

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS E A TEORIA DE PIERRE BOURDIEU

58

REFLECTIONS ON INTEGRATED HIGH SCHOOL EDUCATION IN FEDERAL INSTITUTES AND THE THEORY OF PIERRE BOURDIEU

Marcilene Dias Bruno de Almeida¹

marcilene.dias@ifg.edu.br

Resumo

Num período de grande confiança na educação como meio de transformação social, o sociólogo francês Pierre Bourdieu apresenta sua teoria de que a organização do espaço escolar, sua estrutura e funcionamento não seriam capazes de romper com o ensino voltado para as classes dominantes, tendo como consequência o fracasso dos estudantes das classes populares. No Brasil, as várias reformas educacionais governistas propostas durante a segunda metade do século XX, principalmente para o ensino médio, reforçaram a dualidade estrutural entre as funções intelectual e instrumental, entre a formação das elites e a formação dos trabalhadores. Em 2008, foi criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com uma proposta de educação profissional e tecnológica visando a formação integral do sujeito, subsidiando-o tanto para o mundo do trabalho quanto para o prosseguimento nos estudos. Este artigo apresenta uma análise sobre as concepções sócio educacionais de Bourdieu e possíveis relações com as políticas públicas que orientam a organização dos Institutos Federais, principalmente quanto ao ensino médio integrado. Verifica-se que a Educação Profissional integrada ao ensino médio se apresenta como importante caminho para o êxito da classe trabalhadora, podendo constituir-se como modelo de escola transformadora dentro de uma concepção de ensino reprodutora.

Palavras-chave: Pierre Bourdieu; Êxito Escolar; Ensino Médio Integrado; Educação Profissional.

Abstract

In a period of great confidence in education as a means of social transformation, the French sociologist Pierre Bourdieu presents his theory that the organization of the school space, its structure and functioning would not be able to break with teaching aimed at the dominant classes, with the consequence the failure of students from the popular classes. In Brazil, the various educational reforms proposed by the government during the second half of the 20th century, mainly for secondary education, reinforced the structural duality between the intellectual and instrumental functions, between the formation of elites and the formation of workers. In 2008, the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education was created, with a proposal for professional and technological education aimed at the integral formation of the subject, subsidizing him both for the world of work and for the continuation of studies. This article presents an analysis of Bourdieu's socio-educational conceptions and possible relationships with public policies that guide the organization of Federal Institutes, mainly with regard to integrated secondary education. It appears that Vocational Education integrated into secondary education presents itself as an important path for the success of the working class, and may be constituted as a model of a transforming school within a reproductive teaching conception.

Keywords: Pierre Bourdieu; School Success; Integrated High School; Professional education.

¹ Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da UFG. Mestre em Ensino na Educação Básica – CEPAE/UFG. Pedagoga. Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Goiás – Câmpus Uruaçu. Professora da Educação Básica na Rede Estadual de Educação de Goiás. *E-mail:* marcilene.dias@ifg.edu.br

A busca pela universalização e democratização do ensino, operante no contexto histórico social mundial a partir do início do século XX, tendo a escola como centro do projeto de homogeneização cultural, fundamentou-se numa visão funcionalista da educação que a encara como um processo pelo qual as pessoas adquirem conhecimentos e se engajam numa ordem de valores sociais.

Nos discursos filosóficos e educacionais e, mesmo no senso-comum, imperava uma visão extremamente otimista da educação, que atribuía à escolarização um papel preponderante no duplo processo de superação do atraso econômico e das desigualdades sociais. Supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. A consolidação da escola pública seria a condição *sine qua non* para o desenvolvimento socioeconômico e para a garantia de acesso das camadas populares, até então marginalizadas, à cultura institucionalizada.

A concepção funcionalista da educação, predominante em países como o Brasil, sustenta que a igualdade, o crescimento individual e a integração social dependem das mudanças sociais que ocorrem nas esferas social e econômica. As modificações tecnológicas são consideradas pelos estruturo-funcionalistas como a base da mudança social. Consequentemente, a mobilidade profissional e os salários são vistos como fortemente dependentes dos processos de industrialização e racionalização da estrutura econômica em geral. A educação desempenha um papel importante neste processo de transformação. A tecnologia avançada exige qualificações mais elevadas, que são proporcionadas pela instrução, de modo que a educação se torna um elemento básico para a obtenção de recompensas econômicas, de posição social e de poder. (EMEDIATO, 1978, p. 209).

Ocorre então, o crescimento das políticas públicas e ações extensivas de acesso ao ensino. Contudo, a partir da segunda metade do século XX, o processo de massificação da escola trouxe à tona vários desafios, pois a abertura das portas da escola para “todos”, ou seja, a organização dos sistemas de ensino que permitiu o acesso das camadas populares, não possibilitou a permanência e o êxito dos filhos das classes trabalhadoras.

Nesta perspectiva, a partir da década de 1960, Pierre Bourdieu, sociólogo francês, apresenta uma crítica a educação concebida como espaço de transformação e democratização da sociedade. Por meio do seu pensamento sociológico sobre as funções e o funcionamento dos sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas e sobre as relações que mantêm os diferentes grupos sociais com a escola e com o saber, Bourdieu rompe com o otimismo operante da democratização da educação como meio de superação das desigualdades sociais ou mesmo, como meio de ascensão social.

