

A LEI 13.415/2017: FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR COMO ESTRATÉGIA DE REFORÇO À REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

Vergas Vitória Andrade da Silva
Carolina Rodrigues de Souza
Erick Henrique Lima Santos

INTRODUÇÃO

A Reforma do Ensino Médio foi veiculada no dia 22 de setembro de 2016 sob a forma da Medida Provisória nº 746¹. Conforme pormenorizado na *Exposição de Motivos*, o texto da MP encaminhado ao Congresso Nacional era claro quanto aos objetivos da Reforma, quais sejam: “dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio; ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016). No que se refere às propostas de reformulação curricular, as justificativas

1 Frente ao dispositivo Medida Provisória, Ramos & Frigotto (p. 36, 2016) ressaltam que ela só é aplicada em “situações de emergência nas quais o executivo tem a prerrogativa de tomar uma decisão, sob a condição de que esta seja afirmada ou rejeitada, no todo ou em parte, mediante a sua conversão em Projeto de Lei, ou mesmo não sendo apreciada pelo Congresso Nacional no prazo regimentalmente definido para tais casos. Ora, o ensino médio dispõe de uma legislação completa e atual”. Ademais, vale frisar que a Reforma do Ensino Médio, decorrente de uma medida provisória (MP 746/2016), “foi objeto de crítica já a partir dessa origem autoritária, a qual provocou inúmeras ocupações de escolas públicas do país por parte dos alunos nelas matriculados, dirigidas tanto à forma quanto ao conteúdo da política educacional proposta” (FERRETTI, p. 25, 2018).

delineadas no mesmo texto da *Exposição de Motivos* aglutinaram-se em torno de quatro situações-problema: 1) o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; 2) estrutura curricular com trajetória única, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho dos estudantes; 3) a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA e 4) o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior (BRASIL, 2016).

Como se pode depreender, as situações-problema acima referidas, adotadas como argumentos que justificariam a reforma curricular no ensino médio, estão, por seu turno, subordinadas à questão do baixo desempenho obtido pelos estudantes brasileiros, em face dos índices de abandono e reprovação. Com efeito, os números sobre êxito escolar apresentados na *Exposição de Motivos* são reais e inquestionáveis². Empregados dessa maneira, tais dados reforçam a preeminência de se viabilizar mudanças no ensino médio. Entretanto, há algo que não está posto e nos parece imprescindível. Por exemplo, não há questionamentos sobre o que subjaz ao desempenho insatisfatório dos estudantes brasileiros, apresentados sob a forma de dados estatísticos, na *Exposição de Motivos* da MP nº 746/2016. Esta questão, embora não seja central nesse capítulo, serve-nos como ilustração para introduzir um pressuposto teórico que nos é caro: o fracasso ou sucesso escolar é tributário de condições que estão relacionadas à origem social e cultural dos estudantes (BOURDIEU, 2009; 2015a; 2015b). Segundo essa perspectiva, as disparidades sociais diante do êxito escolar se vinculam, sobretudo, às diferenças culturais. É necessário ter em vista as bases sociais do desempenho escolar. Ao que parece, os argumentos que viabilizaram a Reforma do Ensino Médio negligenciam tal pressuposto.

2 Conforme observou Barcellos *et al* (p.128, 2017), “o ensino médio apresenta de fato os piores números no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB e números de evasão preocupantes. O IDEB do EM estava em 3,5 pontos no ano de 2016, numa escala de 10 com média projetada de 4,0 pontos para o mesmo período”.

Para os propósitos deste capítulo, partimos da tese segundo a qual o “novo” ensino médio, da forma como foi aprovado na Lei 13.415/2017, tenderá a não modificar esse cenário de baixo rendimento que deu origem a Reforma, ao contrário, poderá manter as estatísticas negativas de êxito escolar e ampliará, ainda mais, as desigualdades sociais e escolares. A principal alteração para o currículo, e que é objeto de análise no presente capítulo, diz respeito ao art. 36 da LDB nº 9.394/1996, que passou a ter a seguinte redação:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Desta maneira, a Lei 13.415/2017 “parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular” (FERRETTI, p. 27, 2018). Além disso, como se pode constatar no art. 36 da LDB nº 9.394/1996, as alterações propostas não parecem sugerir proposições que revertam os índices de abandono e reprovação no ensino médio. Elas fazem referência a mudanças na organização curricular que prevê a oferta de variados itinerários formativos, “seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional” (MEC, p. 468, 2018). Conforme consta no texto da Base Nacional Comum Curricular, os itinerários formativos são “estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes” (MEC, p. 477, 2018).

