que Pierre Bourdieu encontra no século XX não lembra em nada aquele construído no século XIII. As mudanças efetuadas por Napoleão e, posteriormente, pela República Francesa foram responsáveis por fazer deste um complexo extremamente intrincado com o desenvolvimento do capitalismo. Perde-se a noção ontológica de ensino e cria-se uma visão utilitarista e tecnicista do papel do ensino superior, em especial as mudanças realizadas após 1950.

Uma das principais mudanças ocorridas nesse momento foi o processo de massificação da Universidade. Se até o século XIX, o acesso ao ESF era restrito a uma elite política e econômica, neste momento ele começa a chegar às camadas mais baixas. Isso ocorre justamente porque

[...] é do próprio interesse da burguesia capitalista estender o ensino a camadas mais largas. [...] Monopólio da nobreza e da grande burguesia no século XIX, a Universidade se abriu pouco a pouco aos filhos dos funcionários, dos empregados. [...] Em efeito, a burguesia necessita de quadros novos, consistentes, especialistas e dóceis, para fazer funcionar a economia capitalista, e deve recrutá-los fora das fronteiras da própria classe (Bachy; Bachy apud Groppo, 2006, p. 37).

Será justamente neste ponto que Bourdieu e Passeron (2014) centram a sua análise na obra *Os Herdeiros*. Os autores buscam perceber qual o peso da herança cultural no percurso escolar dos estudantes com o intuito de desvelar como, na verdade, a escola nada mais é do que um instrumento de reprodução social e a sua premissa da igualdade de oportunidades, tão cara à escola republicana francesa, é na verdade uma grande perpetuadora dos privilégios das classes mais elevadas.

Para ressaltar esses elementos sobre o papel da classe social na influência do ensino, Bourdieu (1989) ao estudar as GE de engenharia resalta dois perfis que mostram o descompasso entre as origens dos estudantes e o nível da instituição: a) para ele, há escolas de engenharia em que o nível social dos alunos é alto, mas o nível escolar é baixo; b) e em sua pesquisa constata que não existe escola que o nível social seja baixo e o nível escolar seja elevado. Isso demonstra que a herança trazida de casa influencia diretamente no processo de aquisição do conhecimento formal, uma vez que

A ação direta dos hábitos culturais e das disposições herdadas do meio de origem é redobrada pelo efeito multiplicador das orientações iniciais (também produzidas pelos determinismos primários), as quais desencadeiam a ação de determinismos induzidos ainda mais eficazes quando se exprimem na lógica propriamente escolar, sob a forma de sanções que consagram as desigualdades sociais sob a aparência de ignorá-las (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 30).

Essa noção de *habitus* perpassa toda a obra *Os Herdeiros* e que pode ser percebida no parágrafo acima, é fundamental para compreender como os autores deixam claro o papel por meio do qual o sistema de ensino serve como uma realocação desse estudante dentro de uma nova esfera cultural, sendo que, muitas vezes, é necessário o seu completo desprendimento dos seus conhecimentos anteriores. Na passagem abaixo, essa visão sobre o *habitus* dos estudantes das classes mais baixas em choque com a visão estabelecida de cultura demonstra bem a visão desenvolvida pelos autores no que se refere a esse conceito



Os estudantes são parcialmente irredutíveis à sua classe de origem, e mesmo à sua condição prática (sempre estreitamente ligada à sua origem), pois, novatos de inteligência, eles definem-se pela relação que mantêm com a sua classe de origem, sua condição e sua prática e, aspirantes intelectuais, eles esforçam-se para viver essa relação segundo os modelos da classe intelectual, reinterpretados pela lógica de sua condição (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 60).

Essa passagem é fundamental para se perceber como esses estudantes procuram restabelecer as visões sobre seu *habitus* na tentativa de adequar-se a sua nova classe e ser aceito dentro de um campo que não é próprio da sua origem.

