

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Izabela Romanoff Paiva

Das doutrinas pedagógicas
às competências socioemocionais:
disputas em torno da escolaridade no Brasil contemporâneo

Tese de Doutorado em Sociologia, orientada pelos Professores Paulo
Jorge Marques Peixoto e Sylvia Gemignani Garcia e apresentada à Faculdade
de Economia da Universidade de Coimbra

Dezembro de 2022



IZABELA ROMANOFF PAIVA

Das doutrinas pedagógicas às competências
socioemocionais: disputas em torno da escolaridade no
Brasil contemporâneo

Tese de Doutoramento em Sociologia apresentada à Faculdade de Economia
da Universidade de Coimbra para obtenção do grau de Doutora

Orientador: Professor Doutor Paulo Jorge Marques Peixoto

Orientadora: Professora Doutora Sylvia Gemignani Garcia

Coimbra, 2022

Agradecimentos

Sou grata

à Sylvia Garcia

a Paulo Peixoto

Ao Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação, Cultura e Conhecimento
(GPSECC) da Universidade de São Paulo (USP)

a Lucas Pinheiro Gariani

à Maria Aparecida Viviani Ferraz

a Paulo Martho de Paiva

a Pedro Jackson Nascimento dos Santos

à Taís Raquel da Silva

a Aldo Fornazier

à Gabriella Mendes

a Marconi Augusto Aguiar dos Reis

a Ary Ferreira da Cunha

a Anderson Passos

a Diogo Sottomayor

Esta tese foi financiada pelo The Ryoichi Sasakawa Young Leaders Fellowship Fund (Sylff) Program da Tokyo Foundation no âmbito do Protocolo estabelecido com a Universidade de Coimbra.



The Ryoichi Sasakawa Young Leaders Fellowship Fund

Resumo

Ao longo da história, doutrinas pedagógicas têm sido desenvolvidas e difundidas por agentes como Igreja, Estados nacionais, agências multilaterais, institutos e fundações empresariais que, por meio de instituições formais de ensino, realizam a socialização dos membros nas sociedades. Neste sentido, a tese busca compreender dinâmicas, disputas e processos de consensualização em torno de aspectos concernentes à escolaridade no Brasil (1988 - 2018). Ao não ofertar vagas ao ensino superior público para todos os brasileiros, as vagas disponíveis para este grau são conferidas aos estudantes aprovados em avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e/ou vestibulares. Com o desenvolvimento e a implementação do Enem, o Estado brasileiro se apresenta como avaliador dos resultados educacionais, além de dispor do Enem como instrumento para diversos fins, entre os quais, para obter sustentação estatística para justificar políticas e reformas educacionais. Propõe-se, portanto, entender interfaces entre o Enem e a emergência da “doutrina das competências”. O problema de pesquisa centra-se em compreender a difusão de uma ideologia educacional, definida pelas competências, a partir da análise do Enem. Portanto, o *locus* empírico por meio do qual se pretende analisar esta problemática é o processo histórico de criação e transformação do Enem e os procedimentos e técnicas de construção da avaliação. Para tanto, será realizada apresentação da temática geral de que trata a pesquisa, com a utilização de literatura concernente ao campo da sociologia da educação, para indicar a pertinência de se trabalhar a temática da doutrina das competências. Tendo em consideração que a delimitação de conteúdos é produto de relações de forças, pretende-se compreender tais disputas, controvérsias e tensões, aplicando para tanto, outrossim, elementos da teoria bourdieusiana. Há relevância na utilização tanto do modelo teórico desenvolvido por Pierre Bourdieu, quanto de conceitos concebidos pelo autor, para a compreensão e problematização das especificidades contemporâneas, em que o pano de fundo propiciou formas de gerir a educação, fomentando uma ideia de qualidade educativa profundamente associada à reprodução das lógicas neoliberais. Para a elaboração da tese foram realizados levantamentos e análises de fontes primárias — documentos institucionais, oficiais e relatórios — e secundárias — pesquisas e produções acerca do tema. Concluiu-se que há um *modus operandi*, identificado a partir da análise de disputas *dóxicas*, que promove um tipo de conteúdo — as competências — requerido no Enem e que também compõe outros dispositivos normativos como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tornando-o incontornável aos estudantes que pretendam concorrer às vagas das universidades públicas e privadas. Demonstrando, portanto, como a concertação entre formas de mobilização, desenvolvimento, implementação e disseminação de políticas públicas incidem, circunscrevem e validam tanto formas de conhecimento, quanto os instrumentos de aferimento desses conhecimentos.

Palavras-chave: sociologia da educação, avaliação em larga escala, enem, competências, Pierre Bourdieu.

Abstract

Throughout History, pedagogical doctrines have been developed and widespread by agents such as Church, National States, multilateral agencies, institutes and business foundations that, through formal teaching institutions, perform the socialization of its members in societies. In this regard, the present thesis aims at understanding the dynamics, controversies and compliance processes related with the rate of education in Brazil between 1988 and 2018. When the public higher education openings are not offered for all Brazilians, such positions are available for those approved by external exams, as the High School National Exam (Enem) and/or other entrance examinations. With the development and implementation of the Enem, the Brazilian State has presented itself as the evaluator of the educational results. In addition, it orders the Enem as a tool for various purposes, among which figures the gathering of statistic support that justifies policies and educational reforms. Thus, the present thesis aims at understanding the interfaces between the Enem and the emergence of the “skills doctrines”. The research problem is focused on understanding the dissemination of an education ideology defined by the skills from the analysis of the Enem. Therefore, the empirical *locus* through which it is intended to analyze this issue is the historical process of creation and transformation of the Enem and the procedures and the evaluation building techniques. For this purpose, a general thematic presentation related to the present piece of research was conducted by the use of the pertinent literature in the field of Sociology of Education, in order to indicate the relevance of working with the thematic of the skills doctrine. Taking into consideration that the content delimitation is generated by the balance of power, the present piece intends to understand such disputes, controversies and tensions, by also applying, to this end, elements of the Bourdieusian theory. It is relevant to use the theoretical model developed by Pierre Bourdieu as much as the concepts conceived by the author for understanding and problematizing the contemporary specificities. Against this backdrop, it has provided ways to manage the education by fomenting a certain idea of educational quality thoroughly linked to the reproduction of the neoliberal logic. Surveys and analyses of primary sources — institutional and official documentation and reports — as well as secondary ones — pieces of research on the theme — have been conducted for the elaboration of the present thesis. In this respect, it is concluded that there is a *modus operandi*, identified with the analysis of *doxic* disputes, which promotes a content form — the skills — required at Enem and that is also part of other legal provisions as the National System of Elementary Education Evaluation (Saeb) and the National Regular Curricular Basis (BNCC). Such *modus operandi* is, therefore, unavoidable for students that intend to postulate to the openings in public and private universities. The present research also demonstrates that the coordination among mobilization ways, development, implementation and the widespread of public policies involve, circumscribe and validate forms of learning as well as tools that assess such knowledge.

Keywords: Sociology of Education, large-scale assessment, Enem, skills, Pierre Boudieu.

Siglas e acrônimos

ABE - Associação Brasileira de Educação

ACT - American College Testing

AIE - Aparelhos Ideológicos de Estado

ALEC - American Legislative Exchange Council

AP - Programa Aliança para o Progresso

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CIT - Curva de Informação do Teste

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNRH - Centro Nacional de Recursos Humanos

COVID-19 - Coronavirus disease

CPF - Cadastro de Pessoa Física

CsF - Ciências sem Fronteiras

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EI - Escola da Inteligência

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMC - Educação Moral e Cívica

Enade - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

Encceja - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

EUA - Estados Unidos da América

Eurydice Network - Education Information Network in Europe

FAO - Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FMI - Fundo Monetário Internacional

FOIL - Freedom of Information Law

Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

Gão Kão - Exame Nacional Para o Ingresso no Ensino Superior da República Popular da China

GIFE - Grupo de Institutos, Fundações e Empresas

IAS - Instituto Ayrton Senna

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituições de Ensino Superior

IFUSP - Instituto de Física da Universidade de São Paulo

IIEP - International Institute for Educational Planning

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPE/USP - Instituto de Pesquisas Econômicas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEPES USP - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social da Universidade de São Paulo

LGBTQIA+ - Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, queer e intersexuais

LLECE - Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación

Lula - Luiz Inácio da Silva

MBL - Movimento Brasil Livre

MEC - Ministério da Educação

MFOS - Machel Florida Opportunity Scholarship

Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MpB - Movimento pela Base

NCLB - No Child Left Behind

NIS - Número de Identificação Social

NPE Action - Network for Public Education Action

NSE - Nível Socioeconômico

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONGs - Organizações não governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

OSPB - Organização Social e Política Brasileira

Paeg - Plano de Ação Econômica do Governo

PCC - Primeiro Comando da Capital

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDT - Partido Democrático Trabalhista

PEI - Programa de Ensino Integral

PISA - Programme for International Student Assessment

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

Pnud - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

ProUni - Programa Universidade para Todos

PSB - Partido Socialista Brasileiro

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PSL - Partido Social Liberal

PT - Partido dos Trabalhadores

R2T - Race to the Top

RCCS - Revista Crítica de Ciências Sociais

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Saeb - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAT - Scholastic Aptitude Test ou Scholastic Assessment Test

SENNA - Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment

SiSU - Sistema de Seleção Unificada

STF - Supremo Tribunal Federal

TCT - Teoria Clássica dos Testes

TRI - Teoria de Resposta ao Item

UAlg - Universidade do Algarve

UC - Universidade de Coimbra

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicamp - Universidade Estadual de Campinas

UNICEF - United Nations International Children's Emergency Fund

UNOP - United Nations Office for Partnerships

Usaid - United States Agency for International Development

USP - Universidade de São Paulo

WCOEFA - World Conference on Education for All

Sumário

<i>Agradecimentos</i>	<i>i</i>
<i>Resumo</i>	<i>v</i>
<i>Abstract</i>	<i>vii</i>
<i>Siglas e acrónimos</i>	<i>ix</i>
<i>I - Introdução</i>	<i>1 -</i>
<i>Capítulo 1 - Émile Durkheim: particularidades genealógicas das instituições escolares e suas primeiras disputas dóxicas</i>	<i>9 -</i>
1.1. Educação como meio de expansão da Igreja	<i>12 -</i>
1.2. Doutrinas pedagógicas por Émile Durkheim	<i>14 -</i>
1.3. Algumas considerações críticas de Pierre Bourdieu a Émile Durkheim..	<i>18 -</i>
<i>Capítulo 2 - À guisa de uma síntese teórico-metodológica</i>	<i>25 -</i>
2.1. A emergência da “doutrina das competências”	<i>26 -</i>
2.2. “Estado-avaliador”	<i>40 -</i>
2.3. Alguns conceitos por Pierre Bourdieu e Luc Boltanski	<i>48 -</i>
2.4. Breve resumo de aspectos da teoria bourdieusiana	<i>49 -</i>
2.4.1. Críticas e debates em torno dos conceitos de Pierre Bourdieu	<i>61 -</i>
<i>Capítulo 3 - Justificação e legitimação para intervir nas políticas de educação no Brasil: intersecção de antigos e novos agentes</i>	<i>67 -</i>
<i>Capítulo 4 - Sobre o campo da educação no Brasil contemporâneo: novos agentes e disputas dóxicas em torno da escolarização</i>	<i>93 -</i>
4.1. A produção de um “modus operandi”, “lugares neutros” e “lugares comuns”	<i>96 -</i>
4.2. Novos agentes; antigas disputas: reconfigurações e reatualizações	<i>105 -</i>
4.2.1. Agentes, <i>modus operandi</i> e crítica	<i>107 -</i>
<i>Capítulo 5 - Uma síntese da gênese do Enem</i>	<i>125 -</i>
5.1. Mudanças, usos, finalidades, questionamentos e controvérsias	<i>144 -</i>
5.2. Alguns termos e a hipótese de limites para a utilização de uma ferramenta para fins diversos	<i>147 -</i>
5.3. Enem e ProUni: ponte ou porta para a democratização do ensino superior no Brasil?	<i>151 -</i>
<i>Capítulo 6 - Apontamentos críticos às avaliações em larga escala</i>	<i>153 -</i>
6.1. Alguns aspectos e desdobramentos sobre o caso estadunidense	<i>157 -</i>
6.2. “Tudo acontece como se...” limitações e impasses acerca das competências e habilidades.....	<i>184 -</i>
<i>Capítulo 7 - Do chão da escola à escala que se pretenderia universal</i> -	<i>197 -</i>
<i>Capítulo 8 - A produção da ideologia dominante no aluno/trabalhador e o ressentimento como afeto partilhado</i>	<i>213 -</i>

8.1. Competências, habilidades e neoliberalismo	- 237 -
8.2. Competências socioemocionais: a exaltação dos afetos para suprimi-los ou a redução/apropriação dos afetos ao utilitarismo	- 246 -
Conclusão	- 269 -
Referências Bibliográficas	- 281 -

I - Introdução

A presente tese, inicialmente, tinha por pretensão realizar um estudo sobre as instituições *Waldorf* de ensino público no Brasil. No entanto, a execução do trabalho de campo, elemento central para o desenvolvimento do projeto proposto, tornou-se inviável em decorrência da pandemia do *Coronavirus disease* (COVID-19), doença infecciosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2), que motivou, em alguma medida, por todo o mundo, providências sanitárias — como a suspensão de aulas presenciais nas instituições de ensino, extensão de prazos de entrega e reconfiguração dos formatos dos trabalhos acadêmicos. Para que a consecução da tese fosse possível, portanto, o projeto de tese inicial foi, como se verá, reestruturado, tendo se adequado ao sentido das orientações superiores emanadas pela Universidade de Coimbra.

Apesar da existência de diversos modelos de Estados nacionais e das reconfigurações perpassadas no interior do mundo social, algumas instituições, essenciais para a socialização, estão frequentemente e transversalmente presentes nas sociedades contemporâneas. Entre essas estão as instituições educacionais, cuja presença é tão expectável quanto a existência dos próprios Estados, pois são instituições constitutivas da modernidade e cujo papel é central para a reprodução da estrutura social. Estados e instituições educacionais passaram por incontestes e constantes rearranjos em prol da manutenção de sua relevância social, sendo reconvertidos para que fosse possível garantir e legitimar sua existência no centro das sociedades diferenciadas modernas.

Há correspondência histórica entre a emergência dos Estados nacionais e a consolidação dos sistemas de ensino nacionais, em que a dominação simbólica marcou o caráter simbólico da imposição de categorias cognitivas no trabalho de socialização dos diversos membros da sociedade, propiciando tanto a produção dos seres sociais, quanto a reprodução das hierarquias sociais na escola (Bourdieu e Passeron, 1970).

Mundo afora e por muito tempo, os Estados nacionais foram agentes com “expressiva autonomia relativa na definição de políticas públicas” (Afonso, 2013, p. 278). No Brasil, o direito à educação para todos, bem como a responsabilidade do Estado nacional em prover educação gratuita, está disposto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Constituição Federal de 1988, porém, suscitou aspectos contidos em leis aprovadas ao longo da década de 1940, sob inspiração de “bacharéis-educadores”, que tornavam o Estado brasileiro responsável único pelas diretrizes educacionais e definiam a obrigatoriedade da escolarização (Almeida, 2008). Ao consultar leis aprovadas naquela época, nota-se a preocupação em reduzir a influência de outras instituições sociais, tais como a Igreja, ou mesmo a família, sobre os indivíduos, em benefício de uma influência continuada da escola, veiculadora dos valores nacionais (Schwartzman, 2000). Na Constituição Federal de 1988, a educação é apresentada como um direito para todos. Mas este instrumento circunscreve a oferta de educação gratuita para todos nos graus concernentes ao ensino fundamental e ao ensino médio. Há oferta de vagas ao ensino superior gratuito, porém, essa oferta não é extensiva a todos, cabendo ao Estado garantir, segundo assegura o mesmo instrumento em seu artigo 208, V, “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Ao não ofertar vagas ao ensino superior público para todos os brasileiros, as vagas disponíveis para este grau são conferidas aos estudantes que se submetam a avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e/ou vestibulares. Com o desenvolvimento e a implementação do Enem, o Estado brasileiro se apresenta como avaliador dos resultados educacionais, e, dispõe do Enem como instrumento para diversos fins — referenciados na sequência da tese — entre os quais, para obter sustentação estatística para justificar políticas e reformas educacionais.

Propõe-se, portanto, entender interfaces entre o Enem e a emergência da “doutrina das competências”. O problema de pesquisa centra-se em compreender a difusão de uma ideologia educacional, definida pelas competências, a partir da análise do Enem. Portanto, o *locus* empírico por meio do qual se pretende analisar esta problemática é o processo histórico de criação e transformação do Enem e os procedimentos e técnicas de construção da avaliação.

Historicamente, como se verá ao capítulo 1, “Émile Durkheim: particularidades genealógicas das instituições escolares e suas primeiras disputas *dóxicas*”, a Igreja atuou como agente central para o desenvolvimento e disseminação das primeiras escolas ocidentais. A constituição de escolas de catequização e de escolas claustrais monásticas originaram as instituições de ensino elementares, colégios e universidades. Do ponto de vista teórico, o capítulo 1 retoma aspectos da formação da pedagogia ocidental segundo a construção do sociólogo francês Émile Durkheim. O autor e sua abordagem são considerados hegemônicos no campo da sociologia da educação, e, metodologicamente, a opção por reconstruir a dinâmica histórica de formação da pedagogia ocidental por meio dos trabalhos de Durkheim está ancorada na importância desta abordagem para o tratamento dado ao problema de pesquisa, já que Durkheim reconstituiu tanto a gênese das primeiras instituições escolares, quando das doutrinas pedagógicas e das disputas decorrentes dessas intersecções, realizando descrição e crítica, sobretudo, acerca de aspectos de duas doutrinas pedagógicas, a humanista e a realista, discorrendo também sobre suas vertentes.