A escolha entre os itinerários pelos jovens, é mencionada no §12 do artigo 36, segundo o qual “as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no *caput*” (BRASIL, 2017). Expressa dessa forma, o parágrafo sugere que a escolha de um ou mais itinerários será realizada pelo(a) aluno(a). Entretanto, vale frisar que “a definição dos

arranjos curriculares a serem definidos por um dado ente federativo é prerrogativa desse, não do aluno” (FERRETTI, p. 29, 2018). Nesse caso, os estudantes realizarão, tão somente, escolhas entre os itinerários formativos definidos pelos sistemas de ensino, que o farão tomando como referência realidades expressamente desiguais. Com base nisso, partimos do pressuposto segundo o qual a lógica de fracionar os conhecimentos no modelo de itinerários acarretará, em consequência, distintas formações que serão, inevitavelmente, subordinadas à situação socioeconômica dos/as alunos/as e às condições das instituições de ensino, podendo favorecer, desta maneira, a manutenção, legitimação e reprodução das disparidades sociais.

Isto posto, o presente capítulo tem como objetivo discutir as mudanças definidas para o “novo” ensino médio por meio da Lei 13.415/2017 (cuja origem remonta à MP nº 746/2016). Mais detidamente, nosso foco de análise recai sobre o aspecto que diz respeito à reforma curricular que instaura os itinerários formativos. Para dar conta desse propósito, levantamos o seguinte problema de pesquisa: a escolha por itinerários formativos pode contribuir para o alargamento das desigualdades no sistema escolar? A hipótese central desse estudo reitera que o “novo” ensino médio e a oferta por itinerários formativos podem produzir uma variabilidade e instabilidade na forma como as escolas passarão a disponibilizar essa modalidade de ensino, com algumas escolas sendo capazes de oferecer todos os itinerários, outras apenas alguns, ou ainda estabelecimentos que ofertarão somente um. Tal prerrogativa, segundo o nosso ponto de vista, poderá servir de base para o alargamento das desigualdades sociais e escolares.

Do ponto de vista da abordagem teórica, este estudo fundamentou a análise da reforma curricular, que inaugura os itinerários formativos nas escolas do ensino médio, à luz da perspectiva dos sociólogos Pierre Bourdieu e Jean Claude-Passeron (2009; 2015a; 2015b), que tomam a escola como uma instituição social por meio da qual se mantêm e se legitimam privilégios sociais. Levando em consideração as contribuições desses autores, a proposta da análise teórica é correlacionar os itinerários formativos com a função própria aos sistemas de ensino, quais sejam: a de *reprodução* e de *legitimação* das desigualdades sociais. Em termos metodológicos, produzimos uma pesquisa cuja perspectiva pretendeu-se qualitativa. O enfoque

de nossa investigação empírica sustentou-se no documento da Lei 13.415/2017, por isso, elegemos a técnica de pesquisa *análise documental* nos pressupostos do André Cellard (2008). Conforme este autor, é possível que o documento enquanto objeto de análise possibilite compreender uma dada realidade, permitindo “acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (CELLARD, p. 295, 2008). Nossa proposta metodológica passa obrigatoriamente pela análise da estrutura discursiva presente na Lei 13.415/2017. Para tanto, descreveremos, analisaremos e interpretaremos os enunciados do texto, procurando perceber o que subjaz às palavras, suas construções ideológicas e os discursos implícitos.