O *habitus* é o conceito central que Bourdieu (2013) articula a sua análise sobre o mundo acadêmico, o peso das tradições e o papel das escolas na formação do quadro intelectual das universidades francesas. Bourdieu elenca 8 fatores que são basilares para se compreender o sucesso e o peso que esses intelectuais têm dentro da academia francesa: Esses fatores são:

a) [...] os determinantes da formação do *habitus* e do sucesso escolar: a origem social, a origem geográfica, a religião de origem da família; b) determinantes escolares (capital social); c) capital de poder universitário; d) capital de poder científico; e) capital de prestígio científico; f) capital de notoriedade intelectual; g) capital de poder político ou econômico e h) disposições políticas em sentido amplo (Bourdieu, 2013, p. 68-70).

O elemento central que todos esses pontos abordam é como o campo universitário serve para a sua própria reprodução, ou seja, como os seus membros são responsáveis por fazer com que a sua estrutura de poder se perpetue. Para Bourdieu (2013), isso pode ser demonstrado a partir da própria estrutura universitária, uma vez que ela se articula nesse sentido. A própria origem dos professores remete a esse papel, pois a grande maioria deles é fruto de uma origem social alta e tem influência direta da profissão do pai na escolha da carreira a ser seguida. Isso demonstra que o capital adquirido em casa é importante para construir o percurso acadêmico, algo que Bourdieu já tinha explorado 20 anos antes em *Os Herdeiros*, mas que, mesmo com todas as mudanças ocorridas no ESF a partir da Reforma Universitária de 1968, não foram capazes de apagar.

Um outro ponto que é pertinente de se abordar é o peso do capital escolar adquirido para a formação desse intelectual. Bourdieu realizou em *Homo Academicus* uma estrutura das análises de poder das faculdades e do peso destas na formação dos universitários, levando em consideração a posição que os intelectuais mais destacados nos campos das faculdades de letras naquele momento na França (a pesquisa engloba da década de 1960 a 1981) tinham se formado. Isso levou a algumas constatações importantes como, por exemplo, o peso da formação das universidades situadas em Paris em detrimento das universidades provinciais. São 5 as instituições parisienses de formação, a partir das análises de Bourdieu, que são determinantes na formação dos sociólogos franceses: o Colégio de França, a Sorbonne, a Faculdade de Nanterre, a EPHE 6ª Seção e a EPHE 4ª e 5ª Seção. Essa é a ordem por meio da qual a formação impacta mais na formação de sociólogos em França.

De todas essas, a que possuiu uma significação importante no sentido de construção herética do conhecimento, como destaca Bourdieu, é a EPHE 6ª Seção. Uma questão colocada por Bourdieu diz



muito a respeito do papel do sociólogo e como este lida com os dados. Para ele, se somente a análise estatística fosse levada em conta, sendo que nesta a posição da EPHE 6ª Seção era ruim, perder-se-ia “o peso determinante que esta instituição universitariamente menor detém no campo universitário” (Bourdieu, 2013, p. 148). O destaque fica pelo fato desta instituição construir-se a partir de disciplinas consideradas marginais naquele momento, como linguística e sociologia, mas também pelo fato de os seus professores, ao pertencerem a outras instituições, também fazerem com que, nas estatísticas, a escola se perdesse.

A construção de uma posição de destaque dentro do campo acadêmico está ligada diretamente à construção realizada também no campo científico, sendo que elas se confundem a todo momento, como foi demonstrado nos 8 pontos elencados por Bourdieu mais acima.

A ciência se constituiu em um objeto específico, ela é um campo social como outro qualquer, com as suas relações de força e luta permanentes em busca de impor a visão dominante, por meio da autoridade científica sobre o que é a ciência e como ela deve ser realizada.