Através da análise do autor é possível compreender como são forjadas oposições de âmbitos complementares, ou até mesmo fundantes. É um primeiro exemplo disposto na tese do que se mostrou, ao decorrer da escrita, como um *modus operandi*, que se perpetua por meio da reiterada viabilização de polarizações. Polarizações e ambivalências serão características da História Moderna, repetindo a polaridade inicial da modernidade entre católicos e protestantes e surgindo conforme o decorrer do desenvolvimento histórico. No exemplo exposto por Durkheim, no capítulo 1, há demonstração da

interdependência histórica dos âmbitos pedagógicos e teológicos. Mais à frente, no capítulo 8, acompanhando Robert Merton em “Puritanismo, pietismo e ciência” há descrição da origem histórica religiosa da ciência. O autor, que pesquisou o surgimento da ciência, mostrou como o princípio da experimentação científica assomou entre os protestantes que exploravam mecanismos da natureza como prova da grandeza de Deus. Muitas mais oposições se encontram ao longo da tese, essas solidificam a compreensão de que a viabilização de oposições não descreve necessariamente oposições históricas, mas, por vezes, descreve classificações socialmente produzidas ao longo da história.

Depois, constam algumas críticas — e convergências — que Pierre Bourdieu realizou em relação aos estudos de Durkheim. Movimento similar ao empreendido anteriormente por Durkheim ao criticar postulados de Jean Jacques Rousseau acerca de aspectos concernentes à educação.

No capítulo 2, “Síntese teórico-metodológica: Pierre Bourdieu e a emergência da doutrina das competências na França”, é realizada apresentação da temática geral de que trata a pesquisa, com a utilização de literatura concernente ao campo da sociologia da educação, para indicar a pertinência de se trabalhar a temática da doutrina das competências. Em diálogo com a emergência da doutrina das competências há apresentação sobre aspectos e fases do “Estado-avaliador” por Almerindo Afonso. Faz-se, outrossim, apresentação resumida de aspectos concernentes à teoria bourdieusiana. Com essa exposição, torna-se tangível a compreensão dos procedimentos metodológicos utilizados para a finalidade de operacionalização analítica. O capítulo apresenta, portanto, a abordagem teórica que orienta os procedimentos metodológicos adotados pela pesquisa. O que se segue, no capítulo 2, é produto da intenção de expor a apropriação reflexiva dos referenciais teóricos da pesquisa com o intento de evidenciar de quais maneiras estes referenciais teóricos puderam propiciar operacionalização capaz de suscitar desenho metodológico para gerir e guiar a tese. Em seguida, são descritos conceitos-chave desenvolvidos por Pierre Bourdieu e por Luc Boltanski. Faz-se exposição de críticas realizadas a Bourdieu e a alguns de seus conceitos, bem como, tendo por base outros autores, avaliação relativa à validade dessas críticas.

No capítulo 3, “Justificação e legitimação para intervir nas políticas de educação no Brasil: intersecção de velhos e novos agentes”, procura-se demonstrar de que forma a presença histórica e relativamente concertada de agentes nos acontecimentos relativos ao campo educacional expõe o estatuto de agentes recém-chegados aos eixos de disputa em curso. Ao mesmo tempo que permite questionar como decorrem as pretensões de validade com as quais tentam justificar, vide legitimar, as suas intervenções. Sem deixar de aludir, por ser absolutamente fundamental, aos recursos materiais e simbólicos que configuram e que permitem que as suas capacidades de ação sejam, em algum nível, bem-sucedidas nas disputas em que se inserem. Primeiramente, são evidenciadas as formas de atuação de agentes de grupos multinacionais, economistas e políticos. Depois, o capítulo descreve como a atuação de economistas estadunidenses e do continente europeu, portadores de vínculos junto à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e à Fundação Ford, foi central para a produção e disseminação de uma ideia de planejamento educacional associada à demanda por mão de obra para o desenvolvimento. O que, na prática, estabeleceu uma acepção de educação fundamentada na teoria do capital humano, constituída por economistas egressos da Universidade de Chicago, que passou a integrar as políticas públicas em educação. Supõe-se, a partir deste ponto, que as competências socioemocionais seriam atualmente a hipótese *ad hoc* ao rejuvenescimento do capital humano. Ao final do capítulo faz-se uma apresentação esquemática dos modos como os profissionais, enquanto educadores e cientistas sociais, estão também ocupando, novamente, de maneiras e formas diversas, lugar no campo das políticas educacionais.

Para o capítulo 4, “Sobre o campo da educação no Brasil contemporâneo: novos agentes e disputas *dóxicas* em torno da escolarização”, realiza-se uma exposição de aspectos do campo da educação do Brasil contemporâneo. Incluem-se, na análise, novos agentes e disputas *dóxicas*, reconfigurações e reatualizações decorridas no interior dos domínios da definição de escolaridade. Para tanto, atenta-se para uma avaliação em larga escala que é parte do processo necessário ao ingresso às universidades públicas — assim como para a possibilidade de obtenção de subsídios para a realização de estudos em universidades privadas — o Exame Nacional do Ensino Médio. Há disputa *dóxica*

em torno da definição de quais conteúdos estariam aptos a integrar-se como base e, ao mesmo tempo, como critério, na seleção a partir da avaliação. A elaboração de políticas públicas que definirão tanto quais os conteúdos, quanto de que maneiras serão avaliados, resulta em disputas evidentes¹.

Portanto, é necessário, complementarmente, compreender quais são os agentes em torno da formulação, disseminação e validação desses conteúdos e dessas políticas. Atualmente há uma gama considerável de agentes que também incidem no campo da educação. Entre esses, a tese procura compreender, além dos agentes mencionados no capítulo anterior, como decorre a participação de órgãos multilaterais, bem como, de institutos e fundações empresariais que atuam em várias frentes. Entre estas, destaca-se a frente relativa à produção e reprodução de conteúdos a serem ministrados no período referente à escolaridade dos estudantes e na elaboração de dispositivos para sua validação.

No capítulo 5, “Uma síntese da gênese do Enem”, além do desenvolvimento de aspectos gerais da avaliação em larga escala, há apresentação de mudanças, usos, finalidades, questionamentos e controvérsias em torno deste exame. A discussão é realizada em torno das possíveis limitações para a utilização do Enem como uma ferramenta com diversos fins, além de breve exposição de debate de autores da área da sociologia da educação sobre o Enem, ProUni e sobre aspectos relativos à democratização do ensino superior brasileiro.

O capítulo 6, “Apontamentos críticos às avaliações em larga escala”, prioriza a realização de consideração crítica aos exames externos. Ou seja, às avaliações em larga escala, tendo por exemplo desdobramentos do caso estadunidense. O caso estadunidense é referido, pois como consta no tópico sobre o “Estado-avaliador”, transformações sociais, decorridas em países capitalistas centrais como os Estados Unidos, suscitaram guinada neoconservadora e neoliberal (Afonso, 1998, 1999, 2007) que se espalhou por muitos outros países a partir dos anos 1980, contexto em que a questão das

¹Metodologicamente, admite-se a definição de determinada política como uma visão particular, uma forma específica de se abordar determinada questão/problema social, que constitui a visão dominante em determinada conjuntura histórica, aquela que teve condições de se impor nas disputas.

avaliações foi se tornando central². O Enem foi desenhado, tendo por base o modelo de avaliação estadunidense, no contexto do governo de Fernando Henrique Cardoso e sua “revolução gerenciada”. Anos depois, aquele mesmo país receberia em suas universidades, Dalton Andrade, Rubem Klein e José Francisco Soares — segundo afirmou a ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Maria Helena Guimarães de Castro, em evento³ decorrido em julho de 2021 — que à época prestavam consultoria ao Inep. Os consultores foram financiados pelo Inep para obter formação em instituições estadunidenses e, posteriormente, instituir a Teoria de Resposta ao Item (TRI) no Brasil. O capítulo tem como último tópico a identificação de limitações e impasses sobre as competências e habilidades.

O capítulo 7, “Do chão da escola à escala que se pretenderia universal”, propõem-se a realizar exposição sobre a relevância das dinâmicas no interior da sala de aula. Essas, estando atualmente na contramão da imposição de conteúdos apartados das realidades formais dos estudantes, docentes e demais profissionais no interior das instituições escolares, enfrentam desafios emergentes.

No capítulo 8, “A produção da ideologia dominante no aluno/trabalhador e o ressentimento como afeto partilhado”, plasma-se uma discussão sobre uma tentativa de produção de uma ideologia dominante e a presença do ressentimento como afeto que se manifesta produzindo a impossibilidade de uma solidariedade social em termos durkheimianos. Constam ainda algumas considerações das ligações entre neoliberalismo e as competências e habilidades. Registra-se a sociogênese das competências e habilidades e a demonstração de como os afetos e as emoções seriam, concomitantemente, reivindicados e suprimidos com a demanda por desenvolvimento e assimilação das habilidades socioemocionais.

² No caso brasileiro, apresentou-se a peculiaridade de que as avaliações em larga escala realizadas nos Estados Unidos eram conhecidas por Paulo Renato — anos antes dele vir a ocupar a função de ministro da Educação no Brasil — também por motivação pessoal, já que seus filhos, que moravam nos Estados Unidos, realizaram estas avaliações.

³ Evento promovido pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (LEPES USP) intitulado “Retrospectiva de 30 anos de avaliação externa e desafios para o Brasil a partir de 2022” cujo *link*: <<https://www.youtube.com/watch?v=SaGewXPrL1s>>. Acesso em 25 de out. de 2021.

Capítulo 1 - Émile Durkheim: particularidades genealógicas das instituições escolares e suas primeiras disputas *dóxicas*

Uma breve reconstrução histórica do processo de emergência da escola é realizada neste primeiro capítulo, tendo por referência, sobretudo, trabalhos de Émile Durkheim. O cerne da argumentação do autor está na definição do papel social da educação, portanto, em sua relevância na formação moral e política, condição para a própria existência da sociedade moderna, a educação como princípio de integração social. Para tanto, a ênfase do trabalho de Durkheim está na transição entre a educação escolástica e a educação humanista, ou mesmo, entre a educação religiosa e a educação científica, como será possível acompanhar a seguir. Ao capítulo 4, intitulado “Sobre o campo da educação no Brasil contemporâneo: novos agentes e disputas *dóxicas* em torno da escolarização” há definição mais detida sobre os significados que *doxa* apresenta na teoria bourdieusiana, aqui, grosso modo, *doxa* refere-se ao desconhecimento das formas de arbitrariedade social que, concomitantemente, auspiciam o reconhecimento internalizado e prático — ainda que não formulado ou discursivo — da supracitada arbitrariedade.

Ao início do século XX, na obra “A evolução pedagógica”, Émile Durkheim afirmou que o protótipo do núcleo das ideias pedagógicas — portanto, a célula germinativa da instituição escolar nas sociedades modernas — provinha de Roma. E que tanto a pedagogia, quanto os princípios fundamentais de ensino na França, tiveram em Roma sua origem. Tal transmissão realizou-se em uma conjuntura em que as tribos dos francos — que deram nome à França — não possuíam semelhanças, quer com os romanos, quer com sua civilização. Ao contrário, mantinham relação de antagonismo. Mas a Igreja — um dos órgãos essenciais do Império Romano — prolongou-se e desenvolveu-se na sociedade francesa, tornando-se mediadora destes dois povos heterogêneos.

A vida intelectual de Roma conheceu progressiva transfusão naquela sociedade em via de formação por intermédio do ensino disseminado pela Igreja. Havia muitas contradições, mas ao geri-las a Igreja prosperou nestes meios

sociais radicalmente diferentes. E se o fez, foi por um lado legando aos romanos — fartos de séculos de hipercivilização — alternativa diferente de felicidade e, por outro, disponibilizando-se para acolher e exaltar a pobreza e a simplicidade dos costumes dos povos nômades.

No entanto, a origem da Igreja era greco-latina, formou-se e organizou-se em um mundo romano e sua língua era a língua latina, facultando que, ao requerer reconforto moral da Igreja, fossem incutidas aos nômades, concomitantemente, especificidades culturais subjacentes a esta fé.

Por sua vez, a Igreja não pôde dissimular as consequências de uma postura marcadamente contraditória, porque nos monumentos literários e artísticos da Antiguidade estava subentendido o espírito pagão que a Igreja teria por função refutar. Havia neste embrião de ensino o elemento religioso, representado pela doutrina cristã, mas também a civilização antiga e com ela todos os empréstimos que a Igreja se dispôs a fazer ao utilizar um elemento profano. A Igreja nascente teve de extrair do paganismo a matéria de seu ensinamento e, ao abrir-se para ideias e sentimentos que contradiziam sua própria doutrina, não poderia empregar as letras antigas sem escrúpulo e preocupação. Mas o latim era a língua da Igreja e em que eram redigidos os cânones da fé. Restou advertir, com maior ou menor veemência, acerca da parcimônia ao efetuar estudos profanos. O que mitigaria, mas não anularia a interdependência histórica dos âmbitos pedagógicos e teológicos.

Segundo preceitos do cristianismo era imprescindível que se aderisse a alguns artigos de fé, crenças e se admitissem certas ideias. Não se tratava, portanto, apenas de inculcar práticas, mas ideias e sentimentos que não poderiam ser repassados senão por meio do ensino. O ensino supunha uma cultura (Durkheim, 1995) e considerando que não existiria outra além da cultura pagã, caberia à Igreja realizar sua apropriação. Tal postulado já era defendido no século III por Santo Agostinho — citado por Durkheim — ao asseverar que para compreender as Sagradas Escrituras era preciso ter conhecimento profundo da língua latina e que o uso adequado da retórica — analisada sob ampla desconfiança por religiosos da época — era indispensável para que os cristãos advogassem sua fé.

Com o passar do tempo e a admissão das supracitadas demandas, a Igreja fora compelida a fundar escolas e, em seu interior, ambiente para a cultura

pagã. Elas eram instauradas junto às catedrais, admitiam leigos e os que se predispunham ao sacerdócio. Professores e alunos poderiam residir nesses *convicts*⁴. Admitindo a centralidade da compreensão da doutrina cristã, tanto padres, quanto leigos, solicitavam, para tanto, a aquisição de conhecimentos pagãos.

A origem da escola, como meio moral organizado, se sucedeu de modo relativamente tardio, no século XII, fato que, como explicitou o autor de “A evolução pedagógica” justificou-se por ela somente poder irromper em um momento histórico em que seria solidária a um estado de civilização em que se formavam povos para os quais a verdadeira marca da cultura humana consistiria, não na aquisição de certas práticas ou costumes mentais apenas, mas em uma orientação geral da mente e da vontade, no qual os povos já teriam alcançado um grau suficiente de idealismo, posto que o objetivo da educação era impulsionar em uma direção conveniente, fazendo-se imperativa uma organização de maneira a surtir o efeito profundo e durável expectado.

Estritamente neste aspecto, a educação intelectual descrita por Durkheim, não poderia ser compreendida de forma tão diversa da atual, posto que igualmente constitui estado interior e profundo. Se no contexto descrito por Durkheim, para tornar-se cristão, nos dias que correm, para constituir sujeitos “orientados para o mundo do trabalho” (Grenfell, 2004, p. 60). Ou seja, assim como para ser cristão, naquele momento, adquiria-se “maneiras cristãs” de pensar e sentir, para ser um ser social no contexto das sociedades diferenciadas modernas, tornou-se central desenvolver, legitimar e disseminar formas utilitárias de sentir e pensar⁵.

Então, se a concepção de meta se secularizou, os meios utilizados para este intento mudariam, mas o elementar do esquema abstrato do processo educativo não variou completamente. Já que o que Durkheim compreendeu e enunciou ao início do século XX — posto que “A evolução pedagogia” é um compilado, publicado em 1938, de um curso de História do ensino na França, ministrado por Durkheim entre os anos 1904 e 1905, na Universidade de Paris

⁴ *Convict* é descrito como a “primeira forma do internato” (Durkheim: 32).

⁵ Já para Pierre Bourdieu, como se verá com maior detalhe ao capítulo 2, a adesão a modos de pensar e a padrões cognitivos pode ocorrer no âmbito da dominação simbólica.

— como "formas de pensar, agir e sentir no mundo", Bourdieu e Boltanski (1976), compreenderiam e enunciariam, no contexto das sociedades diferenciadas modernas, como produção de perspectivas cognitivas, ou mesmo, por "categorias de cognição do mundo".