Por fim, para dar conta da proposta geral deste capítulo, estruturamos nossa análise em duas partes. Na primeira, direcionamos o olhar sobre o texto da Lei 13.415/2017, cujo objetivo foi desvelar, através de uma leitura crítica, as contradições e os paradoxos existentes entre o sentido manifesto e o sentido oculto contidos nas principais propostas de alteração da Reforma do Ensino Médio. Já na segunda parte, nos deteremos ao aspecto referente à reforma curricular que instaura os itinerários formativos. A meta aqui é verificar as vinculações entre tais itinerários e a função dos sistemas de ensino, tal qual estabelecida por Bourdieu e Passeron (2009; 2015a), que supõe a instituição escolar como um espaço propício a manutenção da ordem social vigente.

A LEI 13.415/2017 E AS CONTRADIÇÕES ENTRE O SENTIDO MANIFESTO E O OCULTO

A recente reforma do Ensino Médio expressa na Lei 13.415/2017 promoveu mudanças significativas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Ao se analisar o texto da nova Lei, constata-se que as alterações centrais dizem respeito, sobretudo, a dois aspectos:

1 – O aumento da carga horária anual, conforme o §1º do Art. 24: “a carga horária mínima anual [...] deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas [...]” (BRASIL, 2017)³. Vale ressaltar que o aumento da carga horária será

3 Passou “das atuais 800 horas para o ensino fundamental e médio (distribuídas por ao menos 200 dias de efetivo trabalho escolar), para 1.400 horas” (BARCELLOS *et al*, p. 130, 2017).

viabilizado por meio da oferta de cursos em tempo integral, conforme o Art. 13: “fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017) e 2. flexibilização curricular, tal qual se observa no já mencionado Art. 36: “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos [...]” (BRASIL, 2017). O §7º do Art. 35-A, lembra-nos, ainda, que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017).

Em síntese, são duas ordens de mudanças, de um lado, aumento da carga horária e implementação de escolas em tempo integral e, de outro, flexibilização do currículo, doravante, composto pela BNCC e por itinerários formativos, visando a formação integral dos estudantes. Reiteradamente, tais mudanças tiveram respaldos em duas justificativas fundamentais: a baixa qualidade do ensino médio brasileiro e a necessidade de tornar essa etapa da educação básica atrativa aos estudantes, que acumula dados de evasão e reprovação (BRASIL, 2016). Segundo nossa análise inicial, ambas as justificativas não parecem guardar relação com as propostas de alteração apresentada no texto na Lei. Causa-nos estranheza que se julgue que o problema da baixa qualidade do ensino médio e a necessidade de torná-lo atrativo, com menos reprovações e abandono, possam ser resolvidos com aumento da carga horária e flexibilização curricular, sem que se leve em conta outros aspectos, tais quais: “infraestrutura inadequada das escolas, carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola; ademais, ignora-se, que o afastamento e muitos jovens da escola [...] pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar” (FERRETTI, p. 26, 2018). Como se pode depreender, despontam contradições nos próprios argumentos que justificam a Reforma do Ensino Médio.

Aliás, nossa análise nos permitiu, ainda, desvelar outras contradições presente no corpo da Lei 13.415/2017. Após avaliar os artigos que compõem essa legislação, observamos diferenças que evidenciam discrepâncias entre o sentido manifesto e o sentido oculto nas principais alterações propostas para a Reforma do Ensino Médio.

O objetivo dessa sessão é desenvolver uma análise apontando tais contradições, especificamente, em três pontos essenciais da Lei 13.415/2017: 1. nas propostas que viabilizam o aumento da Carga Horária que suporia a implantação de escolas em tempo integral; 2. na perspectiva que visa a formação integral dos alunos e 3. no ideário de flexibilização da grade curricular que instaura a opção de escolha por itinerários formativos.

Partimos do primeiro ponto, acréscimo da carga horária anual e a implementação gradativa do ensino médio em tempo integral nas escolas das redes pública e privada. Para tanto, há, indubitavelmente, a necessidade de investimento financeiro de grande monta. O prolongamento do tempo de estadia dos alunos na escola reclamará incrementos em infraestrutura, bem como nos quadros de professores e outros profissionais da educação, imprescindíveis ao andamento da rotina escolar. Entretanto, tal proposta parece-nos inviável uma vez que ela vem acompanhada por um pacote de cortes em gastos públicos e limitações orçamentárias, cujo principal dispositivo é a emenda constitucional 95/2016, que limita os gastos públicos por 20 anos. Embora a Lei tenha previsto o estabelecimento da Política de Fomento que viabilizará a implantação de Escolas em Tempo Integral, paradoxalmente, o § 2º do Art. 13 deixa claro que a “transferência de recursos será realizada anualmente [...] respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação” (BRASIL, 2017). Como se pode notar, o texto legal condiciona a transferência de recursos à disponibilidade orçamentária e sua definição por ato do Ministro da Educação.