A busca pelo monopólio da autoridade científica é o elemento central que permeia a construção de uma carreira científica e que reflete diretamente dentro do campo universitário. Um cientista sempre busca alcançar uma posição de destaque dentro do campo e isso só é possível por intermédio da sua atuação dentro do próprio campo. Desse modo, Bourdieu (1983) destaca que a escolha dos temas de pesquisas não é feita aleatoriamente, mas sim de acordo com o retorno que essa lhe dará na hierarquia científica.

O que é percebido como importante e interessante é o que tem chances de ser reconhecido como importante e interessante pelos outros [...] Assim, a tendência dos pesquisadores a se concentrar nos problemas considerados como os mais importantes se explica pelo fato de que uma contribuição ou descoberta concernente a essas questões traz um lucro simbólico mais importante (Bourdieu, 1983, p. 125).

Dessa forma, cientistas que ainda não conquistaram autoridade científica tão almejada, buscam migrar para temas de pesquisa em que se tem menos concorrência, já que o sucesso naquela área seria mais fácil de ser alcançado e, assim, ganhar um lucro simbólico pelo trabalho realizado que, posteriormente, pode-se transformar em lucro material.

Para Bourdieu (1983), é o campo científico que define a posição dos pesquisadores, dos métodos e das estratégias científicas a serem implementadas, já que para ele não existe “escolha” científica somente, toda opção é voltada para a obtenção do reconhecimento pelos pares-concorrentes.

São justamente os pares-concorrentes – que são os cientistas que atuam no campo científico – que têm a autoridade de reconhecer os integrantes do próprio campo e os produtos por eles produzidos, até mesmo classificando-os como científicos ou não.

São os dominantes do campo científico que impõem a visão do que é a ciência e de como ela deve ser realizada e o que pode ou não ser realizado. São justamente esses dominantes que impõem



uma ciência oficial, que seria a ciência da natureza e que serviria de base para que todas as outras se articulassem à sua maneira.

A aquisição da autoridade científica, para Bourdieu, constitui-se em um conjunto de estratégias, que são adotadas ao longo de todo o percurso intelectual do cientista – como, por exemplo, em que escolas estudar, que cursos fazer, em qual linha de pesquisa se filiar – e que culmina no seu reconhecimento pelos seus pares, em geral pelo seu aspecto de originalidade dedicado ao longo de sua pesquisa. A consagração, portanto, provém de dentro do próprio campo, por outros que já foram reconhecidos no interior deste.

A própria ideia do que e como pesquisar está de acordo com a estrutura do campo que, na acepção Bourdieu, articula-se

[...] pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições, isto é, pela estrutura da distribuição do capital específico, resultado de lutas anteriores que se encontra objetivado nas instituições e que comanda as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições (Bourdieu, 1983, p. 133).

É por meio dessa estrutura da distribuição do capital científico que está a base das transformações do campo, de modo que as estratégias de conservação ou de subversão dessa estrutura partem das lutas travadas em seu interior. O investimento em menor ou maior grau de um pesquisador e o seu risco sobre a produção é definido pela posição que ele irá angariar no seu campo. Devido a esse fator, o campo é um lugar de luta entre dominantes e dominados, uma luta desigual entre quem detém as estratégias de conservação da ordem estabelecida e aqueles que possuem o capital científico, mas ainda estão em busca de conseguir a autoridade científica.

A autoridade pode ser adquirida de duas formas: por meio da estratégia da sucessão, em que o novato no campo liga-se uma posição de carreira previsível e, a partir dela, vai galgando os degraus de acordo com a benção dos dominados do campo; e o outro modo por intermédio de uma estratégia de subversão em que se arrisca um investimento ousado capaz de redefinir as regras do campo.

Para Bourdieu e Passeron, criou-se um modelo de que a função do estudante, o novato do campo, “é somente se fazer” (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 76) de modo que isso perpetua a sua auto-reprodução e não interfere no papel do professor. Para os autores, criou-se a posição de que o estudante deve ter um papel de passividade, uma vez que o trabalho intelectual é árduo e, neste momento, ele ainda é um aprendiz e não tem capacidade criativa de um profissional que já está formado. Por isso, compreende-se a necessidade da sua tutela pelo professor, que naquele momento é o ser supremo que detém todo o conhecimento do qual esse estudante necessita.