Bourdieu realizou sucessivas definições do conceito de violência simbólica, algumas aparecem em escritos sobre a etnologia cabila, base para a análise da dominação masculina, traduzindo uma inflexão, a priori paradoxal, de Karl Marx em direção a Durkheim. E outras devidas de análises acerca do sistema de ensino. Inicialmente, o conceito é definido por Bourdieu como uma modalidade de violência oculta, que opera prioritariamente na e pela linguagem e, mais geralmente, na e pela representação, ao pressupor tanto o irreconhecimento da violência que a engendrou, quanto o reconhecimento, como legítimo, dos princípios em nome dos quais é exercida. A afirmação de Grenfell de que "apenas certos assuntos são ensinados, e só de certas maneiras e com certas formas de avaliação" (2018, p. 240) corroborou Bourdieu, que considerou ser fundamental questionar as funções sociais e políticas subjacentes de uma relação de ensino que fracassa com tanta frequência para o estudante que ela deveria ajudar, além de considerar que toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural (Bourdieu e Passeron, 1970). A apresentação deste conceito de forma mais detida pode ser encontrada ao capítulo 2.

1.1. Educação como meio de expansão da Igreja

A escola da Idade Média distinguiu-se do que os antigos denominavam por igual alcunha. Apenas para citar um exemplo, em "A evolução pedagógica" tem-se que os alunos na Antiguidade recebiam instruções de professores que não detinham vínculo entre si e em lugares diversos, enquanto no *convict* o contato entre professores e alunos realizava-se com maior frequência, na mesma localização e os ensinamentos eram submetidos a uma influência que emanava da moral cristã, o que consistiu em mudança fundamental na concepção que se tinha tanto da natureza, quanto do papel da cultura intelectual

(Durkheim, p. 32). A Antiguidade dispôs de professores, mas não de escolas. Se a escola da Idade Média retirou da civilização pagã a matéria do ensino, a matéria foi elaborada de forma nova, fazendo nascer algo diferente: uma escola como ser e meio moral, com certas ideias e sentimentos, envolvendo professores e alunos.

A constituição dessas escolas de catequização das igrejas e escolas claustrais monásticas, ainda que em moldes rudimentares, originou as instituições de ensino elementares, colégios e universidades.

Apesar da contradição inerente à utilização da cultura pagã — ou também em decorrência desta — a Igreja, ao servir de ligação a mundos tão díspares, por meio do ensino, expandiu-se e tornou-se, segundo Durkheim, a única civilização onde vinham comungar todas as sociedades que não tinham uma civilização própria. Exemplo ocorreu ao final do século VII, em meio à constituição da Igreja anglo-saxônica, em que os Beneditinos, pretendendo conceber os caminhos da renovação mental da Europa, consideravam o ensino como “arma de guerra”, que não possuía valor em si, mas equivalia a “um meio para ampliar o círculo de sua influência para conquistar mais mentes” (Durkheim, p. 42).

O crescimento do cristianismo realizou-se de forma acentuada sob Carlos Magno. E justamente em um contexto em que as fronteiras que separavam as sociedades se desvaneciam sob passos dos sucessivos conquistadores, à medida que o cristianismo se desenvolvia, esses grupos compunham uma sociedade mais ampla, que os envolvia em uma tentativa de formar unidade moral. Foi com Carlos Magno que a Europa cristã se tornou um Estado (Durkheim, p. 45).

A sucinta descrição de especificidades relatadas a partir de escritos de Durkheim sobre as formas de disseminação de conhecimentos na Antiguidade e na Idade Média, é relevante para demonstrar que houve, no processo de emergência da escola, aspectos que se modificaram grandemente, como a) as ligações históricas entre a Igreja e a ciência e como essas ligações que, em parte, propiciaram o crescimento do cristianismo, atualmente são consideradas, por muitos, como antagônicas; b) as modificações relativas às concepções de Estado e suas formas de atuar e gerir a educação, em alguns

contextos como agente principal, em outros contextos conciliando ou divergindo sobre o seu protagonismo com diversos outros agentes.

Porém, apesar de tantas adaptações e/ou mudanças, o cerne da argumentação do autor permanece na definição do papel social da educação, indicando sua relevância na formação moral e política, condição para a própria existência da sociedade moderna; a educação como princípio de integração social. Neste sentido, o próximo tópico trará o trabalho de Durkheim conferindo ênfase à transição entre a educação escolástica e a educação humanista, portanto, entre a educação religiosa e a educação científica. Para tanto, será descrito o modo pelo qual Durkheim define e reconstrói o processo histórico de emergência destas duas doutrinas pedagógicas. Assim, se poderá observar, sucintamente, as operações de reconstrução histórica realizadas por Durkheim, bem como, sua compreensão sobre a relevância da educação para a existência dos Estados nacionais.

1.2. Doutrinas pedagógicas por Émile Durkheim

Ao longo da história concepções e sistemas diversos derivados das circunstâncias em que se inseriam as escolas foram produzidos e reproduzidos. E variando conforme a própria sociedade se alterava, apesar da instituição pedagógica parecer hostil às mudanças e “talvez até mais conservadora e tradicional que a própria Igreja, pois sua função é a transmissão às novas gerações de uma cultura cujas raízes vêm de um passado longínquo” (Durkheim, p. 4).

Duas doutrinas pedagógicas foram referenciadas por Durkheim, a humanista — em algumas vertentes — orientada para o homem, ao mundo mental, às coisas humanas, às mentes, às consciências e suas manifestações; e a realista⁶, tendo por instrumento da cultura intelectual, as coisas, o mundo físico, a realidade e a ciência.

⁶ Considerando que uma pedagogia como a humanista, inspirada no espírito cartesiano é também científica e, na tentativa de evitar confusões provenientes da expressão, Émile Durkheim

Para o autor, o conteúdo positivo do ensino humanista consistiu em instruir as crianças acerca de aspectos mais gerais do coração e da mente do homem. Contudo, conforme requisições de cunho político, econômico e administrativo deixavam de ser interpretadas como imposições meramente leigas e amorais, afigurou-se ser inevitável conceder atempadamente às crianças condições para satisfazê-las. O que propiciou o reconhecimento de um novo critério à compreensão do valor pedagógico das muitas áreas de conhecimento, para serem considerados, não somente os fins mais altos aos homens, mas as condições vitais da sociedade. Assim, as ciências da natureza assumiram interesse pedagógico, quando à cultura puramente intelectual foi acrescentada uma cultura temporal que preparasse mais para a realidade. Em condição de exercer de maneira útil uma função no corpo social, os bons cristãos deveriam ser “convertidos” em aptos cidadãos.

Ao final do século XVI, o humanismo perdia influência e em Comenius⁷ foi formulada, em termos mais expressos, a base para uma pedagogia realista, que mais tarde também seria endossada por proeminentes intelectuais como Gottfried Wilhelm Leibniz⁸.

Representantes da corrente realista reputavam que conhecimentos relativos às línguas e à literatura não forneciam subsídios para fins práticos, tampouco utilidade atual, pois somente as ciências poderiam ser instrumento para conhecer o mundo. Consideravam, portanto, que as línguas deveriam prescindir do lugar de “fim” e assumir o papel de “meio”, dispondo-se como ferramenta à prática e à cultura científica. Presumiam privilegiar um sentido social, ao conferir às crianças requisitos para exercer funções na sociedade. E reiteravam que, portanto, a ciência deveria alçar posição preponderante, tal qual a anteriormente ocupada pelas línguas.

definiu a doutrina pedagógica que se iniciou com Jan Amos Komenský (Comenius) com a palavra que, na Alemanha, designou as primeiras escolas em que se organizou, portanto, pedagogia realista.

⁷ Jan Amos Komenský foi bispo protestante da Igreja Morávia, era educador, cientista e escritor de origem tcheca. Considerado o fundador da didática moderna.

⁸ Gottfried Wilhelm Leibniz foi proeminente polímata, além de filósofo. De ascendência alemã, foi figura central tanto na história da matemática, quanto na história da filosofia. Considera-se que sua realização mais notável foi conceber as ideias de cálculo diferencial e integral, independentemente dos desenvolvimentos contemporâneos realizados por Isaac Newton.

Imbuído de tais premissas, ao meio do século XVIII, na Alemanha, surgiu o movimento que constituiu as primeiras *Realschulen*, escolas secundárias em que o ensino das coisas, realidade e ciências ascendia frente ao ensino puramente literário. Segundo Durkheim, a França apresentou, em relação à Alemanha, “atraso” correspondente a um século na implementação da doutrina pedagógica realista.

Após analisar ambas as correntes, o autor concluiu que prosseguir com a obra dos humanistas implicaria modificá-la tanto de acordo com o progresso do conhecimento, quanto com as exigências daquela época. Reconhecendo a relevância do ensino do homem que, ainda ao final do século XVIII, ao nível de ensino secundário, foi um ensino exclusivamente humanista, asseverou que o homem deveria seguir sendo objeto de estudo privilegiado, mas este homem, em vez de simplificado e reduzido a alguns sentimentos muito gerais, deveria ser admitido em sua complexidade e, que, o assentimento acerca da existência de diversificadas lógicas que se sucedem, ou que coexistem, fosse basilar. Validando, portanto, a relevância das literaturas antigas para compreender a multiplicidade de sua natureza, que permitiria assumir as formas mais variáveis e não um ideal abstrato e geral de homem. E admitindo que tal natureza não existiria em si, sendo, antes, construção arbitrária da mente, que na conjuntura do humanismo não poderia ser outra que não produto da fusão dos ideais cristão, romano e grego.

A comparação mais ou menos metódica entre os méritos educativos das letras e das ciências não resultava em soluções objetivas (Durkheim, 1995). Formar a mente seria a derradeira meta do ensino. Para tanto, se faria necessário que as crianças contraíssem hábitos e atitudes indispensáveis para ser possível abordar de forma útil a diversidade contida no real, posto que seriam chamadas a integrar esta dimensão, devendo para tal fim elaborar bons juízos. Admitindo as duas grandes categorias de coisas cujo conhecimento seria indispensável como sendo o “homem” e a “natureza”, Durkheim não considerou, no entanto, a divisão de tais âmbitos viável, mas o oposto, pois esses elementos se relacionariam, concorrendo para a mesma finalidade e, que, apenas por desconhecimento de tal unidade é que se teria contestado a virtude científica e até moralizadora do ensino científico. E que, se, de fato, só foi incluído ao sistema de ensino por motivações utilitárias e profissionais, passou a ser

reconhecido como indispensável mesmo aos que não necessariamente seguiriam carreiras diretamente relacionadas às engenharias, física, química, etc. O que fundamentava a preponderância do ensino humanista, frente ao realista, era a noção de que um ensino que se limitasse a munir de conhecimentos para uma ação com maior eficácia, poderia ser conveniente para fins materiais, porém, não teria alcance ao que tange a vida interior. Considerando que a função da educação equivaleria, antes de mais, ao cultivo do homem e do desenvolvimento de germes de humanidade nesse, um ensino ao qual se atribuía a meta única de aumentar o domínio sobre o universo físico seria oco no que deveria ser sua finalidade essencial. Derivou daí o papel subalterno que o ensino das ciências teve por tanto tempo no sistema escolar. Porém, Durkheim considerou que se o homem é parte do universo, não é autossuficiente, mas parte de um todo do qual é função. E que se as ciências são obras humanas, são produto da mente que se manifestam. A ciência seria a razão humana em ação. A partir da existência das ciências, as literaturas já não constituiriam mais a única matéria do ensino humano, pois lhe escaparia todo um aspecto de humanidade. Conhecer as grandes ideias morais, sentimentos e complexidade humana não excluía a relevância de ser também iniciado nos processos e procedimentos pelos quais a razão humana apoderou-se do mundo progressivamente. Devendo se expor os resultados particulares da ciência da qual está encarregado, mas também os métodos, operações mentais e mecanismos lógicos, para que o valor da cultura lógica fosse tanto maior quanto fosse chamado a servir no estudo não apenas das coisas materiais, mas do próprio homem.

A solução de continuidade que separava os estudos da natureza física e da natureza humana, para o autor, desapareceria, para que o ensino da ciência pudesse assumir então significado diferente, em que se tornaria complemento natural e necessário ao ensino humano. A ciência da natureza apoiaria o conhecimento do homem, ao passo que o estudo das coisas humanas equivaleria à preparação fundamental à compreensão do mundo. O humanismo, em sua forma mais elevada, a cartesiana, propunha formar razões, contudo, inquirindo as coisas ainda de maneira bastante simplificada e ideal, reduzindo o homem ao pensamento claro e o mundo às suas formas geométricas. Durkheim propôs que deveria se seguir cartesiano para formar homens que não

prescindissem da clareza das ideias. Porém, racionalistas de um novo gênero, que compreendessem que as coisas, físicas ou humanas, são de irreduzível complexidade, sendo primordial observar tal diversidade “de frente e sem falha” (Durkheim, p. 324). Não tomando simples combinações conceituais como realidade, mas reconhecendo a infinita riqueza do real, cientes de que poderá ser pensado apenas imperfeitamente, utilizando, para tanto, a tripla cultura implicada por um ensino cuja meta seria a formação integral do homem mediante a utilização dos mais eficazes recursos, sendo estes: a cultura pelas línguas, a cultura pela ciência e a cultura pela história.

Ainda no século XVIII decorreram grandiosas mudanças políticas, econômicas e sociais⁹. Tais modificações sucederam rupturas profundas no âmbito educativo e em muitas localizações os Estados nacionais passaram a coordenar a educação no lugar da Igreja¹⁰. Embora a alteração em muitos contextos não tenha ocorrido de forma pacífica, não impediu que os Estados se tornassem, por muito tempo, os mais proeminentes agentes da expansão da instituição escolar. A escola foi transformada em elemento central para tentativa de homogeneização linguística e cultural, posto que a expansão da escola estava ao centro da construção da ideia de Estado.

1.3. Algumas considerações críticas de Pierre Bourdieu a Émile Durkheim

Realizada breve definição das doutrinas pedagógicas, a partir da reconstituição histórica de seu processo de emergência, descrito por Durkheim, serão consideradas especificidades entre Émile Durkheim e Pierre Bourdieu acerca de alguns aspectos concernentes à educação. Esta operação faz-se necessária para demonstrar um movimento semelhante realizado por estes

⁹Sendo a Revolução Francesa (1789) a mais significativa.

¹⁰Em decorrência da oposição criada entre religião e ensino formal e, mais tarde, entre religião e ciência.

autores para fundamentar suas críticas à aspectos relativos à educação. Esta semelhança encontra-se no fato de que Durkheim dialogou, questionou e problematizou obras de Jean Jacques Rousseau, movimento similar foi realizado por Pierre Bourdieu, ao considerar escritos de Durkheim.

Durkheim criticou o currículo humanista e a educação do homem pelo/para o homem, tecendo, neste intento, críticas a Jean Jacques Rousseau e à ideia de conhecer a si mesmo pensando a interioridade. Para Durkheim as respostas não estariam na interioridade, mas no mundo e nas coisas. Defendera, portanto, uma educação para as coisas e pela ciência da natureza¹¹.

Para Durkheim, tendo em consideração a ascensão dos Estados nacionais, a escola deveria produzir uma cultura comum, a “cultura nacional”. Afirmava que esta cultura — a ser difundida pela escola — seria uma cultura própria a todos os grupos da sociedade. Esta cultura nacional deveria ser fundamentada em uma língua comum, e sendo a língua a base das culturas nacionais, considerava que a escola moderna na França deveria ter como função formar os cidadãos da República Francesa.

Pierre Bourdieu dialogou criticamente com esta e outras noções desenvolvidas por Durkheim. E o fez realizando movimento similar ao empreendido por Durkheim ao criticar aspectos concernentes à concepção de escola de Rousseau. Tal pode ser observado em textos de Bourdieu como “A escola conservadora: desigualdades frente à escola e à cultura” e em “Reprodução cultural e reprodução social” em que Bourdieu retomou e reelaborou outro aspecto da obra de Durkheim, a compreensão durkheiminiana sobre a dimensão social da produção simbólica, ou seja, a ideia de que as categorias de percepção, avaliação e cognição do mundo são formadas ao longo do processo de socialização. O conceito de capital cultural¹², construído por Bourdieu, parte da compreensão de que a cultura é transmitida de modo desigual, segundo as diferentes camadas sociais. Neste sentido, Bourdieu discordou da concepção de “cultura nacional” durkheimiana, afirmando a inexistência de uma cultura homogênea na sociedade francesa.

¹¹ Ainda que o tenha feito com todas as objeções e detalhamentos descritos.

¹²O conceito de “capital cultural” — bem como, suas três divisões; incorporado, institucionalizado e objetivado — será exposto em maior detalhe ao capítulo 2.

Para esclarecer o papel das escolas na reprodução das desigualdades, Bourdieu analisou as relações entre origem social e êxito escolar dos estudantes, no cerne de seu argumento está a ideia de que é nos mecanismos diferenciais de transmissão da herança cultural familiar que se pode compreender as relações diferenciais de membros de diferentes camadas sociais frente a escola. E a tese de que a escola tem e exige uma relação aristocrática com a cultura decorre, pois, da afinidade estrutural entre os valores escolares e os valores dos grupos socialmente privilegiados — que se manifesta, por exemplo, na relação com a linguagem. E, ao se tratar de uma exigência dissimulada — não expressa explicitamente — a escola se exime de ensinar metodicamente o quê, de fato, ainda que de forma latente, demanda dos estudantes.