No que se refere ao ponto dois, formação integral dos alunos, instala-se, segundo nossa análise, uma outra contradição bastante significativa. Concomitantemente, se propõe a integralidade formativa, mas o texto da lei não é claro quanto a obrigatoriedade de componentes curriculares importantes para tal formação, como educação física, artes, filosofia e sociologia, enquanto o ensino de matemática e língua portuguesa é obrigatório, como se pode notar no texto que segue:

Art. 35-A § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente

estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, 2017).

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas (BRASIL, 2017).

Ao se analisar os § 2º e § 3º, constata-se que, apesar da educação física, arte, sociologia e filosofia estejam presentes no texto da lei, há uma discrepância referente à abordagem dada a esses conteúdos e aos demais correlacionados à matemática e à língua portuguesa. Como se percebe, às últimas, o termo utilizado é “ensino”, às primeiras o emprego é “estudos” e “práticas”, sem maiores detalhes que deixem claro a intencionalidade dos termos. A partir daí, podemos supor que esses conteúdos poderão ser “estudados” e “praticados”, mas não necessariamente “ensinados”? Nessa mesma linha de raciocínio, podemos presumir, ainda, que tais estudos e práticas poderão ser dissolvidos em outros componentes curriculares de forma transversal, como sugere o §7º do Art. 2º: “a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais” [...] (BRASIL, 2017). Vale frisar que o parágrafo é claro: será facultado aos sistemas de ensino o trabalho com projetos e pesquisas envolvendo tais temas. Não é algo prescritivo. Isto posto, podemos questionar: é possível uma formação integral desassociada da construção de um pensamento crítico e reflexivo via ciências humanas?

Ademais, essa aparente concepção que valoriza a integralidade da formação é desvirtuada quando se observa os §8º do Art. 35-A. Nele é descrito quais expectativas devem ser atingidas pelo aluno ao final do ensino médio:

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2017).

É contraditório prever que a formação do aluno deva ser integral quando ao final do ensino médio o aluno deverá apenas mostrar-se apto em determinadas áreas, em detrimento das demais. Conforme se percebe, o referido parágrafo da Lei anuncia que o aluno deverá demonstrar domínio dos princípios científicos e tecnológicos e ter conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. Algo bastante reducionista e simplista.

Quanto à flexibilização da grade curricular que inaugura a opção de escolha por itinerários formativos, terceiro e último ponto de nossa análise, revelam-se, da mesma maneira, uma série de outras contradições. O contexto em que se instaura a Lei 13.415/2017 é marcado por um discurso que enaltece a flexibilização do currículo do Ensino Médio mediante a condução das “vocações” e “escolhas” dos estudantes. Segundo Maria Helena Guimarães de Castro (2016), à época secretária-executiva do Ministério da Educação (MEC), os itinerários formativos favorecem a valorização do protagonismo juvenil, afinal, será o próprio estudante que terá a possibilidade de fazer escolhas, de forma autônoma e dinâmica, a partir de seu projeto de vida. Conforme defende Castro (2016), os estudantes escolherão, conforme sua vocação, entre as áreas de linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e a formação técnica e profissional.

Segundo os argumentos da então secretária-executiva do MEC, os itinerários formativos são, de fato, bastante atrativos, ao menos como descritos no texto da Lei. Entretanto, análises mais rebuscadas refutam a tese de que a escolha vocacionada por esses itinerários promoveria o que se defende como protagonismo juvenil ou a autonomia dos estudantes. Os autores Ferreti e Silva (2017, p. 394), lembram-nos que a escolha por itinerários formativos não passa de uma proposta falaciosa na medida em que ela é impraticável. Por exemplo, no Brasil hoje “existem próximo a três mil municípios com uma única escola pública de Ensino Médio, o que inviabilizaria a escolha por parte dos estudantes”. Em consequência, esses autores entendem que a fragmentação do ensino médio em itinerários formativos optativos fere “o direito ao conhecimento para a ampla maioria dos estudantes que se encontram no ensino médio público” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 394).