O fracasso dos indivíduos das camadas médias e populares diante do sistema de ensino converte-se em uma evidência a mais que corrobora as novas teses propostas por Bourdieu. Suas pesquisas concluíram que, por mais que se democratize o acesso ao ensino

por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo similitude entre as desigualdades sociais, sobretudo, culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino.

No Brasil, as reformas educacionais desenvolvidas pelos governos ao longo dos anos finais do século passado, retratam um esforço pela universalização do ensino, inicialmente com o foco no ensino fundamental, apresentado como obrigatório na Constituição Federal de 1888, e, posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, incluindo o Ensino Médio na Educação Básica, sem, contudo ainda torná-lo obrigatório.

A partir de 2008, a criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, trouxe uma expectativa de um fazer educativo diferenciado, a possibilidade do acesso a uma educação pública, portanto gratuita, com a qualidade estrutural para atender as demandas tecnológicas, científicas e profissionais do país.

Considerando, portanto, o crescimento expressivo do número de instituições federais de educação profissional e tecnológica com a expansão, as novas possibilidades de atuação e as propostas político-pedagógicas que surgem intrinsecamente desse processo em que o caráter social é preponderante, a necessidade de uma nova institucionalidade emerge. Em decorrência, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representa a materialização deste novo projeto, reconhecendo-se como referendo do governo no sentido de colocar em maior destaque a educação profissional e tecnológica no seio da sociedade. Enfim, os Institutos Federais fundamentam-se em uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida. (BRASIL, 2010, p. 15).

Após uma breve análise do pensamento sócio educacional de Pierre Bourdieu, seria possível compreender a proposta de organização dos Institutos Federais um modelo de ensino capaz de superar as dicotomias de educação profissional de qualidade inferior, com o fim de empregabilidade para as classes trabalhadoras e a educação geral propulsora para a entrada no Ensino Superior para as classes superiores? Estaria sua proposta a um sistema de ensino organizado para atender as diferenças no *habitus* dos indivíduos pertencentes às diversas classes e garantir o sucesso escolar de forma mais homogênea e igualitária?

Nesse sentido, o objetivo do presente artigo é trazer alguns elementos teóricos que possam contribuir para essa reflexão. Parte-se da apresentação de determinados aspectos relacionados à sociedade, à escola e ao sucesso escolar, a partir de conceitos presentes na obra de Pierre Bourdieu, com a apresentação da concepção do autor acerca da relação indivíduo-sociedade, dos conceitos de *habitus* e capital cultural e suas implicações no contexto escolar. Por fim, como os objetivos e a organização do ensino médio nos Institutos Federais podem constituir-se como modelo de uma escola transformadora dentro de uma concepção de ensino reprodutora.

Metodologia

Com o intuito de aprofundarmos nas questões de investigação, realizamos uma revisão bibliográfica e documental, partindo da inferência de que “o estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar duplicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 158). A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da análise de publicações (livros, artigos, teses, monografias) de Bourdieu e de autores que o interpretaram, bem como estudiosos da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Para a revisão de literatura, foram também levantadas pesquisas disponíveis nos sítios eletrônicos do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, por meio das seguintes palavras-chave: Pierre Bourdieu, ensino médio integrado, Institutos Federais e educação geral e profissional.

Além de revisão na literatura sobre a temática, buscamos dados estatísticos oficiais que tratam da questão da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, como a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) e o site da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Na pesquisa documental lançamos mão da revisão de leis e resoluções que regem o ensino médio brasileiro, tanto na modalidade regular, como na profissional, técnica e tecnológica.

A constituição das classes sociais em Bourdieu: o sujeito, o habitus e o capital cultural e simbólico.

Bourdieu e Passeron (2008) ocuparam-se por compreender e explicar como o espaço social é constituído, reproduzido e transformado e, por meio de suas pesquisas voltadas para a Educação, concluíram sobre a impossibilidade de compreender o sistema escolar sem compreender as estrutura social que o compõe.

Os autores apresentam a estrutura social como um sistema de hierarquias de poder, ocorridas num campo de disputa de espaço e poder, sendo determinada por classes com relações semelhantes constituídas de capitais simbólicos, econômicos, culturais e sociais. Assim, a posição dos grupos neste sistema social de classes seria definida pela distribuição dos “capitais” adquiridos e/ou incorporados pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias sociais. As classes, então, seriam compostas por indivíduos, agentes sociais, ocupantes de posições de mesmo valor num determinado campo social e que compartilham disposições semelhantes no *habitus*.

Habitus é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano.

Pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus* implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. O *habitus* é uma subjetividade socializada. (BOURDIEU *apud* SETTON, 2002, p. 04).

Contrapondo-se ao subjetivismo, Bourdieu e Passeron (2008) negam da forma mais radical possível, o caráter autônomo do sujeito individual. Cada indivíduo passa a ser caracterizado por uma bagagem socialmente construída. O agente social, o sujeito bourdieusiano, é formado a partir da relação entre o *habitus* e as estruturas sociais em que está inserido, tendo o indivíduo a capacidade de agir no mundo.