Nos estudos de Durkheim sobre outros modelos de sociedade, no entanto, ele sublinhou o âmbito concernente a não uniformidade da cultura, mas, ao analisar a sociedade francesa a mesma consideração não foi realizada¹³, exemplo disso pode ser encontrado em “Algumas formas primitivas de classificação” redigido por Durkheim e por seu sobrinho, o antropólogo Marcel Mauss, retirado de “Ensaio de Sociologia”. Neste trabalho, eles negaram a noção concebida pelo Estoicismo, de que as classificações seriam conferidas de maneira natural. Negaram a hipótese de que as classificações seriam inatas, portanto, provenientes de ações espontâneas. Argumentaram que as palavras são fundamentais para realizar as classificações, mas que elas, contudo, não poderiam explicar como as ideias foram originadas, porque para eles as ideias precederiam as palavras. Para os autores, se deveria observar a hierarquia nos conceitos, considerando que classificações implicariam ordem hierárquica da qual nem o mundo sensível, nem as consciências oferecem o modelo, devendo-se, pois, “perguntar onde fomos procurá-lo (Durkheim e Mauss, 1993, p. 403)”.

Para Bourdieu, a cultura de um país não equivaleria a um patrimônio indiviso a ser transmitido a todos de igual maneira, o que demonstrou afirmando que os diferentes grupos sociais utilizam classificações opostas, ou as mesmas

¹³Ainda que a posição de Durkheim, ao afirmar que a educação deveria ter um papel de integração social, transmitindo a cultura nacional a todos os cidadãos, deva ser compreendida à luz da conjuntura histórica francesa da época: tratava-se de uma tomada de posição que estava interessada na construção do Estado republicano francês.

classificações com sentidos diferentes, que podem ser opostos. Ademais, tal crítica será basilar ao desenvolvimento de uma problemática fundamental, na qual Bourdieu expôs as limitações do tipo de pedagogia que, à época — nos anos 1960, na França — afirmava-se como uma pedagogia para o “despertar dos dons adormecidos” nos estudantes. Pois, para Bourdieu, a escola adotava a relação aristocrática com a cultura. Não adotava a relação das camadas médias com a cultura, ou mesmo a relação das camadas populares com a cultura. E a relação aristocrática com a cultura se expressava exemplarmente na relação com a linguagem, que não é apenas um conjunto de sons para representar elementos, pois, trata-se de uma sintaxe, ou mesmo, de um sistema de categorias mais ou menos complexas e da aptidão para o deciframento e manipulação de estruturas complexas, lógicas e estéticas. Logo, se a escola adotava a relação aristocrática com a cultura, adotava a relação de um grupo social com a cultura como se esta relação fosse uma relação universal. E é justamente neste ponto que o autor concebeu estar o grande paradoxo da escola, que alcançaria seu ponto mais alto de contradição, segundo o autor, quando em uma relação aristocrática com a cultura, a escola valorizaria um pretense “talento natural” do aluno, enquanto o esforço, em contraste com este padrão, não seria tão valorizado. O esforço, portanto, não seria tão reconhecido quanto o padrão devindo desta relação aristocrática, o que equivaleria a afirmar que a instituição escolar desvalorizaria a ação da própria escola ao caracterizar o que expressaria esforço como “escolar” e rejeitar o esforço em comparação aos que não vivenciaram como esforço o saber fazer, saber se portar, saber se apresentar, etc.

Partindo desta premissa, avaliou que as instituições escolares apenas conseguiriam manter essa situação dissimulando os meios de transmissão. E por esse motivo o autor passou a questioná-los, deixando transparecer a flagrante desigualdade de recursos que produziam os alunos. Posto que, a escola demandava um elevado e determinado capital cultural, além da aptidão para fazer este capital cultural “render”, mas a instituição escolar não o fazia de forma explícita, portanto, se eximiria de transmitir o capital cultural — por si demandado — de forma metódica.

Ainda que esta análise tenha sido realizada na França e há algumas décadas, a questão da relevância da transmissão metódica do domínio da língua ainda pode ser encontrada tanto na oferta, por muitas universidades brasileiras, de “oficinas de leitura” — se tal movimento está sendo demandado no ensino superior, pode-se inferir que entendeu-se que o domínio da língua, em muitos contextos, não foi devidamente transmitido nos graus educacionais anteriores — quanto ao avaliar o léxico utilizado, portanto, requerido, em avaliações em larga escala, como o Enem¹⁴, considerado por “especialistas” a cada ano mais “rebuscado”¹⁵, e, neste sentido, “favorecendo quem tem mais leitura”¹⁶. O que pode ser contraditório em decorrência do fato de que a avaliação em larga escala em questão tem na democratização¹⁷ das vagas das instituições universitárias uma de suas principais justificativas para existir. O questionamento com relação ao papel democratizante do Enem não se faz, nesta oportunidade, em um sentido *lato*, mas, de forma estrita, pode ser útil questionar como sua função democratizante poderia se concretizar — ou em qual medida poderia se concretizar — considerando que os conhecimentos requeridos no exame não foram devidamente ministrados para parcela significativa dos estudantes nos níveis anteriores.

Para Bourdieu nenhuma instituição teria condições de, isoladamente, modificar por completo as desigualdades estruturais e estruturantes das sociedades de classes. Contudo, o autor reconheceu, em seus primeiros trabalhos, a possibilidade do desenvolvimento de uma “pedagogia racional” que não suporia como dados os requisitos necessários para a decodificação da comunicação pedagógica; devendo transmiti-los de forma metódica aos

¹⁴Mais dados sobre o exame serão expostos nesta tese devido a sua centralidade para a discussão em tela.

¹⁵ Consenso entre “especialistas” das áreas das ciências humanas entrevistados por ocasião da aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio, Enem, verificado em sítios *on-line* tais: <<http://cbn.globoradio.globo.com/programas/jornal-da-cbn/2014/11/07/ENEM-PRIVILEGIA-O-CANDIDATO-QUE-LE-COM-ATENCAO-E-QUE-COMPREENDE-O-QUE-SE-PEDE.htm>>. Acesso em 11 de dez. de 2020.

¹⁶ Não adentrarei à seara de que isso também implicaria reflexividade que, segundo Bourdieu, estaria subordinada à *skholè*, ou mesmo, resultante de tempo livre que viabilizaria relação livre e liberada relativamente às demandas mundanas.

¹⁷ Questões sobre aspectos concernentes ao caráter de democratização das vagas ao ensino superior, por meio do Enem, constam no capítulo 5.

estudantes. Os últimos trabalhos referentes à educação redigidos pelo autor, no entanto, demonstravam sua percepção de que o processo de reprodução das estruturas sociais, a partir da escolarização, não seria refreado. Mas, segundo Nogueira e Nogueira, que, neste aspecto, discordam parcialmente de Bourdieu (2002a, p. 34):

As diferenças culturais e escolares entre as classes seriam relativas e, portanto, dificilmente poderiam ser transpostas. A ampliação do acesso (e mesmo do aproveitamento) das classes médias e populares à escola, por exemplo, seria acompanhado de uma elevação paralela do nível e da qualidade da escolarização das elites, de tal forma que as diferenças relativas entre as classes tenderiam a se manter, aproximadamente, as mesmas. De fato, quando a análise é feita no plano macrosocial das relações entre as classes, Bourdieu tem boas razões para ser pessimista. Essa análise, no entanto, não pode ser transposta diretamente para o plano microsociológico. Existem diferenças significativas no modo como cada escola e ou professor participa desse processo de reprodução social. Essas diferenças foram, em grande medida, negligenciadas por Bourdieu.

Para Bourdieu, a escola requisitaria um determinado conhecimento da língua, mas não o faria de forma explícita, portanto, a instituição que deteria o monopólio do conhecimento e a legitimidade para transmiti-lo, avaliá-lo e certificá-lo, teria exercido ao longo da história, função de conservação social, pois ao reproduzir a estrutura de classes, exclui os desfavorecidos e premia os privilegiados, e, ao receber a todos, o faz como se fosse uma instituição democrática por excelência¹⁸, convertendo e legitimando, em certificações e diplomas, as desigualdades que antes eram conferidas via sobrenome¹⁹.

Como salientado na tese, os Estados nacionais passaram a coordenar diversos âmbitos relativos à área da educação, se tornando, por muito tempo, os mais proeminentes agentes, por exemplo, da expansão da instituição escolar.

¹⁸“Receber” não é necessariamente sinônimo de “incluir” como demonstrado por Bourdieu e Champagne em “Os excluídos do interior”.

¹⁹Segundo Bourdieu e Passeron na obra “A Reprodução”, desigualdades eram concebidas por imposição dissimulada de currículo que operava como arbitrário cultural. Atualmente, a violência simbólica praticada por meio da ação pedagógica, dispõe também — como a tese demonstrará — de outras ferramentas — cuja legitimidade é forjada por uma ideia de pretensa neutralidade derivada de uma também pretensa igualdade de oportunidades.

As escolas foram transformadas em elementos centrais, posto que a expansão das escolas estava ao centro da construção da ideia de Estado. Contemporaneamente, no entanto, o Estado se tornaria mais um agente na disputa com demais agentes com relação às esferas da educação. Mas se trataria de uma disputa por hegemonia ou de uma conciliação entre agentes? Se trataria de uma reatualização — ou de uma reconfiguração — do papel do Estado? E como tem decorrido este processo no Brasil atualmente? Tais questões serão retomadas e discutidas ao decorrer da tese.

Capítulo 2 - À guisa de uma síntese teórico-metodológica

O presente capítulo se inicia buscando contextualizar a emergência da doutrina das competências na França com a exposição de questões e problematizações cunhadas por autores como Lucie Tanguy e Françoise Ropé acerca do conceito de competências. Depois, há exposição de especificidades deste processo, como a participação de Pierre Bourdieu e seus colaboradores na elaboração de documentos relativos à educação, ação descrita por Tanguy como estratégica para uma tentativa de legitimação, da ação do governo, por meio da inclusão de especialistas do conhecimento culto. Transparecem, no entanto, divergências entre a proposta inicial do governo francês, em realizar reforma relativa aos conteúdos de ensino e as mudanças, também estruturais, propostas por Bourdieu e seus colaboradores. As tensões relacionadas a participação e a influência destes agentes — que ocupam posições mais ou menos dominantes entre si — culmina, por exemplo, tanto na criação de órgãos deliberativos, quanto no reposicionamento de órgãos que passam a influir menos em questões decisórias.

Na sequência, tenta-se iniciar um movimento — que reaparecerá ao decorrer da tese — para apresentar interfaces entre esta doutrina, seus preceitos e agendas neoliberais. Para tanto, o conceito de “Estado-avaliador” aparece como chave para compreender como transformações sociais — decorridas em países capitalistas centrais, ao longo da década de 1980 — suscitaram guinada neoconservadora e neoliberal (Afonso, 1998, 1999, 2007), propiciando assim contexto para que a questão das avaliações — “concursos” ou “testes” como referiu também Bourdieu — se tornasse central.

E para a avaliação de como a doutrina das competências e seus preceitos estariam influenciando em políticas públicas na educação brasileira contemporaneamente, recorre-se, novamente à aspectos e conceitos da teoria de Bourdieu, que foram e/ou serão suscitados no decorrer da tese.

2.1. A emergência da “doutrina das competências”

Autores que inicialmente analisaram questões concernentes às competências relacionadas ao campo da educação, estavam situados, principalmente, nas áreas da sociologia, psicologia e pedagogia. Esses estudiosos da emergência do que ficou conhecido como “doutrina das competências”, ou mesmo como “pedagogia das competências”, naquele momento, buscavam compreender e explicitar as diferenças entre formação, qualificação, aptidão e competências, isso pelo fato de que, o polissêmico conceito de “competência” — mais comumente utilizado no plural — associa-se, em algum nível, segundo parcela considerável dos autores, à noção de que as instituições escolares deveriam conceber e difundir currículo que aproximasse os estudantes do que encontrariam no mercado de trabalho. E neste sentido, tanto a definição de quais agentes poderiam conceber e definir os conteúdos dos currículos, quanto o que deveria constar nos currículos ensinados em sala de aula, era questionado e alvo de mudanças institucionais. Isto sob a retórica disseminada, segundo Tanguy, por dirigentes do mundo das empresas, que buscavam pelo desenvolvimento de uma formação profissional, incitando movimento de “dessacralização do saber” (Tanguy, 1997b, p. 28).

De forma mais específica, o tema das competências tem ocupado espaço ao interior da intersecção entre duas áreas, em geral, substancialmente distintas, a sociologia da educação e a sociologia do trabalho. A partir das áreas de conhecimento mencionadas, analisaram a questão da “doutrina das competências” ao momento de sua emergência, no contexto francês, Tanguy e Ropé (1997a). E sobre o tema, primeiramente, consideraram que se deveria ter cautela ao tratar de realidades já nomeadas e classificadas, sob pena de se apropriar, sem saber, dos atos de constituição cuja lógica e necessidade ignorariam. Afirmaram, citando Bourdieu, portanto, que os que fossem pesquisar sobre este tema precisariam tomar por objeto as operações sociais de nomeação e os ritos de instituição pelos quais elas se realizam, para assim examinar o espaço em que as palavras operam na constituição das coisas sociais (Tanguy e Ropé, 1997a, p. 15 *apud* Bourdieu, 1982).

Tanguy, tendo em consideração a difusão, em discursos sociais e científicos, da noção de competência, buscou compreender seus usos e significações. Para tanto, analisou aspectos da política escolar do governo em atuação ao final dos anos de 1980, na França, e sua decisão por rever conteúdos de ensino, além das formas com as quais concretizava projetos e suas reformas, examinando as ideias que presidiram a redefinição dos conteúdos de ensino, as modalidades políticas e institucionais adotadas neste intento para depois, finalmente, focalizar a questão da formalização de uma pedagogia das competências. O termo “pedagogia” não é designado pela autora para qualificar apenas as práticas de transmissão na escola, mas para representar toda a gama de atividade social que inclui a seleção de saberes a serem transmitidos pela instituição escolar, sua organização e distribuição em uma instituição diferenciada e hierarquizada, além de sua transmissão por agentes especializados e sua avaliação por métodos adequados (Tanguy, 1997b, pp. 25-26). Tais redefinições manifestavam a vontade do governo de impelir modificações ao sistema educativo de forma diversa a forma priorizada nas duas décadas anteriores, ou seja, privilegiava-se, naquele momento, mudanças a partir de reflexão acerca dos conteúdos frente às mudanças devidas de reformas estruturais. As ações administrativas e pedagógicas empreendidas para este fim eram elementos característicos “dessa modernização” reivindicada como o programa de governo e sua ideologia, que presidiu as transformações do Estado e em seu conjunto. Para a autora, a primazia conferida aos conteúdos de ensino nos anos 1980, ocorreu sobre um certo número de modificações decorridas naquele período, entre as quais: a relevância dada aos conhecimentos por todos os meios sociais; a afirmação da ideia de que a instituição escolar não mais detinha o monopólio sobre a transmissão de conhecimentos e a instauração da formação contínua, que propiciou considerações diversas das difundidas pelas escolas.

Como salientado, os dirigentes do mundo das empresas buscavam pelo desenvolvimento de uma formação profissional, incitando movimento de “dessacralização do saber” (Tanguy, 1997b, p. 28) em que o domínio do saber deixaria de dizer respeito somente ao mundo docente. Concomitantemente, a instituição escolar tornava-se mais permeável ao mundo econômico de formas diversas, como por meio de introdução quase generalizada de estágios em

empresas nos cursos de formação profissional concluídos nas escolas profissionalizantes; pelo desenvolvimento de cursos profissionalizantes, em que as empresas não cumpriam apenas o papel de local do estágio, mas também de agente de formação que cooperava com a instituição de ensino; por convenções de parcerias escolas-empresas, etc.

Este movimento — corroborado pela inclusão de representantes das empresas em posição de parceiros virtuais das instituições de ensino — fortemente impelido pelo Estado, gerou mudança radical de atitude dos agentes diretamente relacionados à escola, como docentes, estudantes e suas famílias, que consideraram que a alternância escola-empresa poderia constituir um princípio ativo de toda educação. As autoridades políticas solicitaram a participação de representantes de meios diversos para definir a orientação da reforma dos conteúdos de ensino, dentre os quais, profissionais, políticos locais e familiares dos estudantes.

Os representantes dos meios profissionais obtiveram primazia, contudo, não seria possível prescindir de representantes dos “produtores do saber”, para tanto, foi requisitado, em 1984, pelo presidente da república à época, François Mitterrand, que os professores do *Collège de France*, Pierre Bourdieu e François Gros, definissem os “Princípios de um ensino do futuro”. E quatro anos mais tarde, o Ministro da Educação Nacional, Lionel Jospin, solicitava que Bourdieu e Gros propusessem também “um quadro conceitual e reflexivo para a redefinição dos conteúdos de ensino nas escolas” (Tanguy, 1997b, p. 29). Portanto, havia tentativa de legitimação por meio da inclusão de especialistas do conhecimento culto, como Bourdieu e Gros, mas também a inclusão de um conjunto de ideias que atingiam algum consenso em diversos meios, instituída nos princípios diretores de uma redefinição dos conteúdos de ensino, como a interdisciplinaridade, reconhecida como oposta à “insularidade dos saberes disciplinares” (Tanguy, 1997b, p. 29), à qual se incluíam, dois aspectos, sendo o primeiro, a transmissão metódica de técnicas, tais leitura de quadros, números e gráficos e o segundo, que consistia na reformulação da ideia de programa, tornando-o guia cuja função era explicitar constantemente os objetivos visados. O acordo sobre essas ideias, observável na reiterada utilização de uma configuração de noções, como de objetivos, competências, projeto, contrato, avaliação, etc, tinha como centro a ideia de democratização, compreendida

como o êxito de cada indivíduo, associada à ideia de eficácia avaliada pelas *performances* dos aprendizes e do próprio sistema educativo, porém, para Tanguy:

Das observações precedentes, reteremos a idéia de que a redefinição dos conteúdos de ensino com base nas noções de objetivos e de competências é justificada pela necessidade de produzir as condições de atribuição de sentido aos saberes escolares e mostraremos que, paradoxalmente, certas formas de sua execução fazem-na parecer uma racionalização de tipo instrumental criando obstáculo a essa produção de sentido (1997b, p. 30).