Na mesma linha de argumentação, os autores Mesquita e Silva (2017, p.5) apresentam uma discussão bastante interessante sobre “*vocação e escolha*”. Segundo argumentam,

“no Brasil, comunidades carentes de recursos de natureza variada não veem outra escolha a não ser ingressar no sistema público de ensino como uma oportunidade de ascensão social. Ao garantir um falso poder de escolha e, portanto, uma autonomia ilusória ao jovem na condução do chamado projeto de vida, instaura-se um elo com os agentes que os farão acreditar nesse poder de escolha”.

Como discutido na introdução deste capítulo, no texto da Lei 13.415/2017, não há a obrigatoriedade dos estabelecimentos de ensino oferecerem todos os itinerários formativos. A prerrogativa de definição do itinerário a ser oferecido aos estudantes é do sistema de ensino, conforme contexto local e suas possibilidades. Diante disso, podemos deduzir que um dos parâmetros que definirão tais possibilidades será a disponibilidade de professores. Certamente os sistemas optarão pelos itinerários para os quais dispõem de mais docentes. O/a aluno/a será levado a “escolher” o itinerário que a escola terá capacidade de oferecer de acordo com suas limitações infra estruturais e de pessoal. Desta maneira, “se a escola só for capaz de oferecer um único itinerário, será esse que o aluno irá, sem alternativas, seguir. Como resultado, nem todos terão acesso a todos os conteúdos, aumentando a já imensa desigualdade de nosso sistema educacional” (BARCELLOS, *et al*, p. 2017). Esses terão, conforme nosso ponto de vista, acesso a um ensino médio mínimo, com uma formação, igualmente, mínima. Tal dispositivo, reitera e incorpora o acesso desigual ao conhecimento e à cultura, podendo, com isso, alargar, ainda mais, as desigualdades sociais e escolares.

OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS E O ALARGAMENTO DAS DESIGUALDADES ESCOLARES E SOCIAIS

As práticas educacionais, desnudadas pelos sociólogos Bourdieu e Passeron (2009; 2015a), em especial, nas obras *Os herdeiros* (1964) e *A reprodução* (1970), desvendaram, amiúde, a seletividade

educacional que exclui, segrega e marginaliza estudantes provenientes das classes populares, enquanto favorece e privilegia os estudantes mais dotados de *capital econômico, social, simbólico e cultural*⁴. Afinal, essa é “a lógica de um sistema [de ensino] que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social” (BOURDIEU, 2015b, p. 56). Bourdieu e Passeron (2015a), deixam claro que a origem social se converte, portanto, em desigualdades escolares e reproduzem os sistemas de posições e dominação, pois é na escola que o legado econômico da família se transforma em *capital cultural*. Segundo a perspectiva desses autores, a escola deixa de ser uma instância neutra e transformadora, passando a ser vista também como uma das principais instituições por meio do qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu e Passeron (2009; 2015a) passam a enxergar reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Provavelmente, a mais importante contribuição de Bourdieu e Passeron (2009; 2015a; 2015b) para a compreensão sociológica da escola tenha sido a de evidenciar que essa instituição não é isenta de valores sociais. Segundo Bourdieu (2009; 2015a; 2015b), a escola representa, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes. Apesar disso, a cultura transmitida pela escola é apresentada como ‘cultura universal’, dissimulando, desta forma, seu caráter arbitrário. Mantendo uma estrutura de dominação, ao se pautar no *capital cultural* das classes privilegiadas, a escola acaba, desta maneira, por exercer uma *violência simbólica*⁵ que favorece a exclusão dos que não o detém. Essa forma específica

4 Bourdieu (2004) toma o espaço social como um *campo de lutas simbólicas* onde os agentes constroem estratégias para se manter ou melhorar sua posição social. Essas estratégias estão diretamente vinculadas a posse de diferentes tipos de *capital*. São quatro: 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 pelo agrupamento familiar; o *capital simbólico*, que é a medida do prestígio e/ou carisma que se possui em determinado *campo*; além do *capital cultural* institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares.