O conceito de *habitus* ocupa lugar central como instrumento explicativo das relações entre os agentes sociais e o mundo social e surge como ferramenta de explicação não apenas das formas de reprodução de estruturas objetivas no mundo, mas também como instrumento de compreensão e explicação dessas possibilidades de transformação e adequação do sujeito ao mundo social. Ou seja, tanto como meio de incorporação de elementos do espaço social, como enquanto processo tenso de adaptação e reestruturação das suas condições de existência, responsável por sua ação no mundo.

A posição dos sujeitos no campo social é marcada por um fator determinante: o capital. O termo da área econômica “capital” foi utilizado alguns sociólogos, como Bourdieu e Coleman, no contexto das desigualdades escolares, como metáfora para falar das vantagens culturais e sociais que indivíduos ou famílias possuem e, via de regra, os conduzem a um nível socioeconômico mais elevado. (CAZELLI, 2005, p. 39). Para Bourdieu, o capital pode ser diferenciado em econômico, social e cultural.

O capital econômico, sob a forma dos diferentes fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e do conjunto de bens econômicos (dinheiro, patrimônio, bens materiais), é acumulado, reproduzido e ampliado por meio de estratégias específicas de investimento econômico e de outras relacionadas a investimentos culturais e à obtenção ou manutenção de relações sociais que podem possibilitar o estabelecimento de vínculos economicamente úteis, em curto e longo prazo. Apesar de o capital econômico acumulado estabelecer mais claramente as diferenças e a hierarquia entre as classes sociais, a sociologia educacional de Bourdieu (2008a) se caracteriza, notadamente, pela diminuição do peso do fator econômico, em comparação ao peso do fator cultural, na explicação das desigualdades escolares, compreendendo a renda como fator de menor influência sobre o êxito escolar.

O capital social, segundo Bourdieu (2008b), é o conjunto de recursos atuais ou potenciais ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento. Em outras palavras, o capital social de um agente social depende da extensão de suas relações contidas em um espaço geográfico, suas redes sociais (família, clube, escola, etc.). Aspectos que dão ao indivíduo o sentimento de pertencimento a um determinado grupo, e do volume do capital econômico, cultural ou simbólico que acumula. O autor deixa claro que o capital social tende a ser transformado em

capital econômico ou mesmo em capital cultural e enfatiza a importância do capital social como um instrumento de acumulação do capital cultural.

A noção de capital cultural, em Bourdieu (2008c), surgiu como uma hipótese para explicar a desigualdade de desempenho escolar das diferentes classes sociais. Para o autor, o capital cultural pode existir em três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado². O grau de investimento na carreira escolar está vinculado ao retorno provável que se pode obter com o título escolar, em especial, no mercado de trabalho.

Cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à Instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 2008a, p. 41-42).

Assim, Bourdieu (2008a, 2008b, 2008c) compreende que a herança cultural, que difere segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelo seu êxito ou fracasso.

A relação das classes sociais com o êxito escolar

Para os defensores da educação institucionalizada como principal estratégia para transformação social, a organização dos sistemas de ensino fundamenta-se pelo princípio de que todos partiriam de condições iguais, e aqueles que se destacassem, por seus dons individuais ou por seus esforços, por uma questão de justiça, seriam promovidos na vida escolar e, posteriormente, na vida profissional.

Contudo, para Bourdieu (2008a), mesmo que todos os indivíduos tenham acesso à escola, a organização do sistema de ensino possibilita a competição em seu seio, mesmo com condições semelhantes, e os que conseguiram avançar na trajetória escolar seriam os que evidenciassem destaque individual, por meio de dons, e, conseqüentemente, poderiam subir mais um degrau na hierarquia social.

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição hierarquia social, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima(...). O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo da uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e da crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios

² No estado incorporado, apresenta-se sob a forma de disposições duráveis do organismo, inculcado e assimilado por meio de um trabalho do sujeito sobre si mesmo e que não pode ser transmitido de imediato. No estado objetivado, é transmissível em sua materialidade (na forma de bens concretos), mas o que torna possível seu usufruto é a posse material de determinados bens culturais. Salienta-se que a apropriação simbólica desses bens culturais pressupõe a posse de capital econômico e capital cultural incorporado. O capital cultural institucionalizado se dá basicamente sob a forma de títulos escolares. (BOURDIEU, 2008c)

indivíduos que ela mesma eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons.(BOURDIEU, 2008a, p. 58 e 59).

A partir dos estudos sobre o sistema escolar francês, Bourdieu e Passeron (2008) acentuaram que, no interior de uma sociedade de classes, existem diferenças culturais e, por sua vez, as classes burguesas possuem um determinado patrimônio cultural constituído de normas de falar, formas de conduta, de valores, etc. Já as classes trabalhadoras possuem outras características culturais que lhes têm permitido sua manutenção enquanto classe. As diferenças socioculturais não são levadas em consideração pela escola, que se organiza privilegiando, teórica e praticamente, os valores e cultura da classe dominante.