O texto requisitado, em 1984, pelo então presidente francês François Mitterrand aos professores do *Collège de France*, Pierre Bourdieu e François Gros, intitulado “*Propositions pour l'enseignement de l'avenir*” foi publicado em março de 1985. No Brasil, este texto obteve como repercussão (quase) imediata restrita à publicação de sua tradução “Proposições para o ensino do futuro” pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1986. Décadas depois, foi publicada resenha do texto redigida por Medeiros (2011), além de uma discussão realizada por Lenardão, Lenardão e Karpinski (2016).

Robbins (2004) descreveu o texto como a ilustração da forma como os escritos de Bourdieu estenderam-se em nível teórico-metodológico e na abordagem de práticas educacionais e do desenvolvimento da organização do sistema educacional.

Já Bourdieu, ao referenciar o texto, afirmou que não teve a pretensão de que ele fosse um projeto de reforma, mas produto, modesto e provisório de uma reflexão. Também mencionou que os autores engajados na pesquisa e no ensino da pesquisa tinham consciência de estarem afastados das mais ingratas realidades do ensino, e que, talvez, pelo mesmo motivo — em decorrência desse distanciamento — estariam liberados das questões e dos objetivos a curto prazo, podendo, portanto, pensar o sistema de ensino.

Poupeau e Discepolo (2002) descreveram como “muito crítica” a opinião de Bourdieu frente à maneira como o texto redigido em 1985 foi utilizado, no entanto, quatro anos depois, em 1989, Bourdieu e Gros aceitariam integrar uma comissão acerca dos conteúdos de ensino, instaurada pelo então ministro da Educação, Lionel Jospin, no contexto da presidência de Michel Rocard.

Este texto, intitulado “Princípios para uma reflexão sobre os conteúdos de ensino” ou “Relatório Bourdieu-Gros”, teve por propósito realizar revisão dos

saberes ensinados para que se reforçasse tanto a coerência e a unidade destes saberes quanto as condições para sua transmissão.

A elaboração desses dois documentos, "Proposições para o ensino do futuro" (1985) e "Princípios para uma reflexão sobre os conteúdos de ensino" (1989) foi um dos meios diretos pelos quais Bourdieu se mobilizou e mobilizou tantos outros, como Jacques Bouveresse, Jacques Derrida e Pierre Bergé, a participar das decisões relativas à educação na França. Em comum entre os textos, uma constante: não se tratava de abstrair a sociologia crítica praticada pelo autor em prol de uma ação teórico reformadora, já que os escritos do autor e de seus colaboradores se centravam em questionar as desigualdades do sistema de ensino que consideravam ser possível reparar, e, ao mesmo tempo, sugeriam suspender o que, no sistema de ensino, não seria passível de mudança significativa. O intuito existente ao cerne dos dois documentos não era interferir diretamente na definição dos programas, e sim, desenhar orientações gerais da transformação progressiva dos conteúdos de ensino.

No segundo documento, redigido por Bourdieu, Gros e seus colaboradores, em 1989, constam sete princípios, representados sucintamente: pelo questionamento periódico sobre os programas para inclusão de novos conteúdos; acerca da aplicabilidade dos ensinamentos propostos que deveriam oferecer maneiras de pensar, de validade e aplicabilidade gerais; sobre quão revisáveis os programas deveriam ser; na afirmação de que os conteúdos deveriam ser analisados e desenvolvidos criticamente a partir de sua exigibilidade e transmissibilidade; para o melhor rendimento do saber e diversificação das formas de comunicação pedagógica, sugere-se o trabalho em grupos de professores de especialidades diversas, seja para tarefas coletivas, seja para realizar observações e laboratórios; deveria-se também repensar as divisões das disciplinas e buscar o equilíbrio e a integração entre as diferentes especialidades.

Para um dos colaboradores de Bourdieu na escrita do documento, Jacques Bouveresse (2003), o fato de Bourdieu ter integrado aquela comissão demonstrou que ele não tinha renunciado à sua intenção de mudança. Para ele, Bourdieu mantinha a intenção de mudança que já era presente desde que, com Passeron, redigiu "*Os Herdeiros*", ou seja, segundo Bouveresse, a participação de Bourdieu na comissão atestava otimismo sobre as possibilidades de reformar

o sistema de ensino. Mas Bourdieu (2002b), fazendo referência à situação, afirmou que um grupo de reconhecidos sábios obteve um mandato do poder político para se ocupar de seus próprios assuntos, pois os homens políticos somente assentiriam sábios mortos, ainda que utilizassem os seus trabalhos para justificar medidas que não tinham relação com suas pesquisas e, como se tivessem sido produzidos por um autor do passado, não lhes ocorria perguntar sua opinião.

Apesar de o próprio Bourdieu e de reconhecidos especialistas na obra do autor, como Nogueira e Nogueira (2002), sugerirem que Bourdieu teria, após escrever seus primeiros trabalhos, descontinuado a proposta de elaboração de uma “pedagogia racional”, a argumentação contrária encontraria *quórum* a partir de sua participação na elaboração dos dois documentos supracitados, nos quais, poderia ser possível reconhecer, em algum nível, expectativa do autor quanto à possibilidade de que os procedimentos das instituições escolares fossem reavaliados e modificados. Anos antes da elaboração destes dois documentos, Bourdieu e Passeron, em 1964, discorriam sobre aspectos que deveriam dizer respeito a tentativa de elaboração de uma “pedagogia racional”:

A pedagogia racional está para ser inventada e em nada poderia ser confundida com as pedagogias atualmente conhecidas que, não tendo outros fundamentos que os psicológicos, na verdade servem a um sistema que ignora as diferenças sociais. Nada está, portanto, tão longe do nosso pensamento quanto a evocação da pedagogia dita científica, que, aumentando aparentemente a racionalidade (formal) do ensino, permite às desigualdades reais pesarem tão fortemente como nunca, com mais justificações do que jamais. Uma pedagogia realmente racional deveria fundamentar-se na análise dos custos relativos das diferentes formas de ensino (cursos, trabalhos práticos, seminários, grupos de trabalho) e dos diversos tipos de ação pedagógica do professor (desde o simples conselho técnico até a direção efetiva dos trabalhos de estudantes); ela deveria levar em conta o conteúdo do ensino ou os fins profissionais da formação e visando aos diversos tipos de relações pedagógicas, não deveria esquecer seu rendimento diferencial segundo a origem social dos estudantes. Em qualquer hipótese, ela está subordinada ao conhecimento que se terá da desigualdade cultural socialmente condicionada e à decisão de reduzi-la (Bourdieu e Passeron, (2014) [1964], pp. 98-99).

Aos primeiros anos de pesquisa, uma das questões mais relevantes para Bourdieu sobre o sistema escolar dizia respeito a compreensão de como permitir aos alunos pertencentes às camadas populares a superação de suas

desvantagens frente aos estudantes vindos das camadas altas. Enquanto ação pedagógica, no livro citado, consta a noção de que os estudantes das camadas populares não deveriam ser avaliados por meio de exames cujas bases, critérios e juízos, ao supor avaliar talentos e dons, avaliariam, na verdade, disposições adquiridas no meio social dos estudantes. Ainda neste sentido, os autores discorreram criticamente sobre procedimentos seletivos relativos às instituições escolares e sobre suas limitações, afirmando que a equalização das vagas, a partir da universalização do acesso ao ensino, não deveria se realizar sem mudanças concernentes à ação pedagógica:

A cegueira às desigualdades sociais condena e autoriza a explicar todas as desigualdades, particularmente em matéria de sucesso escolar, como desigualdades naturais, desigualdades de dons. Atitude idêntica está na lógica de um sistema que, repousando sobre o postulado da igualdade formal de todos os alunos, condição de seu funcionamento, não pode reconhecer outras desigualdades que aquelas provenientes dos dons individuais. Quer se trate do ensino propriamente dito ou da seleção, o professor conhece somente alunos iguais em direitos e deveres: se, ao longo do ano escolar, ocorre-lhe de adaptar seu ensino a alguns, é aos "menos dotados" que ele se dirige e não aos mais desfavorecidos por sua origem social; da mesma maneira se, no dia do exame, ele leva em conta a situação social de um candidato, não é porque o percebe como membro de uma categoria social desfavorecida, é ao contrário porque lhe concede o interesse de exceção que merece um caso social. O exorcismo verbal permite conjurar a própria ideia de uma ligação entre a cultura dos estudantes e sua origem social quando essa ligação se impõe sob a forma de lacunas grosseiras. Dizer com o tom da deploração resignada que "os estudantes não leem mais" ou que "o nível baixa de ano a ano" é na verdade evitar se perguntar por que é assim e daí tirar as consequências pedagógicas (Bourdieu e Passeron, (2014) [1964], p. 92).

Complementarmente, os autores consideraram que o "concurso", parte inerente ao processo educacional, operaria de forma central para transmutar privilégio em mérito, ao não enunciar as desigualdades reais:

Compreende-se que esse sistema encontra sua plena realização no concurso, que assegura perfeitamente a igualdade formal dos candidatos, mas que exclui pelo anonimato as desigualdades reais diante da cultura. Os defensores da agregação podem legitimamente arguir que, em oposição a um sistema de seleção fundado na qualidade estatutária e no nascimento, o concurso oferece a todos chances iguais. Isso é esquecer que a igualdade formal que o concurso assegura apenas transforma o privilégio em mérito, pois permite que a ação da origem social continue se exercendo, mas por vias mais secretas (Bourdieu e Passeron, (2014) [1964], pp. 92-93).

Os autores compreendiam ser fundamental substituir a consideração da aptidão socialmente condicionada pela consideração da inclinação natural, examinando não o grau de sucesso pontualmente apreendido, mas a sua relação com o ponto de partida, nas palavras de Bourdieu e Passeron:

O sistema de educação deve, entre outras funções, produzir sujeitos selecionados e hierarquizados de uma vez por todas e para toda a vida. Querer, nessa lógica, levar em conta os privilégios ou as desvantagens sociais e pretender hierarquizar os sujeitos segundo seu mérito real, isto é, segundo os obstáculos superados, seria condenar-se, se se for até o fim da lógica, isto é até o absurdo, seja à competição por categorias (como no boxe), seja, como na estimativa dos méritos na ética kantiana, à evolução das diferenças algébricas entre o ponto de partida, isto é, as aptidões socialmente condicionadas, e a finalização, isto é, o sucesso escolarmente medido, enfim, à classificação pelo *handicap*. Assim como Kant atribui méritos desiguais a duas ações equivalentes entre si considerando que elas decorrem de "temperamentos" mais ou menos inclinados a essas ações, da mesma maneira, precisar-se-ia aqui, substituindo a consideração da aptidão socialmente condicionada pela da inclinação natural, examinar não o grau de sucesso pontualmente apreendido, mas sua relação com o ponto de partida, situado mais ou menos alto, não o ponto, mas a tendência da curva. Nessa lógica, a estimativa da desvantagem dos sujeitos originários das classes desfavorecidas e a avaliação de graus de mérito proporcionados à importância do *handicap* superado levariam - tanto quanto possível - a considerar como iguais os autores de *performances* desiguais e como desiguais os autores de *performances* idênticas, relativizando a hierarquia estabelecida segundo o critério escolar e reduzindo a nada a vantagem que os sujeitos desfavorecidos, assim artificialmente favorecidos, tirariam dessa relativização demagógica da hierarquia (Bourdieu e Passeron, (2014) [1964], p. 93).

Para os autores a hipótese acima não se mostrava como inteiramente utópica, posto que a política escolar das democracias populares poderia tender a favorecer sistematicamente a entrada no ensino superior e o sucesso nos exames dos filhos de operários e de agricultores. Contudo, afirmaram que o esforço de igualização permaneceria apresentando efeitos apenas formais enquanto essas desigualdades, referentes às escolas, não fossem, de fato, descontinuadas por meio de uma ação pedagógica. Para exemplificar, foi enunciada a situação da Polônia, pois, segundo os autores, naquele país havia ocorrido incremento, até 1957, de estudantes oriundos das camadas populares, mais especificamente provenientes dos meios rurais e operários. Esta taxa, no entanto, decresceu com a diminuição da pressão administrativa.

Para Bourdieu e Passeron, se a consideração dos *handicaps* sociais é mais facilmente assimilável pelos detentores do ofício de seleção do que pelos selecionados, isso se daria porque para produzir sujeitos selecionados e selecionáveis, a universidade deveria obter, portanto, produzir uma “adesão indiscutida a um princípio de seleção que a introdução de princípios concorrentes relativizaria” (2014) [1964], p. 94. Para tanto, a aceitação das regras de uma competição na qual somente intervinham critérios escolares era inegociável, o que na França, naquele contexto, foi aceito em decorrência da aspiração a se situar tão alto quanto possível na hierarquia universitária, até então considerada absoluta. Para os autores, mesmo contradizendo a justiça real — ao submeter às mesmas provações e aos mesmos critérios sujeitos fundamentalmente diferentes — o procedimento de seleção que considera somente as *performances* medidas pelo critério escolar, sendo em tudo iguais, aliás, é o único critério que convém a um sistema cuja função é produzir sujeitos selecionados e comparáveis. Ao não apresentar nenhum elemento contrário à lógica do sistema, que introduza a consideração das desigualdades reais no ensino propriamente dito, as camadas altas encontram na ideologia que se poderia denominar como “carismática” — posto que valoriza e reconhece “graça” ou “dom” — mais um aspecto para sua legitimação.

Em 1985, Bourdieu retoma mais uma vez a discussão sobre essas questões, sugerindo em “Proposições para o ensino do futuro” uma série de iniciativas para guiar a prática pedagógica de modo a “atenuar” a violência simbólica por ela perpetrada. Comentando sua participação e contribuição na escrita deste documento, o autor salientou que a expectativa dele e de seus colaboradores era a de que, ao menos, poderia ser “possível controlar” os efeitos da escola na reprodução das desigualdades (Bourdieu *apud* Medeiros, 2011, p. 99). Na leitura de “Proposições para o ensino do futuro” há fragmentos em que reiteradas vezes Bourdieu discorre sobre a relevância de priorizar iniciativas que possibilitem mitigar as consequências do veredicto escolar, impedindo tanto que as avaliações tenham efeito de “consagração”, quanto que os fracassos tenham efeito de “condenação”. Portanto, um dos objetivos centrais, revelados pelo autor, seria tentar atenuar os efeitos negativos derivados de veredictos escolares que atuam como profecias que se cumprem. Complementarmente, compreendia que seria preciso minimizar o efeito de consagração, quando este efeito encoraja

uma segurança estatutária, e o efeito de estigmatização “que prende as vítimas socialmente marcadas pelos veredictos escolares em um círculo vicioso de fracasso” (Bourdieu, 1986b, p. 157).

Em “Proposições para o ensino do futuro” o autor também evidenciou quais eram as dimensões de funcionamento das instituições escolares que mais o inquietavam. Ao enfatizar os procedimentos pedagógicos, Bourdieu retomou artigo publicado em 1966, intitulado “A escola conservadora”, no qual indicou que uma “pedagogia racional e universal” deveria, quanto aos procedimentos, considerar tudo em favor de todos e se organizar metodicamente em referência ao fim explícito de conferir a todos os meios de aquisição “do que não é dado, sob a aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas” (Bourdieu, 1998a, p. 53). Ou seja, nas “Proposições para o ensino do futuro” Bourdieu expressou a necessidade de que, ao organizar o ensino, deveria se ter expressamente em consideração a desvantagem social — em termos de capital cultural — dos estudantes das camadas populares em relação à cultura escolar.

Outra questão destacada por Bourdieu naquele documento dizia respeito a necessidade de problematizar a violência simbólica derivada da posição de poder dos professores, que “oferece de dispensar os veredictos, ou seja, ser Deus Todo Poderoso, sê-lo para trinta pessoas” (Bourdieu *apud* Medeiros, 2011, p. 98). Para o autor o reconhecimento da pluralidade das formas de excelência intelectual poderia amenizar a prática da violência simbólica, na medida em que os professores se conscientizassem das limitações de validade de seus julgamentos e dos efeitos que eles podem exercer sobre os estudantes. O recurso seria evitar “veredictos que não levassem em conta as capacidades de seus alunos globalmente no espírito que, em todos os casos, eles julgam um trabalho momentâneo e parcial, e não uma pessoa considerada em sua essência ou sua natureza” (Bourdieu, 1986b, p. 157). Ao compreender que o sistema escolar produzia “efeito de consagração” mediante hierarquização e escolha arbitrária de formas de excelência intelectual, negligenciando outras, para Bourdieu o ensino deveria combater a visão monística da “inteligência”, ao “multiplicar as formas de excelência cultural socialmente reconhecidas” (Bourdieu, 1986b, p. 155).