A grande crítica empreendida pelos autores é a percepção de que, ao adotarem essa postura como uma postura real, os estudantes deixam de se constituir enquanto futuros profissionais, pois articulam toda a sua vida somente para a Academia e para as suas necessidades, já que ela cria toda uma estrutura de vida como se não houvesse nada mais além disso e miram o futuro como algo irreal e distante, sem articulação com aquele presente momento.



Considerações finais

Desde a constituição do sistema público francês de ensino, durante a Revolução Francesa, um dos seus grandes lemas era o processo de igualdade de oportunidades que ele possibilitava aos estudantes. Na visão oficial do Estado, dentro do sistema escolar, todos teriam oportunidades iguais de crescimento, fosse o filho de um burguês ou o filho de um operário e, dessa maneira, seria através do esforço e do seu mérito que ocorre o seu crescimento intelectual.

O esforço empreendido neste trabalho foi justamente de apontar uma posição contrária. O sujeito devido a sua herança cultural possui uma pré-determinação perante uma posição social. A sua herança cultural, que carrega uma forte denominação da sua classe de origem, tem um peso considerável dentro da possibilidade de ascensão social, não sendo determinante, mas um fator limitante que não pode ser desconsiderado.

Lê-se nas chances de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção que, ao longo de todo o percurso escolar, exerce-se com um rigor muito desigual segundo a origem social dos sujeitos; na verdade, para as classes desfavorecidas, trata-se pura e simplesmente de eliminação. Um filho de quadro superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade do que um filho de operário; suas chances também são o dobro das de um filho de quadro médio (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 16-17).

Por mais que ele ingresse na universidade, os cursos que ele terá acesso não são de “livre escolha”, já que a sua herança cultural terá um peso forte na escolha de qual faculdade cursar, uma vez que as classes mais baixas têm um acesso maior às faculdades de letras do que as classes mais elevadas, por exemplo, essas não estão entre as mais pleiteadas pelos filhos das classes superiores. E quando esse filho de operário chega à universidade, tem que passar por um processo de aculturação para se adequar ao novo estrato social ao qual está adentrando.

A contribuição de Bourdieu é perceber justamente como o ensino superior francês serve como meio de reprodução da classe burguesa francesa, porque é ela que, de fato, domina e expande a sua cultura e visão de mundo a partir da educação, tendo os outros grupos que se adequarem a sua dinâmica se quiserem participar da “igualdade” republicana.



Referências

- BARBOSA, Livia. **Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas.** In: Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006, pp. 19-104.
- BELHOSTE, Bruno. **Historique des classes préparatoires.** Disponível em: <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/sup/cpge/historique.pdf> Acesso: 15 de fevereiro de 2015.
- BIANCHETTI, Lucídio; SILVEIRA, Zuleide S. Universidade Moderna: dos interesses do Estado-Nação às imposições do mercado - ou: das consequências de imolar a educação no altar do mercado. In: **36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd**, 2013, Goiânia.
- BODIN, Yannick. Diversité sociale dans les classes préparatoires aux grandes écoles : mettre fin à une forme de « délit d'initié ». **Rapport d'information n° 441** (2006-2007) fait au nom de la commission des affaires culturelles et de la mission d'information. 12 septembre 2007. Disponível em: <http://www.senat.fr/rap/r06-441/r06-441.html> Acesso em: 15 de fevereiro de 2015.
- BOURDIEU, Pierre. Epreuve scolaire et consécration sociale [Les classes préparatoires aux Grandes écoles]. In: **Actes de la recherche en sciences sociales.** Vol. 39, septembre 1981. Grandes et petites écoles. pp. 3-70.
- BOURDIEU, Pierre. **La noblesse d'état: grandes écoles et esprit de corps.** Paris: Les Éditions de Minut, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus.** Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Ed. UFSC, 2013.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros – os estudantes e a cultura.** Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: EDUFSC, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: coleção grandes cientistas sociais.** São Paulo: Ática, 1983. pp. 122-155.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. A concepção da Universidade. **Revista Estudos avançados na Unicamp** On-line, Campinas, setembro de 2009. Disponível em: http://www.gr.unicamp.br/ceav/revista/content/pdf/A_Concepcao_da_Universidade-UNICAMP.pdf Acesso em: 01 de fevereiro de 2015.
- FOURNIER, Martine. **Critique de Le Dressage des élites.** De la maternelle aux grandes écoles, un parcours pour initiés. Sciences Humaines, 15/06/2011.
- GROPPO, Luís Antônio. **Autogestão, universidade e movimento estudantil.** Campinas: Autores Associados, 2006.