Dessa forma, aqueles que já possuem tal aparato cultural são favorecidos nas ações didáticas e pedagógicas da escola e, portanto, possuem uma probabilidade maior em alcançar êxito escolar, tanto no decorrer do processo educativo, quanto depois, ao fazerem uso dos conhecimentos adquiridos formalmente para a continuidade da vida social. Enquanto isso, os filhos das classes trabalhadoras, além da necessidade de assimilar a concepção do mundo dominante, necessitam encontrar meios para superar sua condição para alcançar o sucesso escolar.

Assim, para estes pesquisadores, existe uma relação direta do sucesso ou fracasso escolar primeiramente ao capital cultural, rompendo com os pressupostos inerentes, tanto com a visão comum que os consideram como resultado das aptidões naturais, dos dons e talentos, ou do capital econômico e/ou humano. Por meio de suas pesquisas no sistema educacional francês, constataram que a desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais está diretamente ligada ao investimento escolar, ocorrido principalmente pela transmissão doméstica do capital cultural. Isso significa que os membros de cada grupo social tenderão a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços – medidos em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros – na carreira escolar dos seus filhos, conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito.

Para Bourdieu e Passeron (2008), as ações pedagógicas eleitas pelo sistema tradicional de ensino, concebido como mecanismos institucionais pelos quais se asseguram a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado, colaboram para a reprodução de um capital cultural, compreendendo-o como uma propriedade comum de toda sociedade, buscando legitimar a cultura dominante.

As ações pedagógicas correspondem aos interesses materiais e simbólicos dos grupos ou classes diferentemente situadas nas relações de forças, elas tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 32).

Essa correlação só pode ser explicada, na perspectiva dos autores, quando se considera que a escola dissimuladamente valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e

certa naturalidade no trato com a cultura e o saber que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter.

O ensino médio nos Institutos Federais e a possibilidade de êxito das classes populares

A trajetória do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil passa por várias mudanças ideológicas e práticas, determinadas pelas visões políticas e econômicas dos governos vigentes, principalmente entre as décadas de 1970 e 1990. Vigorou-se, neste período, entre as leis e diretrizes³ propostas, o vaivém da disputa dual do ensino, em atendimento às demandas das classes sociais e do mercado: ensino propedêutico para as classes dominantes e ensino profissional compulsório para as classes trabalhadoras. Em cada mudança de governo, impunha-se uma proposta em maior destaque que a outra, o que se pode comprovar por meio das várias reformas educacionais. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; FERRETTI, 2014; MOURA, 2007).

Essa manifestação ideológica disseminada pelos organismos multilaterais tenta nos fazer supor que, mediante a educação básica e profissional de curta duração e baixo custo, o indivíduo garantirá a empregabilidade. Essas agências difundem a ideia de que o investimento na educação básica aumenta a possibilidade de as nações pobres reverterem as desigualdades sociais e que aqueles que concluírem esse nível de ensino terão mais condições de ser empregáveis e de mudar de ocupação todas as vezes que mudarem as condições de compra e venda da força de trabalho. (CARDOZO; NETO, 2014, p.163).

Também neste período, deu-se atenção especial ao processo de escolarização, em consonância com a visão mundial de transformação social por meio da educação. As legislações brasileiras passaram a dar destaque ao ensino fundamental, tornando-o obrigatório, com o dever do estado e da família de provê-lo. A inclusão do ensino médio na educação básica ocorreu somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 96 e partiu da necessidade de prolongar o acesso e permanência dos inseridos no ensino fundamental obrigatório, visto o acentuado número de fracasso e abandono neste nível de ensino.

Já no início deste novo século, a mudança para um governo mais progressista no ano de 2003, lançou-se uma proposta de expansão da oferta de ensino profissional e tecnológico,

³ Dentre as principais podemos citar: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5692, de 1971, que aumentou a escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, unindo os antigos primário e secundário com objetivos profissionalizantes, deu impulso a uma política de democratização, entendida como extensão da permanência dos jovens pobres na escola; a LDB nº 939, de 1996, que não conseguiu garantir em seu texto uma política de ensino médio voltada para a formação integral e como direito social, ao contrário, ressaltou a dualidade de oferta; o decreto nº 5.154 de 2004, que definiu a possibilidade de integralidade entre educação geral e profissional; e, em 2009, a Emenda Constitucional n 59, na qual o ensino médio passou a fazer parte da educação básica obrigatória.

por meio da extensão dos já existentes em número reduzido, nas Escolas Técnicas e Cefets. Ocorreu, assim, em 2008, a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Os Institutos Federais (IFs), integrantes desta rede, são considerados instituições de educação superior, básica e profissional, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, conjugando conhecimentos técnicos e tecnológicos, supostamente em dois sentidos: vertical, ou seja, em cursos de diferentes níveis, e horizontal, por meio do estabelecimento de relações entre diferentes eixos tecnológicos.

A perspectiva social-educacional que o governo atribui aos IFs está claramente expressa em seus documentos norteadores, quando se faz a afirmação de que o foco dos Institutos Federais será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. (BRASIL, 2010).

Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social. (BRASIL, 2010, p. 18).