Naquele contexto, Bourdieu exemplificou este aspecto de forma empírica ao demonstrar o lugar de distinção conferido à matemática, utilizada como

instrumento de seleção e/ou eliminação nos testes escolares. Neste sentido, o autor persistia afirmando que deveriam ser descontinuadas “todas as formas, mesmo as mais sutis, de hierarquização das práticas e dos saberes, sobretudo aquelas que se estabelecem entre o “puro” e o “aplicado”, entre o “teórico” e o “prático” ou o “técnico” (1986b, p. 155).

Derivada desta dualidade, decorreria “tendência ao formalismo” que criaria constrangimentos aos estudantes cuja socialização não privilegiasse esses atributos e, por outro lado, haveria “desvalorização dos saberes concretos, das manipulações práticas e da inteligência prática que lhes é associada” (Bourdieu, 1986b, p. 155). A ação demandaria “justo equilíbrio” do exercício da lógica racional, por meio da aprendizagem “de um instrumento de pensamento como as matemáticas, e a prática do método experimental sem esquecer todas as formas do controle motor e da habilidade corporal” (Bourdieu, 1986b, p. 155), propondo que o ensino deveria ter como finalidade “em todos os domínios, levar à construção de produtos e colocar o aprendiz em posição que lhe permita descobrir por si mesmo” (Bourdieu, 1986b, p. 156).

Para Bourdieu, a relação entre discurso e experiência deveria ser reelaborada em prol de mudança nas hierarquias entre estas duas dimensões ao interior das instituições escolares. Foram apresentados para tanto, por Bourdieu, como exemplos práticos, relativos às práticas artísticas, o emprego de técnicas como a pintura, a música e o cinema.

Também consta como central, tanto no documento, quanto em trabalhos de Bourdieu, a revisão das formas de avaliação dos estudantes, que deveriam assumir maior pluralidade (1986b, p. 157), pois, como exemplificaram, (Bourdieu e Passeron, (2014) [1964], p. 79) os modelos avaliativos continham pressupostos difusos e implícitos dos professores, além de se inspirarem em critérios particulares e variarem segundo cada professor.

Em relação à reflexão e às propostas que indicavam avançar na racionalização das avaliações no sistema escolar tradicional (Bourdieu e Passeron, (2014) [1964], p. 113) compreendiam que os exames orais e escritos, ao se aproximarem de um exercício retórico mais tradicional, favoreciam a exibição de qualidades imponderáveis, tanto no estilo, quanto na sintaxe do pensamento, marcando assim as diferenças decorrentes das origens sociais. Neste sentido, como referido em excerto acima, (Bourdieu e Passeron, (2014)

[1964], p. 93) os professores deveriam realizar relativização sociológica quanto às práticas referentes às avaliações, considerando a relação entre o ponto de partida e o grau de êxito do estudante; examinando, portanto, o traço da curva de seu progresso e evidenciando a pertinência da desvantagem inicial superada, indicava, pois, aos docentes a consideração de mais do que as avaliações como ferramentas válidas para aferir progressão dos estudantes. Para demonstrar como decorrem processos seletivos arbitrários validados pelas instituições escolares (Bourdieu e Passeron, (2014) [1964], pp. 96-97):

Quando uma mãe de aluno diz que seu filho, e frequentemente na sua frente, "não é bom em francês", ela se torna cúmplice de três ordens de influências desfavoráveis: em primeiro lugar, ignorando que os resultados de seu filho são consequência direta da atmosfera cultural da família, ela transforma em destino individual o que é produto de uma educação e o que ainda pode ser corrigido, ao menos parcialmente, por uma ação educativa; em segundo lugar, por falta de informação sobre as coisas da escola, por muitas vezes não ter nada a opor à autoridade dos mestres, ela retira de um simples resultado escolar conclusões prematuras e definitivas; enfim, dando sua sanção a esse tipo de julgamento, ela reforça na criança seu sentimento de ser desse jeito por natureza. Assim, a autoridade legitimadora da escola pode redobrar as desigualdades sociais porque as classes mais desfavorecidas, muito conscientes de seu destino e muito inconscientes das vias pelas quais ele se realiza, contribuem para a sua realização.

Em consonância ao excerto acima, o autor referiu em "Proposições para o ensino do futuro" que a "pluralidade das formas de aprovação reconhecidas liberaria os mestres da obrigação de educar e de avaliar todos os espíritos de acordo com um único modelo" para que a "avaliação necessária das aptidões tome a forma de um conselho de orientação mais do que um veredicto de exclusão" (Bourdieu, 1986b, p. 157).

O baixo número de docentes e suas condições precárias de formação e de trabalho ocuparam espaço relevante no documento, enquanto questões centrais para a melhoria das instituições escolares e que, portanto, demandam maior atenção.

Como salientado rapidamente, em 1988, portanto, três anos depois da publicação de "Proposições para o ensino do futuro", na França, Bourdieu e Gros receberam novamente a solicitação do Ministério da Educação Nacional daquele país para que integrassem um quadro de intelectuais e redigissem um Relatório que apresentasse mudanças nos conteúdos curriculares nacionais. Contendo 7

tópicos, os “*Principes pour une réflexion sur les contenus d’enseignement*” ou como ficou popularmente conhecido, “Relatório Bourdieu-Gros”, foi publicado em março do ano seguinte — quatro anos depois da escrita do primeiro documento — em 1989. Para a elaboração do documento supracitado, o Ministério da Educação Nacional realizou ampla pesquisa, em que foram relatados pelo ministério, segundo Tanguy (1997b, p. 31):

850 mil questionários enviados a indivíduos ou a coletividades, agentes da instituição escolar ou seus "parceiros"; 28 colóquios organizados nas diferentes academias entre 24 de novembro e 16 de dezembro de 1989 que reuniram cerca de 13 mil pessoas e resultaram em igual número de sínteses; sínteses acadêmicas e sínteses das comissões temáticas, sendo elas próprias objeto de uma jornada de relatórios, que reuniu em torno do ministro os presidentes e relatores do colóquio.

Ainda segundo Tanguy, tendo em consideração dados retirados do balanço publicado naquele ano pelo ministério, 556 mil questionários teriam sido endereçados a todos os estabelecimentos escolares, 36 mil teriam sido endereçados a todas as prefeituras e 30 mil aos parceiros sociais do sistema educativo. Sobre os questionários, aproximadamente 155 pessoas teriam se manifestado, entre as quais 60 a 70% eram professores, 10 a 20% eram pais, 3 a 6% eram alunos e 2% eram empresários ou representantes de empresas.

Embora esta pesquisa buscasse, inicialmente, centrar-se em questões relativas à definição dos conteúdos de ensino, direcionou-se em torno de questionamentos de ordem estrutural, de modo que “a questão dos conteúdos só figura como subtítulo” (Tanguy, 1997b, p. 32). Contrariando a ideia inicial, os conteúdos foram pouco debatidos, ou mesmo debatidos de forma indireta, posto que a maior parte das intervenções dizia respeito, segundo o Relatório da reunião dos presidentes e relatores dos colóquios regionais do dia 25 de janeiro de 1990, a questionamentos acerca das transformações no sistema de ensino, exemplificados por Tanguy abaixo:

Do enunciado dos princípios diretores que presidem a organização e a transmissão dos saberes a ser ensinados às declarações ministeriais concluindo a campanha de pesquisa nacional a atenção se desloca para problemas que ora ultrapassam a preocupação inicial - por exemplo, a diversificação dos cursos e a organização em módulos - ora a reduzem a questões habituais, sobretudo aquelas das relações professor/aluno. Assim, certas ideias importantes são destacadas, separadas de muitas

outras que lhes davam sentido, sobretudo a da individualização das aprendizagens e de sua avaliação. Iniciada a batalha pela ideia de programa, ideia familiar que preside as representações dos alunos, dos professores e das famílias, os termos nos quais se efetua a pesquisa nacional revelam que se trata de uma reforma mais ampla sobre orientações a dar ao ensino que sejam capazes de provocar a adesão ideológica (Tanguy, 1997b, p. 32).

Ao mesmo tempo em que o ministério se mobilizava neste projeto de reformulação dos conteúdos de ensino, eram também redefinidos os procedimentos e instâncias de tomada de decisão relativos à implementação destes conteúdos. Exemplo deste processo decorreu com a definição de um Conselho Nacional de Programas, para que este fornecesse a base institucional para estas mudanças de poder, desautorizando o corpo de Inspeção Geral, a quem cabia esta função antes da instituição do Conselho Nacional de Programas.

Dada sua composição, a instância representou ampliação dos meios associados aos processos decisórios, reunindo representantes de diversas categorias de agentes das instituições escolares, como professores universitários, secundários e primários e diretores de instituições escolares. Além de representantes de meios externos às instituições de ensino, como os relacionados ao mundo das empresas e da vida associativa. Contudo, tanto o estatuto, quanto as funções desta instância, em que os membros eram escolhidos por suas competências e não por sua qualidade de representante, permaneciam ambivalentes.

O Conselho Nacional de Programa era acionado como órgão de conselho e de consulta, distante da instância relativa as tomadas de decisão, destinando-se somente a desenvolver os quadros nos quais se operava qualquer reformulação ou revisão dos conteúdos de ensino que se impusesse em um grau de ensino, em um ciclo ou mesmo em uma disciplina.

Entre os constrangimentos agregados aos quais era exposto, constavam, a pedido do Ministro da Educação Nacional, o estabelecimento de prazos curtos para a realização de seu trabalho, além de não haver tempo ágil para elaboração de pareceres nas situações em que era consultado (Tanguy, 1997a).

Sob a tutela do poder político, iam de encontro, nos primeiros anos de exercício, às prerrogativas do poder administrativo. Ao lado do Conselho

Nacional de Programas, os grupos técnicos disciplinares eram constituídos por especialistas de cada disciplina, sob a direção de um professor universitário. Estes órgãos encarregados de examinar e de propor as reformas ou revisões relativas às disciplinas, a respeito das orientações preconizadas pelo Conselho Nacional de Programas, eram colocados sob a tutela das direções pedagógicas que, sempre majoritariamente formadas pelos grandes grupos da alta administração, defendiam valores e referências que permaneciam muito distantes daqueles partilhados pelos professores universitários que dirigiam o Conselho Nacional de Programas e os grupos técnicos disciplinares. O que demonstrou que a rede de poder assim instituída, em matéria de definição dos conteúdos de ensino, ao final dos anos 1980, reservava ao poder político e ao poder administrativo “uma capacidade de intervenção no domínio pedagógico que deveria ser caracterizada de modo mais preciso” (Tanguy, 1997b, p. 33).

2.2. “Estado-avaliador”

O conceito de “Estado-avaliador” é relevante para compreender como transformações sociais — decorridas em países capitalistas centrais, ao longo da década de 1980 — suscitaram guinada neoconservadora e neoliberal (Afonso, 1998, 1999, 2007), propiciando assim contexto para que a questão das avaliações — “concursos” ou “testes” como referiu também Bourdieu — se tornasse central. A centralidade com a qual passou a ser referida a questão das avaliações, por estes governos neoconservadores e neoliberais, foi traduzida pela expressão “Estado-avaliador”, cunhada por Guy Neave em um artigo publicado pelo *European Journal of Education*, em 1988, ainda que, neste artigo — à época bem recebido pela comunidade científica — o autor analisasse, especificamente, mudanças concernentes à relação entre Estado e as instituições de ensino superior situadas no continente europeu.

Com o tempo, a avaliação passa a constituir eixo estruturante das reformas da administração pública e de formas de governo, e neste sentido, a expressão “Estado-avaliador”, também amplia seu escopo, passando a abranger

instâncias relativas às políticas públicas e educativas²⁰. Em “*On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe*”, Neave definiu o Estado-avaliador enquanto a associação de uma racionalização e de uma redistribuição geral das funções e poderes entre centro e periferia. Para o autor, o centro teria por incumbência manter o controle estratégico global a partir de ferramentas políticas específicas e precisas, desenvolvidas mediante a definição de objetivos para o sistema, em que, seria crucial, a definição de critérios e processos de controle de qualidade do produto.

As políticas de avaliação neoconservadoras se situam nos antípodas das teorias da avaliação epistemologicamente mais avançadas, sendo estas as mesmas políticas que têm recuperado o antigo receituário das avaliações nacionais, ainda que atualizadas em aspectos técnico-metodológicos e concretizadas por meio de instrumentos standardizados, supostamente mais válidos do que em épocas passadas. São essas políticas que continuam a remeter a avaliação, em geral, e os testes em larga escala, em particular, para um lugar instrumental ao serviço de determinadas visões e crenças ideológicas que valorizam apenas certos conteúdos curriculares e, conseqüentemente, determinadas dimensões e processos de aprendizagem. Atualmente, a *avaliocracia* (Afonso, 2014 *apud* Correia, 2005; Afonso, 2008) tornou-se dominante, exercendo predomínio não somente nos contextos tradicionais de interação pedagógica, mas em organizações educativas, nos sistemas de ensino e na própria administração pública. Tal “obsessão avaliativa” passou a incidir fortemente nos diversos âmbitos dos Estados nacionais, os quais, passaram a agir de forma congruente à ideologia avaliativa hegemônica.

Segundo Afonso (2014) no Brasil, cerca de uma década mais tarde do que correspondeu à primeira fase do Estado-avaliador, em que as avaliações em larga escala se diversificavam e disseminavam, houve a implementação

²⁰ Embora a tese focalize uma avaliação em larga escala relacionada aos estudantes que buscam vagas no ensino superior, o campo da avaliação educacional é um campo complexo, composto pela avaliação de estudantes em outros níveis de ensino, dos profissionais da educação, das instituições escolares, dos sistemas educativos, de programas ou de um conjunto de programas que podem integrar políticas públicas.

gradual do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)²¹, da Prova Brasil²², do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²³, do Enem, e de todas as variantes que assumiam, em diferentes testes, funções e objetivos diversos ou que traduziam especificidades dos estados que integram a União. Ou seja, para Afonso (2013), a primeira fase do Estado-avaliador, relativamente distinta da seguinte — embora afirme que as fases coexistam ou possam coexistir — foi uma fase de adoção de políticas de avaliação, incluindo a avaliação em larga escala no interior de um mesmo país, dependendo, em grande medida, de expressiva autonomia relativa dos Estados nacionais. O que, no caso brasileiro, denominou de uma autonomia relativa de estados enquanto unidades de uma Federação, ou seja, avaliações em larga escala em contexto estadual, estando, segundo o autor, inseridos nas avaliações típicas da primeira fase do Estado-avaliador.

Conforme os resultados das avaliações passaram a ser considerados fundamentais para a definição de alocação de recursos, ampliou-se a dificuldade do Estado em prescindir da utilização de sua função como Estado-avaliador em áreas-chave. Relativamente ao campo da educação, o controle do Estado-avaliador focaliza o resultado dos processos e não o processo em si, esta modalidade de controle desenvolvido pelo Estado propiciou ajuste progressivo das próprias instituições educativas, incorporando os valores e a lógica capitalista racional própria do setor produtivo.

Neste sentido, valendo-se de trabalhos que vêm sendo desenvolvidos junto a Stephen Ball (2006), pesquisas nacionais associam as atividades do mundo educacional, no Brasil, com o que se convencionou denominar de governança global da educação (Robertson; Verger, 2012; Avelar; Ball, 2017),

²¹ Saeb é a sigla para Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. É constituído por um conjunto de sistemas de avaliação de ensino no Brasil. É desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) autarquia do Ministério da Educação, MEC, e é baseado na Teoria de Resposta ao Item. Endereço do sítio *on-line*: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>. Acesso em 26 de abr. de 2021.

²² A Prova Brasil é uma avaliação criada em 2005 pelo Ministério da Educação. É complementar ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e um dos componentes para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Endereço do sítio *on-line*: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em 26 de abr. de 2021.

²³ IDEB é a sigla para Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, cujo endereço do sítio *on-line*: <<http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso em 26 de abr. de 2021.

no sentido das redes transnacionais que reúnem amplo conglomerado de agentes heterogêneos — *policy-makers*, acadêmicos, jornalistas, empresariado, governos, consultores, *think tanks*, institutos e fundações empresariais — com vistas a impor um conjunto determinado de reformas educacionais, a saber, as avaliações em larga escala e a introdução de mecanismos de mercado no interior do âmbito público-administrativo — metas de desempenho, responsabilização “*accountability*”, incentivo à concorrência inter e intra-setorial, terceirização, etc.

Afonso (2013) elaborou quadro comparativo contendo características de três fases do Estado-avaliador, o quadro é composto por: 1ª fase do Estado-avaliador, 2ª fase do Estado-avaliador e o pós-Estado-avaliador²⁴.