5 Por meio deste conceito, “foi possível demonstrar que as desigualdades sociais são multiplicadas pela escola perenizando uma verdadeira aristocracia escolar, que tende a desenvolver estratégias de auto-(re)produção” (VALLE, 2013, p. 426).

de *violência* se mostra, mais nitidamente, no processo de comunicação de conteúdos e na valorização de conhecimentos escolares que destoam dos valores das classes menos favorecidas. A *violência simbólica* a que o autor se refere é “essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, à dominação)” (BOURDIEU, 2007, p. 206), pois ela já se apresenta na forma *incorporada*.

Evidentemente, “numa sociedade dividida em classes”, a escola reparte, “com famílias desigualmente dotadas de capital cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 2015a, p. 245), conteúdos escolares “para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos” (BOURDIEU, 2015b, p. 59). Agindo assim, a escola, portanto, desconsidera as desigualdades culturais entre os estudantes das diferentes classes sociais. É neste sentido que o fracasso escolar surge como socialmente necessário num sistema configurado em relações de dominação. Em razão disso, a escola “contribui de maneira insubstituível para perpetuar a estrutura das relações de classe e ao mesmo tempo para legitimá-la ao dissimular que as hierarquias escolares que ela produz reproduzem hierarquias sociais” (BOURDIEU; PASSERON, 2015a, p. 244).

Esteando-se por essa concepção teórica, nossa análise a respeito dos itinerários formativos, como não poderia deixar de ser, é tributária do pressuposto que leva em conta as “relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes” (BOURDIEU; PASSERON, 2015a, p. 16). Para efeito deste estudo, partimos da constatação basilar segundo a qual existe uma correlação muito estreita entre as desigualdades sociais/culturais e as desigualdades escolares. Por isso, cabe-nos, nessa sessão, demonstrar as conexões entre a proposta que inaugura os itinerários e a função dos sistemas de ensino, tal qual prescrita por Bourdieu e Passeron (2009; 2015a). Segundo esses autores, “a função mais dissimulada e mais específica do sistema de ensino consiste em esconder sua função objetiva, isto é, dissimular a verdade objetiva de sua relação com a estrutura das relações de classe” (BOURDIEU; PASSERON, 2015a, p. 248). Partindo desse entendimento, nossa análise nos permite inferir que o estabelecimento dos itinerários formativos no “novo” ensino médio, reforça e deixa ainda mais evidente a função objetiva

dos sistemas de ensino, a que se referiu Bourdieu e Passeron (2015a), ou seja, ocultar sua relação com as classes sociais.

Mediante a proposta que instaura os itinerários formativos, a escola, doravante, poderá contribuir para manter e reproduzir, em escala ainda maior, essa estrutura que legitima as desigualdades, distribuindo de maneira desigual o *capital cultural* entre os grupos, posto que, com a limitação das escolhas pelos itinerários, nem todos os estudantes brasileiros terão acesso a todos os conteúdos. No campo escolar, o *capital cultural* dos estudantes condiciona suas carreiras no mundo do saber sistematizado, fazendo com que aqueles que já partem de uma situação favorável desde nascença mantenham suas posições. Segundo essa concepção, o *capital cultural* (privilégio de poucos) refere-se a um conjunto de recursos e competências disponíveis e mobilizáveis em matéria de ‘cultura dominante’⁶, que se impõe como ‘cultura legítima’⁷. Os(as) estudantes distanciados desse aporte cultural teriam dificuldades em alcançar rendimentos escolares satisfatórios, visto que “os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é a sua origem social” (BOURDIEU, 2015b, p.80).