O documento ainda estabelece como limitada a compreensão dos IFs como ofertantes de educação profissional e tecnológica que se volte simplesmente à instrumentalização de indivíduos para responder às demandas do mercado. (FERRETTI, 2014). Caberia a tais instituições, mais que isso, tornar-se “potencializadores de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade”. (BRASIL, 2010, p. 22).

Nessa perspectiva, Machado (1991), Frigotto (1984) e Saviani (1994) (*apud* SOUSA; OLIVEIRA, 2014, p. 79) corroboram o pensamento de Bourdieu e Passeron (2008) quando afirmam que a “a crença na capacidade da educação propiciar mobilidade social é reforçada pelas exceções, enfatizadas como se fossem regras, camuflando o fato de que essa mobilidade decorre do acesso aos meios de produção”. Ou seja, de acordo com os objetivos estabelecidos para os Institutos Federais, vê-se presente a ideologia da possibilidade de transformação social por meio da escola.

Sem a pretensão de aprofundarmos no debate de educação para mobilidade social, ou de realizarmos a defesa dos Institutos Federais se constituírem uma escola na contramão do sistema educacional funcionalista e capitalista, organizado intencionalmente para atender as especificidades dos socialmente diferentes, apresentaremos alguns aspectos poderiam evidenciar este projeto como um modelo possível de ensino médio público de qualidade para nosso país.

A partir de 2008, com o plano de expansão dos IFs, procurou-se, além da ampliação a oferta de vagas, o processo de interiorização, criando-se várias unidades pelo interior dos estados federativos, com a oferta de cursos direcionados às especificidades e demandas econômicas e educacionais de cada região.

Considerando apenas o Ensino Médio, etapa final da educação básica, a proposta de Institutos seria então a oferta do ensino médio integrado público, contemplando a educação geral e profissional, por meio de um currículo integrado, com uma infraestrutura física e humana de alto padrão, potencializados por significativos investimentos na composição de espaços físicos, laboratórios, bibliotecas e contratação e qualificação contínua dos profissionais docentes e técnicos atuando nas diferentes áreas.

Qualquer que seja a proposta dentro dessa perspectiva, sem dúvidas, ela vem facilitada pela infraestrutura existente na rede federal de formação profissional e tecnológica. Os espaços constituídos, no tocante às instalações físicas dos ambientes de aprendizagem como salas de aulas convencionais, laboratórios, biblioteca, salas especializadas com equipamentos tecnológicos adequados, as tecnologias da informação e da comunicação e outros recursos tecnológicos são fatores facilitadores para um trabalho educativo de qualidade, de acesso de todos. (BRASIL, 2010, p. 27).

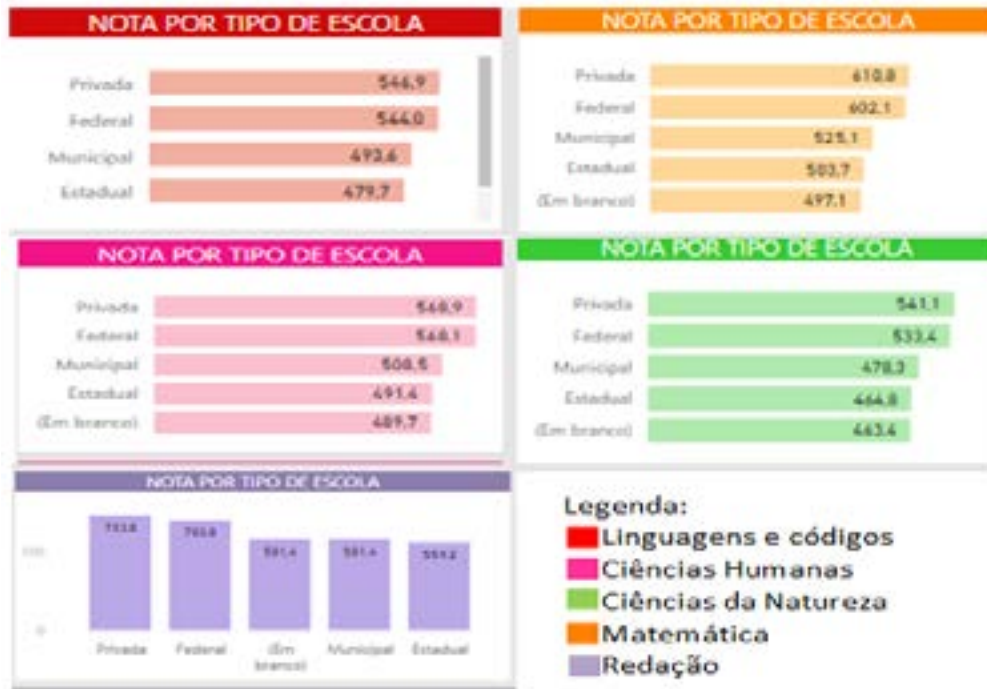
Apesar do pequeno tempo de existência como Instituto Federal, pode-se constatar que a dimensão propriamente escolar proposta para os IFs conquistou resultados satisfatórios. Em termos de aproveitamento acadêmico relacionado à aquisição de conhecimentos da educação geral, as instituições que avaliam em larga escala a educação no país, especificamente no ensino médio, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por intermédio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), alcançaram resultados positivos dos estudantes destas instituições federais de ensino.