Estado-avaliador (1a fase, anos de 1980/1990)	Estado-avaliador (2a fase, final dos anos de 1990 e atuais anos 2000...)	Pós-Estado-avaliador (antevisão com base em alguns indicadores)
<p>Expressiva autonomia relativa do Estado-nação na definição de políticas públicas. Prioridade ao controle social por parte do Estado. Estreita vinculação ideológica neoliberal e neoconservadora com as políticas avaliativas e de <i>accountability</i>. Incremento de avaliações externas nacionais em larga escala (provas de aferição, exames nacionais, exames estaduais...).</p> <p>Maior incidência nos níveis de ensino básico e secundário (fundamental e médio). Participação não sistemática em avaliações comparativas internacionais. Emergência de formas de avaliação externa do ensino superior em muitos países sem essa tradição. <i>Empréstimo</i> e</p>	<p>Retração crescente da autonomia relativa do Estado-nação e maior protagonismo de instâncias internacionais e transnacionais (União Europeia, OCDE, Banco Mundial...). Prioridade do Estado ao <i>processo de acumulação</i>. Expansão dos processos de globalização (cultural, política e econômica...). Consenso transideológico em relação à necessidade de políticas de avaliação. Incidência nos níveis de ensino básico e secundário (fundamental e médio) e maior diversificação e precocidade das avaliações externas nacionais. Consolidação de agências autônomas ou de direito privado para a avaliação e acreditação do ensino superior nacional. Protagonismo de agências</p>	<p>Estado-nação crescentemente inserido em contraditórios processos de <i>governance</i> e confrontado com a crise de regulação da economia mundial, paralelamente à emergência de uma <i>sociedade civil mundial</i> (que poderá ser mais afirmativamente contra-hegemônica face àquelas agendas). Manutenção do ensino básico público e universal como preocupação do Estado-nação, principalmente em países periféricos. Exacerbação de processos de transnacionalização da educação e aumento da mercadorização e mercantilização no âmbito do ensino superior. Referenciação a acordos da Organização Mundial do Comércio (OMC) e de outras organizações similares. Novo</p>

²⁴ Sobre a formulação de três fases o autor afirmou não se tratar de uma perspectiva evolucionista e que, considerando a análise de diferentes realidades nacionais e educacionais, todas as combinações das três fases são possíveis, estando as combinações já a ocorrer, ou podendo vir a ocorrer, simultaneamente ou não, e em intensidades diversas, de acordo com especificidades derivadas dos contextos nacionais e internacionais (Afonso, 2013).

<p><i>aprendizagem</i> como principais mecanismos de transferência de políticas, nomeadamente no que diz respeito a países centro-europeus e norte-americanos, estando, no entanto, mais presentes os mecanismos de imposição para países do Sul onde o Fundo Monetário Internacional (FMI)/ Banco Mundial e o “Consenso de Washington” têm sido mais precoces e ortodoxos.</p>	<p>internacionais para a qualidade, como a European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) em contexto europeu. <i>Regulação pelo conhecimento</i>, definição de indicadores e adesão a políticas baseadas em resultados e <i>evidências</i>. Participação mais frequente e regular em avaliações comparativas internacionais, com indução de <i>rankings</i> (PISA da OCDE, por exemplo). <i>Harmonização, disseminação, estandardização, imposição</i>, entre outros, como mecanismos de transferência de políticas.</p>	<p>ímpeto do Banco Mundial na promoção das políticas de privatização da educação. Expansão de oferta educativa (superior e não superior) em regime de <i>franchising</i> e maior tendência para a modularização e estandardização curricular. Ampliação da privatização dos sistemas e agências de avaliação e sua conexão internacional e/ou incremento de políticas de avaliação comuns no âmbito de blocos regionais como a União Europeia ou o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).</p>
---	--	---

Fonte: Afonso, 2013, p. 278.

O início dos anos 1990, contexto que o autor assinalou como a 2ª fase do Estado-avaliador, caracterizou-se pela presença de organizações como a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) no campo educacional, e, ao mesmo tempo, que diversos Estados nacionais, independentemente das suas orientações político-ideológicas, participassem ou interferissem, no desenvolvimento de um sistema de indicadores e de avaliação comparada internacional em larga escala cujas consequências, mais imediatas, permitiriam legitimar discursos e vincular políticas nacionais para a educação e formação. Estabelecendo, por essas vias, tendências hegemônicas de uma agenda global, as políticas de avaliação alçam carácter relativamente indiferente às concepções político-ideológicas dos Estados nacionais, o que lhes imprime, em alguma medida, imunidade às especificidades nacionais em que os diferentes dispositivos avaliativos se têm instalado e desenvolvido. Esta suposta consensualidade atua ampliando a eficácia legitimadora da avaliação e tornando mais difícil “desocultar a sua propalada cientificidade e pretendida neutralidade ética, política, social” (Afonso, 2008, p. 14).

Na 2ª fase, portanto, o Estado-avaliador não é o único agente, e, em muitos contextos não é sequer o principal agente, no tocante a definição de políticas educacionais, estando mais permeável a agendas as quais ele próprio adere e nas quais há predominância extraordinária das avaliações enquanto eixo

estruturante destas políticas. O termo “consenso transideológico” (Afonso, 2013, p. 278) passa a ser cunhado em relação às avaliações, posto que, como salientado, se inicialmente as avaliações foram impulsionadas em sociedades neoconservadoras e neoliberais, atualmente, no entanto, independente das concepções político-ideológicas dos Estados nacionais, exames ocupam um lugar central.

A avaliação adquiriu, portanto, a legitimidade necessária para se firmar como elemento central do sistema educativo de diversos e diversificados modelos de Estados nacionais. Ocorre que esta centralidade foi adquirida tendo por base a justificativa de que a avaliação teria por função determinados objetivos como a indução da melhoria da qualidade da educação. Autores como Afonso questionam se há congruência entre esses objetivos e as formas de avaliação que se apregoam como as mais eficazes para alcançar esses mesmos objetivos. A avaliação apresenta por função elaborar resultados mensuráveis, no entanto, sua potencialidade como elemento eficaz para induzir a melhoria da qualidade da educação está por ser demonstrada, pois além do conceito de qualidade ser polissêmico, com vertentes e dimensões muito distintas e que vão além do desenvolvimento cognitivo propriamente, qualidade também não se encerra com a transmissão de conhecimentos ou de competências, o que faz deste sistema de avaliação redutor, por não considerar outras dimensões educativas que não podem ser avaliadas por ele. Para Afonso (2014), a qualidade deve ser compreendida em três eixos: qualidade científica, qualidade pedagógica e qualidade democrática, para o autor é relevante que se tenha em consideração a articulação desses três âmbitos que compõem qualidade nas políticas de avaliação e não apenas o âmbito científico. Neste sentido, um exame que possui condições de avaliar apenas o que é mensurável, não estaria apto para aferir qualidade na educação em todos os sentidos que esta congrega, posto que educação não se circunscreve somente à instrução de conhecimentos, ou à preparação para as avaliações externas.

Ainda que se compreenda que é um direito dos Estados nacionais estabelecer avaliações externas, bem como, sua utilização como parte da base para o desenvolvimento, implementação e expansão de políticas públicas, há

movimento de contestação dos testes estandardizados, pois há demanda pela concepção de um sistema de avaliação mais completo, tal movimento tem se verificado em diversas partes do mundo. Sobre o assunto, nesta tese, o sexto capítulo apresenta críticas realizadas a esta modalidade de política nos Estados Unidos e, ao decorrer da tese, faz-se movimento semelhante para compreender, no Brasil, aspectos concernentes ao Enem.

Em Portugal, autores como Afonso (2010) referem que testes em larga escala são relevantes no sistema educativo, mas desde que se leve em consideração outros fatores, que sejam envolvidos mais agentes das instituições escolares, como professores, estudantes e pais, além do processo de autoavaliação. Deve-se também incluir metodologias mais diversificadas e que sobretudo pressuponha planos de melhoria, considerando outras dimensões para dar conta de dimensões que tem a ver com valores, aspectos morais, éticos, etc. Sobre elementos gerais para melhoria da educação escolar diversos autores salientam aspectos como melhor formação, remuneração e condições de trabalho aos docentes (Bourdieu, 1985, 1989; Afonso, 2014; Barkan, 2018). Ou seja, avaliações externas devem ser contempladas, porém, não isoladamente.

Mencionando Bourdieu e Passeron, em “A reprodução” (1970), Afonso afirmou que se o que conta em educação for apenas o que pode ser mensurado, a igualdade formal de oportunidades, na qual se assentam os exames nacionais, apenas serve para legitimar as diferenças e acentuar as desigualdades. E, citando um escrito de Passeron “*Sociologie des examens*” (1970), Afonso (2014) refere que a permanência das avaliações nos sistemas de ensino poderia ser compreendida como “sobrevivência característica de uma época histórica (a do nascimento do Estado burguês e do capitalismo)” em que organizações buscavam recrutar indivíduos “hierarquizados e catalogados uma vez por todas” (Afonso 2014 *apud* Passeron, 1970, p. 7). Referindo o caso português, Afonso (2014) afirmou que diversos autores escreveram sobre a relação que as avaliações nacionais mantêm, direta ou indiretamente, com a lógicas dos Estados e os interesses das camadas dominantes. Esta triangulação ocorreu, pois com a valorização de avaliações, consideradas, de forma acrítica como neutras, quando aplicadas tendo como pressuposto uma mera igualdade formal

de oportunidades, conseguiam perpetuar e garantir uma seleção supostamente meritocrática por meio das instituições educacionais, mantendo, mesmo que parcialmente, os privilégios anteriormente conferidos pelo nascimento. Afonso (2014) exemplificou citando Fernandes (1976), que destacou que o apogeu dos exames, no contexto português, coincidiu com o período de ascensão e consolidação da burguesia, continuando a ser “uma das peças” do sistema econômico capitalista (Afonso, 2014 *apud* Fernandes, 1976, pp. 11-12).

Ao adotar avaliações, que homogeneízam para comparar, justificam-se as desigualdades, pois a comparação é realizada entre países que se encontram no mesmo sistema mundial, porém, que possuem estatutos muito diversos entre si. E como sintetiza Lima (2011, p. 72) são “fenómenos simultâneos e contraditórios de convergência sistêmica e de divergência competitiva” que atuam para preservar pressupostos essenciais ao capitalismo.

Os aspectos ideológicos foram também problematizados por Tanguy (1999), no texto, a autora analisou a vinculação entre educação, formação e emprego, afirmando que os aspectos ideológicos presentes, ao se tentar estabelecer “relações lineares e necessárias” ocultam “funções de integração social, de legitimação e de dissimulação de uma ordem social existente” (Tanguy, 1999, p. 65).

Sobre o mesmo tópico, em outro texto da autora, publicado em 1986, Tanguy já questionava o enfoque na promoção da empregabilidade, principalmente a partir do incremento no número de vagas para o acesso à educação e formação, tendo como pressuposto que o desemprego estaria necessariamente associado à falta de qualificação. Para a autora esta relação envolve além dos atributos dos trabalhadores, as características das vagas profissionais e as relações de poder do mercado de trabalho composta por assalariados e empregadores e por grupos de trabalhadores e dependendo da concorrência entre os candidatos à vaga ou vagas disponíveis, portanto, não é desprezível o significado destas e de tantas outras mediações e interações.

O que leva à compreensão enunciada por Santos (2004) de que está colocada uma estratégia de exacerbação e diversificação de lógicas neoliberais de transnacionalização da educação, com ênfase na privatização,

mercadorização e mercantilização. Como alternativa a este cenário, Afonso (2013) concebeu que:

Alicerçadas em uma forte consciência crítica nacional e cosmopolita, as alternativas que, neste momento, são possíveis imaginar passam, entre outras, por uma resistência dos Estados-nacionais a estas agendas (sobretudo os que, no sistema mundial, têm menos poder de participar na sua definição), e passam igualmente pelo fortalecimento de novos movimentos sociais contra-hegemônicos que, cada vez mais, procurem construir, de forma mais propositiva e viável, mecanismos para uma efetiva, justa, democrática e transparente regulação internacional do capitalismo, impedindo, desde logo, que o capitalismo acadêmico alastre definitivamente para o campo da educação (Afonso, 2013, p. 281).

2.3. Alguns conceitos por Pierre Bourdieu e Luc Boltanski

A finalidade deste tópico é apresentar tanto referências teóricas, quanto o desenho metodológico que se circunscrevem na perspectiva sociológica desenvolvida pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Portanto, a construção e a abordagem do objeto que aqui se propõe estudar articulam-se e desenvolvem-se tendo em consideração tal perspectiva.

Inicialmente, realizo síntese de alguns aspectos da perspectiva de Bourdieu. Feita a exposição, torna-se tangível a compreensão dos procedimentos metodológicos utilizados para a finalidade de operacionalização analítica. O que se segue é produto da intenção de expor a apropriação reflexiva dos referenciais teóricos da pesquisa com o intento de evidenciar de quais maneiras estes referenciais teóricos puderam propiciar operacionalização capaz de suscitar desenho metodológico para gerir e guiar esta tese. Na sequência, serão descritos conceitos-chave desenvolvidos pelo autor e que foram e/ou serão suscitados no decorrer da tese, além dos conceitos de multiposicionalidade e de dominação gerencial, descritos sucintamente por Luc Boltanski.

Haverá também exposição de críticas realizadas ao autor e a alguns de seus conceitos, bem como, avaliação relativa à validade dessas críticas, posto que algumas — tendo por base considerações de sociólogos citados abaixo — não se justificariam. Ao passo que outras afirmações críticas, com relação à impossibilidade de aplicação da teoria ou dos conceitos do autor em outras

situações que não as situações relativas às pesquisas por ele realizadas, seria também defendida pelo próprio Bourdieu que constantemente advogou que teorias e conceitos não deveriam ser simplesmente replicados. Ponderação basilar para um autor cuja perspectiva contém, em seu interior, duas abordagens constitutivas, a saber: a realidade é relacional e histórica.

2.4. Breve resumo de aspectos da teoria bourdieusiana

Ciente da dificuldade que qualquer tentativa de síntese de aspectos da perspectiva sociológica desenvolvida pelo autor suscita, apresento breve resumo de âmbitos da teoria bourdieusiana que se relacionam diretamente ao objeto da presente tese.

Primeiramente, faz-se necessário mencionar o início do sexto capítulo de “O poder simbólico” (2007b) em que Bourdieu salientou que a construção da teoria do espaço social supõe rupturas com pressupostos reivindicados pela teoria marxista: a) a tendência a valorizar a substância perante as relações; b) o economicismo, para que se possa deixar de limitar o campo social ao econômico para então reconhecê-lo enquanto espaço multidimensional, e c) o objetivismo, posto que este desconhece a dimensão simbólica presente nos campos, na qual ocorrem disputas pelas representações do mundo social.

O autor articulou as dimensões analíticas “espaço social”, “espaço das disposições” e “espaço simbólico”, com o intuito de sobrepujar a antinomia recorrentemente reivindicada pela sociologia clássica que opunha agência e estrutura. Afirmando que é no espaço social que se encontram os múltiplos princípios de estratificação que compõem uma espécie de mapa sociológico apto a representar as posições relativas, mais ou menos próximas, das diferentes classes ou frações de classe, caracterizando, desta forma, como está posicionado um agente — ou um grupo de agentes — no interior da estrutura social. Tais múltiplos princípios de estratificação dizem respeito aos capitais que o autor considerou significativos no tocante às disputas no âmbito da concorrência social nos variados campos das atividades humanas.

Bourdieu reelaborou, ao início dos anos 1960, o conceito de “capital” — que detinha viés prioritariamente utilitarista aquando retirado de empréstimo da economia — para desenvolvê-lo como componente de sua “economia geral das práticas”. Portanto, não mais necessariamente delimitado à esfera econômica ou de troca monetária, capital equivaleria a um recurso, uma reserva de componentes, ou mesmo, elementos pertencentes a um agente, grupo de agentes, comunidade, Estado, etc, podendo ser acumulado e/ou investido, como exemplificado em *“The forms of capital”*:

Na verdade, é impossível explicar a estrutura e o funcionamento do mundo social, a menos que se reintroduza o capital em todas as suas formas e não apenas na forma reconhecida pela teoria econômica. A teoria econômica permitiu que fosse impingida a ela uma definição da economia das práticas que é a invenção histórica do capitalismo; e ao reduzir o universo das trocas às trocas mercantis, que é objetiva e subjetivamente orientada para a maximização do lucro, ou seja, de interesse (economicamente) pessoal, ela definiu implicitamente as outras formas de troca como não econômicas, portanto, desinteressadas. Em particular, define como desinteressadas aquelas formas de troca que garantem a transubstanciação pela qual os tipos mais materiais de capital — aqueles que são econômicos no sentido restrito — podem se apresentar na forma imaterial de capital cultural ou de capital social e vice-versa²⁵.

A utilização do termo pelo autor decorreu em sentido *lato*, na medida em que se distanciou da definição estritamente mercantil de capital, para empregá-lo em um sistema ampliado em que trocas de bens de tipos diversos são transformados e trocados no interior das redes e circuitos complexos em campos diferentes ou entre os mesmos campos.

²⁵ Tradução livre da autora. No original *“It is in fact impossible to account for the structure and functioning of the social world unless one reintroduces capital in all its forms and not solely in the one form recognized by economic theory. Economic theory has allowed to be foisted upon it a definition of the economy of practices which is the historical invention of capitalism; and by reducing the universe of exchanges to mercantile exchange, which is objectively and subjectively oriented toward the maximization of profit, i.e., (economically) self-interested, it has implicitly defined the other forms of exchange as noneconomic, and therefore disinterested. In particular, it defines as disinterested those forms of exchange which ensure the transubstantiation whereby the most material types of capital — those which are economic in the restricted sense — can present them-selves in the immaterial form of cultural capital or social capital and vice versa”* (Bourdieu, 1986a: 241-242).

Daí se derivou alguns tipos de capital, bem como, suas especificidades. O capital econômico, por exemplo, é referente à remuneração, podendo ser composto por ativos mobiliários, imobiliários ou outras fontes de rendimento monetário pertencentes a um agente, ou grupo de agentes.