Comumente, a escola confia ao *capital cultural* o elemento distintivo central para que se ordene e reordene as suas dominações e posições. Neste sentido, o *capital cultural* funciona como um recurso social, fonte de *distinção* e poder. Ele se torna um elemento de diferenciação social que permitiria o acesso a percursos escolares marcados pelo sucesso. Desta maneira, ele opera como um organizador hierárquico que condiciona as carreiras dos estudantes no mundo do saber sistematizado, fazendo com que aqueles que já partem de uma situação favorável mantenham suas posições. Portanto, a reforma que institui os itinerários formativos ao limitar o direito ao conhecimento para a vasta maioria dos alunos do ensino médio

6 É importante observar que a “cultura dominante ou, mais especificamente, o modo dominante de lidar com a cultura é valorizado pela escola, usado como critério de avaliação e hierarquização dos alunos e, ao mesmo tempo, negado, dissimulado. Os alunos oficialmente estariam sendo julgados, exclusivamente, por suas habilidades naturais” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 32).

7 Apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a ‘cultura legítima’, como a única universalmente válida.

público, visto que não há a obrigatoriedade dos estabelecimentos de ensino oferecerem todos os itinerários formativos, corrobora para que o acesso limitado ao conhecimento e à cultura alargue, ainda mais, as disparidades escolares no sistema educacional brasileiro, institucionalizando a distribuição desigual de *capital cultural* entre os estudantes e potencializando a concepção de escola como reprodutora das desigualdades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas de alterações do Ensino Médio brasileiro, por meio da Lei 13.415/2017, denotam elementos discrepantes e paradoxais, que poderão, além de inviabilizar sua implementação nas escolas públicas de todo o Brasil, alongará, ainda mais, as disparidades educacionais nessa etapa da educação básica. De um lado, a reforma se deu na perspectiva de se reverter quadros negativos de êxitos escolares e, de outro, se valeu de incrementos que tornassem o ensino médio mais estimulante aos estudantes. Contudo, as propostas de mudanças levadas à cabo pela reforma estão longe de sanar os problemas intrínsecos ao ensino médio do país, eles são estruturais, sociais e históricos. Impossível que tais problemas, tão peculiares e repletos de nuances e sutilezas de todas as ordens, possam ser sanados mediante uma proposta de reforma curricular que apresenta incongruências e contrassensos como essa que emergiu por meio de uma Medida Provisória.

A prerrogativa teórica que considera a instituição escolar como um lugar favorável a manutenção e reprodução das desigualdades sociais (BOURDIEU; PASSERON, 2015a) encontra respaldo empírico no aspecto da reforma curricular que instaura os itinerários formativos e sua ilusória opção de escolha. Ora, a função própria aos sistemas de ensino de ocultar sua relação dissimulada com as classes sociais vincula-se ao objetivo, também oculto, da reforma do ensino médio e dos itinerários formativos, qual seja: propiciar a estudantes, impedidos de fazer “escolhas”, uma formação diminuta baseada em realidades sociais demasiadamente desiguais, elevando, dessa maneira, as desigualdades e as injustiças que serão reproduzidas e legitimadas pelo próprio campo educacional. Embora a Lei 13.415/2017 não tenha sido implantada em sua completude, fazer

uma análise crítica de suas proposições é algo da qual não se deve prescindir. Por isso, a partir daqui, cabe novos estudos que deem conta da repercussão prática da Lei nas escolas de ensino médio do Brasil.

REFERÊNCIAS

BARCELLOS, **et al.** A reforma do ensino médio e as desigualdades no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. v.2 nº13, 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: editora da UFSC, 2015a.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**: Rio de Janeiro: Vozes, 2015b.

_____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRASIL, Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 19.03.2019.

BRASIL. Medida Provisória MPV 746/2016. Brasília, 22 set. 2016a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicao-de-motivos-151127-pe.html>. Acesso em: 18.04.19

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **A reforma do Ensino Médio**. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/Reforma-Ensino-Medio-MH-Castro.pdf>. Acesso em: 24.04.19

CELLARD, André. Análise documental. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, 38(139), 385-404, 2017.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**. São Paulo, v. 32, n. 93, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise Nogueira. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016

MESQUITA, Ataíde; SILVA, N. A. da. **Vocação e escolha no processo de dissimulação dos interesses da Medida Provisória 746**. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, 2018.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

VALLE, Ivone Ribeiro. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, jan./abr. 2013.