Baseado em pesquisas quantitativas, fundamentadas nos índices divulgados pelo Inep/MEC, Moura (2017) demonstrou que nos resultados do ENEM 2015, por exemplo, na lista das mil melhores escolas, 908 são escolas privadas, 65 Instituições federais, 17 escolas técnicas estaduais, 6 colégios de aplicação, 3 colégios militares e 1 escola municipal. Esta análise em números absolutos, amplamente divulgada e valorizada pela mídia brasileira, apresenta uma diferença gigantesca entre as instituições públicas de ensino, incluindo os Institutos Federais, e a rede privada, reforçando negativamente a imagem do ensino médio público, com o intuito de emplacar uma reforma anunciada.

Contudo, ao se considerar em termos percentuais, dentre o quantitativo de escolas que realizaram o ENEM em 2015, os Institutos federais apresentaram um percentual de 13,8% dentre as mil melhores escolas (um quantitativo de 65 num universo de 472 escolas participantes) enquanto as escolas privadas alcançaram um percentual de apenas 11,1% (908 escolas dentre 8.163 participantes). Pode-se avaliar que o rendimento dos estudantes da Rede Federal de ensino sobressaiu aos da tão referenciada rede privada.

Mais recentemente, os microdados do Enem 2021 foram publicados pelo INEP e, seguindo as novas normas da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), não foi divulgada a classificação das escolas em um ranking. Porém, a ferramenta desenvolvida pela ZBS⁴: “Análise de Dados do ENEM”, nos permite visualizar as médias das notas por rede em cada eixo avaliado no Enem, bem como na redação, de acordo com os microdados divulgados (Imagem 1).

Imagem 1: Média das notas por eixo e por tipo de escola – ENEM 2021



Fonte: Organizado pela autora com base nos gráficos da plataforma ZBS. Disponível em: <https://www.zbs.com.br/enem>.

Acesso em: 26 ago 2022

É notório que os resultados das escolas da Rede Federal se destacam entre as públicas e estão muito próximos dos resultados apresentados pelas instituições da rede privada em todos os quesitos avaliados. Levando em consideração que a maior parte dos estudantes da rede federal é na modalidade de ensino técnico integrado, pode-se inferir excelentes resultados nesta avaliação.

Moura (2017) esclarece ainda que no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), a Rede Federal apresentou resultados acima da média da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) em Leitura e Ciências, alcançando desempenho equivalente a países desenvolvidos, e em Matemática apresentou

⁴ A ZBS, há mais de 20 anos, trabalha com processamento e análise de dados e entende que os microdados do Enem são fundamentais para a sociedade conhecer e debater a situação da educação no Brasil. Desse modo, visando democratizar o acesso às informações contidas nos microdados do Enem, publicamos e mantemos desde 2018 a ferramenta “Análise de Dados do ENEM”, permitindo que todas as pessoas consigam explorar esses dados. Disponível em: <https://www.zbs.com.br/enem>. Acesso em: 15 jan. 2023.

resultados acima das escolas da Rede privada e públicas estadual e municipal, ficando pouco abaixo da média da OCDE. Dessa forma, pode-se verificar que apesar de os estudantes brasileiros da rede pública apresentarem médias baixíssimas nesta avaliação, as escolas da Rede Federal vêm demonstrando bons resultados, superando, em várias vezes, a própria média da OCDE e a média de outros países desenvolvidos.

A diferença das médias entre rede privada e rede federal é de uma pontuação mínima (TABELA 1). Segundo o reitor do Instituto Federal do Amazonas, “os resultados dos estudantes da Rede Federal superaram a média dos estudantes no Brasil nas três áreas avaliadas, inclusive superando os resultados de estudantes dos Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha e Coreia do Sul na área de Ciência”. Constatou ainda que “se considerássemos apenas os resultados da Rede Federal, o país ocuparia a 11º posição entre 70 países em Ciência, a 2º posição em Leitura e superaria a média do Brasil em mais de 100 pontos.” (BRASIL, 2019, s.p).

Tabela 1: Média das notas alcançadas no PISA 2018 por dependência Administrativa

Dependência Administrativa	Número de escolas	Média em leitura	Média em Matemática	Média em Ciência
Particular	1.381	510	473	495
Federal	279	503	469	491
Estadual	7.732	404	374	395
Municipal	1.299	330	314	330
Brasil	10.691	413	384	404
OCDE		487	489	489

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da OCDE divulgados no portal MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/03.12.2019_Pisa-apresentacao-coletiva.pdf. Acesso em 26 ago 2022.

Vários são os argumentos que poderiam justificar o sucesso dos estudantes nas avaliações em larga escala: mesmo sendo uma instituição pública, a “clientela” é selecionada, existe um investimento na qualificação dos professores e servidores atuantes, a seleção para o ingresso no serviço público como no decorrer do trabalho, a proposição de currículo integrado para formação integral, infraestrutura de qualidade e apropriada à educação de formação e técnica, dentre outros.