« Le Collège de France. Quelques données sur son histoire et son caractère propre », **L'annuaire du Collège de France** [En ligne], mis en ligne le 22 novembre 2013. Disponible em : <http://annuaire-cdf.revues.org/126> Acesso em 15 fev. 2015.

LEMAÎTRE, Denis. Le curriculum des grandes écoles en France : un modèle d'analyse inspiré de Basil Bernstein. **Revue française de pédagogie** [En ligne], 166 | janvier-mars 2009, mis en ligne le 01 mars 2013, pp. 17-26. Acesso: 03 jan. 2014. Disponible em <http://rfp.revues.org/1096>

LUCHAIRE, Achille. **L'Université de Paris sous Philippe Auguste**. Paris: A. Chevalier Marescq et cie, 1889.

MARCHAND, Philippe. « Un chantier à ouvrir : l'histoire du baccalauréat, 1808-1940 », **Histoire de l'éducation** [En ligne], 94 | 2002, mis en ligne le 08 janvier 2009. Disponible em: <http://histoireeducation.revues.org/819> Acesso em: 20 jan. 2015.

NUNES, Antonio de Assis Cruz. O sistema meritocrático: um estudo sobre o desempenho de estudantes cotistas negros após suas aprovações no vestibular. In: **XXI ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE**, Anais [Recurso Eletrônico], Recife, 2013.

SANTANA, Eliane Veríssimo. “**Ca insegna quali virtù ei principi debbiano avere**”: a contenção régia por meio das virtudes no tratado **De Regimine Principum** de Egídio Romano. 2013. 151 f. Dissertação (17Mestrado em História) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2013.

VERGER, Jacques. **Les Universités au Moyen Âge**. Paris: Presses Universitaires de France, 1973

VERGER, Jacques. **Les Universités françaises au Moyen Âge**. Leida: E. J. Brill, 1995.



I Sobre os organizadores

Marcus Vinícius Costa da Conceição

Possui doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (2019), mestrado em História, Poder e Práticas Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2012) e graduação em História pela Universidade Estadual de Goiás (2009) e em Ciência Política (2019) e Sociologia (2023) pelo Centro Universitário Internacional. Professor do Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos, na área de Humanidades para o Ensino Médio integrado e Sociologia da Educação para o curso de Pedagogia e licenciatura em Química. É membro efetivo da Asociación Latinoamericana de Sociología e membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Formação, Culturas e Infâncias do IF Goiano – Campus Morrinhos.

E-mail de contato: marcus.conceicao@ifgoiano.edu.br



Diego Marques Pereira dos Anjos

Possui doutorado em Ciências Sociais pela UnB, mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-Campus de Marília) e licenciatura em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Foi professor do IF Goiano – Campus Morrinhos entre 2016 e 2024 e atualmente encontra-se lecionando no IFB - Campus Gama.

E-mail para contato: dmpanjos@yahoo.com.br