Entretanto, apesar dos significativos resultados no tocante aos conhecimentos adquiridos dos conteúdos de formação geral, é válido demandar destes também a dimensão investigativa da ação político-social. Podemos começar pela questão do acesso, por exemplo, com um olhar crítico sobre as formas de ingresso nos IFs, as quais ocorrem por meio de acirrada seleção devido ao número limitado de vagas, conseqüentemente, as eficientes estruturas e oferta de ensino de qualidade não estariam à disposição de todo contingente das classes trabalhadoras. Moura (2007) já afirmava que “uma possibilidade para os filhos da classe trabalhadora é a tentativa de ingresso em uma das instituições que compõem a Rede

Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, instituições que historicamente atuam com referência nos vários componentes que constituem a formação integral.

Tornar-se aluno dessas escolas não é fácil, pois a concorrência para ingresso é muito acirrada, uma vez que a quantidade de vagas que podem oferecer é muito menor do que a demanda. O que se tinha durante o funcionamento das antigas Escolas Técnicas e nas primeiras turmas dos IFs era quase uma totalidade de estudantes oriundos das classes superiores em busca de formação geral de qualidade para o avanço nos estudos. Com o objetivo de assegurar e garantir o ingresso do público proveniente das camadas mais pobres, o processo de seleção dos Institutos Federais vem sofrendo mudanças, por meio da implementação de ações afirmativas⁵, com reservas de vagas para oriundos da rede pública, além das cotas raciais e econômicas e por deficiência, como afirma Pacheco:

Essencial à realização desses objetivos é a adoção de medidas consistentes para democratizar o acesso aos cursos oferecidos pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sob pena de a expansão e a qualificação desse sistema serem apropriadas pelas minorias já tão privilegiadas. Temos excelentes experiências em andamento que podem ser ampliadas e disseminadas com a brevidade possível. Cotas para oriundos da escola pública e afrodescendentes, sorteio etc. são iniciativas que podem e devem ser implementadas. (PACHECO, 2011, p.12).

Essa ação pode ser reconhecida como uma tentativa de garantir o acesso a, pelo menos, uma representação das classes populares. Mas a desigualdade ainda poderia ser evidenciada mediante ações pedagógicas e administrativas determinadas no seio da própria instituição. Bourdieu e Passeron (2008) reforçaram essa ideia em suas pesquisas, evidenciando que as condenações que se infligem às classes populares, por meio dos testes e exames, podem trazer eliminação no começo do processo educativo ou levar a uma exclusão no final, pois as chances deles são bem mais fracas. Nessa perspectiva, com o intuito de minimizar os efeitos deste distanciamento, os IFs apresentam políticas internas de assistência ao estudante, tanto em questões econômicas como pedagógicas (visitas técnicas, projetos de ensino, projetos de pesquisa e extensão, biblioteca com acervo de qualidade, equipe multiprofissional de apoio ao discente, dentre outras), que poderiam ser encaradas como uma possibilidade de suprir as diferenças de capital cultural que, segundo Bourdieu (2008c), definem o sucesso ou fracasso do indivíduo diante de um sistema escolar conservador das desigualdades.

Em dimensões mais amplas e duradouras, estas ações poderiam agir na tentativa de garantir a permanência e êxito dos estudantes durante o curso, contudo não interfeririam no advir, como por exemplo, nas igualdades de locações dos estudantes de diferentes níveis,

⁵ Dentre conceitos e contextos, é possível se justificar a necessidade de políticas de ação afirmativa com base em três ideias (MOEHLECKE, 2002): a de restituição de uma igualdade que foi rompida ou que nunca existiu; a de estabelecer uma situação de igualdade entre os grupos que sofrem práticas discriminatórias, como raciais, étnicas ou sexuais; e a da necessidade de promover a representação de grupos inferiorizados na sociedade e conferir-lhes uma preferência a fim de assegurar seu acesso a determinados bens, econômicos ou não.

egressos da mesma formação, tanto no mundo do trabalho, quanto na continuidade da vida acadêmica.

Sobre a proposta de formação cidadã, integral e omnilateral, em oposição a uma proposta de educação profissional com finalidade imediata ao mercado, mas com foco não somente na formação para o trabalho, mas na formação humanística, no conhecimento científico, com tempo e aprofundamento para esta formação, a organização dos cursos nos Institutos Federais ocorre sob uma proposta de currículo integrado, politécnico e omnilateral, com a oferta em tempo integral na maioria de suas unidades, sendo proporcionadas aos estudantes do ensino médio, além das atividades de ensino, atividades ligadas à pesquisa e extensão.

Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectivada emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios esses válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas. (PACHECO, 2011, p.16).

Ademais, dentro da perspectiva de formação humanística e crítico social, pode-se observar também uma valorização do protagonismo juvenil, evidenciado nas questões de ordem política em nosso país, com ampla participação dos estudantes dos IFs que compõem o movimento secundarista, nas manifestações de reflexão e oposição aos demandas governamentais de retrocessos aos direitos da classe trabalhadora.

Considerações finais

Bourdieu considera que toda organização do sistema escolar, seja público ou privado, contribui para a manutenção da ordem social, pois utiliza sua ação pedagógica para inculcar um arbitrário cultural dominante de maneira natural e legítima. Assim, o êxito escolar é alcançado, principalmente, pelos indivíduos pertencentes às classes sociais superiores, pois apresentam um *habitus* mais próximo ao que é proposto pela escola e, por alguns indivíduos das classes trabalhadores que apresentam um esforço pessoal e conseguem romper, por seu próprio mérito, os limites estabelecidos. O discurso de sucesso escolar como esforço individual não foi capaz de explicar os motivos pelos quais grande parcela da população, principalmente das classes populares, que não permaneceram na escola ou não conseguiram corresponder às expectativas escolares.

Uma análise dos propósitos, finalidades e organização da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, ofertada nos IFs, que, segundo Pacheco (2011), são caracterizados pela “ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar

aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa” (pág.12), pode-se verificar a crença no discurso de transformação social por meio da educação.

Outrossim, alguns aspectos apresentados e discutidos, como: os resultados positivos nas avaliações nacionais de larga escala, a formação de qualidade nos cursos técnicos ofertados e a possibilidade de acesso das classes das camadas populares e da oferta de condições que alcancem sucesso, traduzem uma proposta de organização escolar que, no mínimo, possibilitaria aos filhos dos trabalhadores condições mais equilibradas de competição, tanto no seio escolar, quanto no seio da sociedade.

Porque, então, este modelo não seria adotado para todo ensino médio brasileiro, ofertados pelas instituições públicas dos estados e municípios? Tal resposta poderia passar pela compreensão de Smith (1983 *apud* Sousa; Oliveira, 2014) de que a formação exercida na escola seria perigosa por despertar desejos e expectativas que não interessam à classe dominante, por isso, diz, ela deve ser oferecida em doses homeopáticas.

Neste sentido, o que se contempla atualmente no Estado Brasileiro é a consolidação de um formato de ensino médio profissionalizante, empreendido por meio da Reforma do Ensino Médio, diferente do ofertado pelos Institutos Federais, pois, conforme afirma Moura (2017), uma proposta marcada pela “ausência de condições ideológicas, estruturais e materiais concretas para a sua execução, com seus verdadeiros motivos, não pronunciáveis, fundamentados no barateamento do custo da formação da classe trabalhadora e na radicalização da estrutura dual de ensino”.

Referências

BOURDIEU, Pierre. (2008a). Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**, 10. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. (2008b). O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.) **Escritos de Educação**, 10. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, p. 65-69.

BOURDIEU, Pierre. (2008c). Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.) **Escritos de Educação**, 10. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

BRASIL (2010). MEC/SETEC. **Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia: concepção e diretrizes**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 06 de ago 2022.

BRASIL. (2019). Portal MEC. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**

PISA 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/03.12.2019_Pisa-apresentacao-coletiva.pdf . Acesso em: 24 ago. 2022

BRASIL. (2022). Site do INEP. **Enem.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem> Acesso em: 28 ago 2022

CARDOZO, Maria José Pires Barros; NETO, Enéas de Araújo Arrais. O Ensino Médio e a formação do trabalhador: competências para quem e para quê? In: SOUSA, A. A.; OLIVEIRA, E. G. (Org.). **Educação Profissional: análise contextualizada.** Fortaleza: Edições UFC, 2014

CAZELLI, Sibeles. **Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: Quais as Relações?** Rio de Janeiro, 2005. 260p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em http://www.fiocruz.br/brasilia/media/tese_sibelecazelli.pdf Acesso em: 18 de julho de 2022

EMEDIATO, Carlos A. Educação e transformação social. **Análise Social**, vol. XIV (54), 1978 - 2.º, p. 207-217. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223988831F4kNP5ba1Hw59NP3.pdf> Acesso em: 15 de agosto de 2022.

FERRETTI, Celso. Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas. In: **Educação profissional: desafios e debates** [recurso eletrônico] / Acácia Zeneida Kuenzer... [et al.]; Franciane Heiden Rios; Roberta Rafaela Sotero Costa; Sandra Terezinha Urbanetz (organizadoras). – Dados eletrônicos (1 arquivo: 454 kilobytes) – Curitiba : Instituto Federal do Paraná, 2014. – (Coleção formação pedagógica; v. 1). ISBN 978-85-8299-027-8. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Educa%C3%A7%C3%A3o-Profissional-desafios-e-debates.pdf> Acesso em: 30 jun 2022

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NcPqxNQ6DmmQ6c8h4ngfMVx/abstract/?lang=pt> Acesso em: 21 jan 2023.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos (Online)**, v. Vol 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110> Acesso em: 27. jul.2017

MOURA, Dante Henrique (org.). **Educação Profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas.** Natal : IFRN, 2016. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/881/EDUCACAO%20PROFISSIONAL%20-%20Dante%20-%20miolo%20-%20ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 26.jun.2017

MOURA, Dante Henrique. IV Colóquio Nacional e I Internacional (IFRN) –**A Produção do Conhecimento em Educação Profissional.** 6ª Mesa Temática, Natal: 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iV5rIdwoIK4> Acesso em: 15.ago.2017

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Moderna, 2011.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Número: 20, Publicado: 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mSxXfdBBqYy4mmn5m8pw/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 de julho de 2022.

SOUSA, Antonia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes (orgs.). **Educação Profissional**: análise contextualizada. Fortaleza: Edições UFC, 2014.