Em “*Les trois états du capital culturel Actes de la recherche en sciences sociales*”, texto de 1979, o autor expôs três tipos de capital cultural: incorporado, institucionalizado e objetivado. O primeiro refere-se às disposições para manipular e decifrar o conjunto de códigos inerente aos objetos tidos como dignos de legitimidade socialmente. O segundo corresponde às certificações conferidas pelas instituições de ensino aos agentes que frequentaram e obtiveram êxito nessas instituições. Por fim, o terceiro equivale às obras, bens e produções culturais cuja chancela é conferida pela “cultura legítima”.

Já síntese explicativa do que é capital cultural, neste caso, legado por Bourdieu e Wacquant, encontra-se em um texto de 1992, intitulado “*An invitation to reflexive*”, no qual os autores afirmaram que o capital cultural é concernente aos vínculos sociais que dizem respeito e derivam do conhecimento e reconhecimento bilateral, durável, estável e sancionado por elos sanguíneos e/ou por via nupcial, dentre outros tantos possíveis e que são requisitados por agentes, de forma consciente ou não, para que possam reproduzir suas posições sociais ou mesmo ascender socialmente.

O que a teoria do autor propôs é que seria mediante à consideração, tanto do volume, quanto da composição dos capitais supracitados que se definiria a posição de um agente no interior do espaço social. Bourdieu alertou, no entanto, para a necessidade de compreensão acerca dos limites relativos ao fato de que um estudo de cunho sociológico ocorre de forma circunscrita, trata-se de uma operação metodológica que constrói e seleciona determinados critérios, em que deve-se, portanto, construir e selecionar prioridades/indicadores pertinentes à análise que se pretende realizar. E na tentativa de efetuar reflexão complementar a tal aspecto deve-se realizar reconstituição analítica do agente investigado.

Para o autor, as determinações de cunho objetivo geram efeitos concretos aquando de sua incorporação pelo agente. O que ocorre mediante às

disposições subjetivas e pré-reflexivas a esquemas de percepção da realidade social e também de cursos de ação frente às condições — essas sempre renovadas — que a realidade revela ao agente. Chega-se, assim, ao *habitus*, conceito com o qual o autor considerou tangível explicitar a mediação entre os âmbitos objetivo e subjetivo, ou mesmo, a mediação entre agência e estrutura, posto que o *habitus* seria o “lugar” em que se elaborou a interligação de dois espaços: das disposições e do social, no interior da teoria de Bourdieu.

O autor definiu o conceito de *habitus* enquanto princípio pré-reflexivo e incorporado, responsável pela produção tanto das preferências, quanto das práticas de um agente. Bourdieu considerou que o *habitus* encontra-se no cerne dos “gostos de classe e estilos de vida” (Bourdieu, 2007a, p. 240) na medida em que tanto preferências, quanto práticas similares de um agente submetido a condições formais análogas são evidenciadas.

Concomitantemente, tem-se que as determinações objetivas do espaço social se espraiam à produção simbólica dos múltiplos “gostos de classe e estilos de vida” (*idem, ibidem*). E tal produção, de âmbito simbólico, estabelece contornos às preferências e às ações auspiciando maior ou menor probabilidade de manutenção ou ascensão aos diversos tipos de capital, mediante à implicação recíproca das esferas material e simbólica. Ou mesmo, material e simbólico encontram-se enredados. Em Bourdieu foi desfeita, portanto, a bastante disseminada — a partir de interpretações de escritos de Karl Marx — noção de ascendência explicativa da infraestrutura sobre a superestrutura. Para tanto, o autor relaciona a incorporação das disposições — essas últimas subjetivas — e a constituição analítica do espaço social. Estabelecendo, assim, as relações destes âmbitos, a da produção que exprime os “gostos de classe e estilos de vida” (*idem, ibidem*) e, que simultaneamente, expressam e reconstituem, do ponto de vista simbólico, as posições objetivas mais ou menos próximas no interior do espaço social.

Em “As estruturas sociais da economia” Bourdieu enunciou a indispensabilidade do exame do espaço social tanto para o entendimento das interações, quanto para clarificar acerca dos fenômenos sociais. Ao decorrer da construção de sua teoria, Bourdieu conferiu diferentes nomes ao que denominou

inicialmente enquanto “espaço social”, como “mercado” em “Reprodução cultural e reprodução social”. Contudo, a denominação que permanece é a de “campo”. Mas antes de mais, faz-se necessário mencionar que o autor utilizou o conceito de campo como dispositivo escolástico apto a auxiliar investigadores em suas metodologias para a compreensão do mundo. Não se trata, portanto, de afirmar a existência de um lugar material que equivalesse ao campo, mesmo que todas as instituições, práticas, pessoas, etc, em campos sociais, de fato, possuam manifestação física, tornando-as passíveis de análise.

A relevância da análise do campo é explicitada em obras tais “Questões de sociologia”, “Coisas ditas” e “Para uma sociologia da ciência”. Sua pertinência não diz respeito apenas a localização do objeto de pesquisa em seu contexto histórico específico, mas em questionar as maneiras pelas quais foram gerados os conhecimentos anteriores ao objeto de pesquisa e quais interesses foram servidos por essas práticas geradoras de conhecimento.

A primeira vez em que Bourdieu fez uso do conceito de campo decorreu em um trabalho intitulado “*Champ intellectuel et projet créateur*”, ainda na década de 1960, em que discorreu sobre divergências entre Raymond Picard e Roland Barthes. Depois, o conceito de campo se tornaria central nas obras do autor. Em pesquisas específicas de campos, tendo como objeto a educação, constam trabalhos tais “A reprodução” escrito com Jean-Claude Passeron e “*Homo academicus*”. Nestes casos, como em outros em que focalizou a cultura, ou a literatura como campo, Bourdieu desenvolveu o conceito de campo como meio para analisar a atividade humana, em que tal noção, em si, não detinha potência explicativa satisfatória, no entanto, em articulação com os supracitados conceitos de “capital” e “*habitus*”, se distanciando da suposta divisão ou primazia da ação ou das estruturas, compunha metodologia que consideraria tais conceitos interdependentes. A utilização dos três conceitos geraria proveito considerável no âmbito do entendimento da vida social.

O campo é semiautônomo, um constructo humano que possui em seu interior certo número de crenças que atuam no sentido de racionalizar as leis comportamentais do campo, posto que, em cada qual opera uma lógica prática diferente. Há o entendimento dos agentes acerca de como devem agir e este entendimento além de ser naturalizado pelos agentes pode ser explicitado pelo

uso de uma forma de linguagem partilhada no interior do campo, a *doxa*. Mas a *doxa* não compreende a lógica da prática desempenhada no campo, o que propicia que ainda que sejam questionados sobre os propósitos de reprodução do campo, os agentes possam explicá-lo sem para tanto refletir acerca do tema.

O campo não é estático e deve-se compreender a história de sua forma, de quais maneiras opera e a multiplicidade de conhecimentos específicos indispensáveis para que seja mantido ou modificado para o entendimento de quais maneiras podem ocorrer alterações em seu interior.

Agentes ocupam simultaneamente mais do que um campo, devendo ser compreendidos como ocupantes de um espaço social comum, que o autor nomeou como “campo do poder”. Estes equivalem a campos sociais múltiplos podendo ser compostos por campos diversos tais, o educacional, político, econômico, cultural, etc. Asseverou a ocorrência de homologias entre os campos que constituiriam práticas internas regulares, exemplificando para tanto o protótipo de agente que seria dominante em determinado campo. Há de se considerar também a decorrência de trocas entre os campos tornando-os interdependentes. A título de demonstração poderia se afirmar que a doutrina pedagógica recebida no campo educacional por um agente pode ter relação estreita com as posições a serem adotadas por ele no campo político. Não obstante, o autor não concedeu ao campo do poder o potencial de determinar como se comportam os demais campos, ao invés disso, considerou a ocorrência de processo de influências recíprocas e constituição conjunta e contínua. Todo campo social apresentaria distinção sendo esta expressão dos volumes e tipos de capital em jogo no campo específico. Apesar dos campos apresentarem inegáveis hierarquias representadas por seus agentes dominantes, ação e mudança não são elementos a serem completamente excluídos da equação, como demonstrou o autor em “Razões práticas: sobre a teoria da ação” afirmando que os agentes são dotados de um senso prático, definindo-o enquanto sistema adquirido de preferências, princípios de visão, de divisão e esquemas de ação. Mudanças em campos adjacentes e externos poderiam igualmente produzir modificações.

A síntese destas concepções pode ser demonstrada no excerto a seguir retirado de “Sobre a televisão”:

Um campo é um espaço social estruturado, um campo de forças — há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes, de desigualdade, que se exercem no interior desse espaço — que é também um campo de lutas para transformar ou conservar esse campo de forças. Cada um, no interior desse universo, empenha, em sua concorrência com os outros a força (relativa) que detém e que define sua posição no campo e, em consequência, suas estratégias (Bourdieu, 1997, p. 57).

Considerando que o campo também não deveria ser teoria a se aplicar como fórmula, mas tendo por base as particularidades de cada situação, o autor apontou em “Um convite à sociologia reflexiva” três princípios para a sua utilização: compreender a posição do campo em sua relação com o campo de poder; estabelecer a estrutura objetiva das relações entre as posições ocupadas por agentes que competem no campo; constituir o *habitus* dos agentes, os sistemas diferentes de disposições que eles adquiriram mediante a interiorização de tipos determinados de condições que encontram em uma trajetória definida no interior daquele campo, situação mais ou menos favorável para sua realização. Com tais premissas seria possível compreender as correspondências de uma posição no interior de um campo e a tomada de posição do agente em determinada posição. Para o autor, em situação de equilíbrio de um campo, o espaço das posições tende a comandar o espaço de tomadas de posição, fazendo, portanto, do campo a mediação das ações dos agentes em contextos específicos. Neste sentido, se teria que o campo e o *habitus* constroem dialética em que as práticas produzem e reproduzem o mundo social e, concomitantemente, o cria. Podendo, desta maneira, visualizar a criação contínua de qualquer número de aspectos da vida cotidiana.

O que mais centralmente importa na presente tese, em termos de campo, estaria no interior de uma intersecção entre o Estado brasileiro e a educação do país contemporaneamente. E tendo como finalidade compreender e explicitar mecanismos, agentes e disputas no interior desta dinâmica e mesmo dinâmicas que a extrapolam, posto que qualquer tipo de delimitação aqui reivindicada só tem motivo de ser por razões formais. Ou seja, apesar do necessário recorte que uma tese supõe, está dada a complexidade da implicação, tensões e interdependências destes campos e de seus agentes. Há ainda mais um fator que se deve levar em conta, posto que com base na teoria de Bourdieu, pode-

se enunciar que é possível — e, por vezes, imprescindível — pesquisar tanto o campo da educação, quanto a educação no interior de outros campos, por exemplo.

Bourdieu realizou estudos sobre instituições formais de ensino, tanto escolas, quanto universidades. Como salientado ao início da tese, sua preocupação à época, dado o discurso hegemônico, mesmo na sociologia, era explicitar os efeitos socialmente reprodutivos gerados a partir da educação ministrada nestas instituições que possuíam e ainda possuem legitimação para o “ensinar”. Naquela época, importava demonstrar que as instituições de ensino, ao contrário do que se asseverava, não eram instituições meritocráticas nas quais os estudantes teriam oportunidades iguais de ascensão. Ele demonstrou que as crianças que detinham vantagens sociais e econômicas eram as mesmas beneficiadas pelo contexto escolar. E que este sistema escolar se propunha, justamente, a realizar a manutenção das elites, conferindo a elas certificados escolares, ou seja, diplomas, o que caracterizaria o que o autor afirmou ser, a troca, ou a conversão, do sobrenome pelo diploma. O excerto abaixo retirado do início do texto “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura” sintetiza o fenômeno.

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, 1998a, p. 41).

Um processo tão complexo só poderia ser constituído por várias frentes, uma dessas é a classificação para que fosse possível direcionar a partir da escola as crianças e jovens para diferentes trajetórias educacionais. Para tanto, práticas de diferenciação às quais se somariam doutrinas pedagógicas antidemocráticas, a naturalização e reivindicação de conhecimentos próprios às camadas altas e recrutamento de profissionais de educação aptos à manutenção destes últimos âmbitos, faziam-se imprescindíveis.

Bourdieu, ao examinar e se deter ao campo da educação, referiu que este campo se reproduziria ainda mais do que os outros campos, principalmente pelo

fato de que os agentes que se encontravam em posições estratégicas do ponto de vista hierárquico possuíam domínio tanto da retórica, quanto das práticas em geral, ambas fundamentais à manutenção daquele campo.

Ainda sobre o campo da educação, mas especificamente sobre o ensino superior, o autor possui dois grandes trabalhos, o rapidamente mencionado “*Homo Academicus*”, datado de 1984 e “*A nobreza de Estado*”, de 1989.

Em “*Homo Academicus*” o autor explicitou que a conciliação entre posições tanto do ponto de vista institucional, quanto disciplinar no campo do que se produz no tocante ao conhecimento, acrescida do suporte de uma família possuidora de conhecimentos igualmente validados socialmente, encaminharia crianças e jovens ao que mais tarde seria denominado em estudos da sociologia da educação, mais especificamente sobre as elites, de “círculo virtuoso” (Brandão, Mandelert e Paula, 2005). O “círculo virtuoso” equivale a uma trajetória que em geral ocorre, no Brasil contemporâneo, pela realização de um percurso escolar em instituições de ensino privadas no que corresponde ao ensino fundamental e ao ensino médio para depois chegar-se às universidades públicas. Já o percurso oposto, equivalente a estudar em instituições formais no ensino fundamental e médio públicos para depois ingressar em uma universidade privada recebe, por estes mesmos pesquisadores, a nomenclatura de “círculo vicioso”.

No segundo estudo acerca do ensino superior efetuado por Bourdieu, “*A nobreza de Estado*”, o autor atestou que a educação recebida no interior das instituições de ensino superior de elite equivalia a um capital cultural que credenciava, os que dela usufruíram, a espaços e posições privilegiados no campo do poder. Ainda neste trabalho assinalou que a utilização da educação nestas instituições prestigiadas era uma das estratégias das quais agentes lançavam mão, ainda que não fosse a única. Pois, como afirmou o próprio autor, o capital econômico costuma vir acompanhado por diversos outros capitais. E no caso desses agentes que detinham acesso às instituições e cursos prestigiosos, o autor descreveu a utilização de outros recursos para legitimar suas posições no espaço social ou ascender ainda mais, tais: investimento financeiro para a constituição e manutenção de redes sociais privilegiadas, o controle da fertilidade, busca por inalteração das leis que diziam respeito à heranças, etc. Portanto, o que o autor constatou é que a educação equivalia a

um capital simbólico bastante representativo que quando articulado aos demais capitais atuava de forma profícua para posicionar agentes nos vários campos existentes.

Além da atenção conferida às formas de atuação das instituições, o autor teceu críticas às maneiras com as quais as disciplinas ministradas nas instituições formais de ensino operavam no sentido de engendrar delineamentos específicos de entendimento dos mundos sociais no interior dos campos. Para tanto, no decorrer dos seus trabalhos, apontou críticas inclusive às próprias disciplinas pertencentes às ciências sociais demonstrando o que aquelas disciplinas revelavam do mundo social e, ao mesmo tempo, o que dele dissimulavam.

Concluiu também, detendo-se à problemática da produção do conhecimento científico, que interesses de outras naturezas estavam ganhando vazão, tais a política, o que também propiciava o nascimento de um campo no interior do campo. O autor se preocupou em compreender de quais formas atuava este subcampo semiautônomo, bem como, com os efeitos *dóxicos* normativos dali derivados. Nestas pesquisas sobre os campos o autor acrescentou o que era entendido sobre eles por meio de uma disciplina pertinente e afirmou que tais conhecimentos eram o propósito, a finalidade buscada nas disputas acadêmicas, posto que era de suma importância que os agentes ali contextualizados aderissem a formas novas de nomear e entender a realidade social.

Com "*Homo academicus*" o autor exemplificou como uma ideia poderia não deter qualquer finalidade explicativa, porém exercer notório efeito *dóxico* à medida que transfere distinção aos que se colocam como seus signatários. A atividade econômica, por exemplo, é reivindicada como fruto da ação racional, esta noção é subsidiada e propagada por diversos — antigos e novos — agentes. Em situações similares pode ser possível concluir que a educação é utilizada como capital técnico e administrativo.

Também é reconhecida a dificuldade derivada da tentativa de delimitação de um campo. No caso do campo da educação, por exemplo, os limites são imprecisos. Como saber quando os efeitos de um campo se encerram? Em uma sociedade como a existente, como compreender o que diz respeito ao campo da educação especificamente? Bourdieu, em suas pesquisas, muitas das vezes

referia-se a quatro campos simultaneamente, sendo estes semiautônomos: o campo do poder; o campo geral considerado; o campo ao qual a pesquisa fazia referência de forma específica e, por último, aos agentes no interior do campo, eles próprios compondo um campo.

Trazendo a questão ao campo da presente tese, ao interior do campo da educação poderia se realizar, igualmente, uma análise concernente ao ensino fundamental, médio ou superior, entre tantos outros. E em instituições formais ou informais de ensino. Ou sobre disciplinas, avaliações, agentes envolvidos, etc. É possível que todos estes âmbitos sejam analisados como campos da educação. Pode ser conveniente realizar um trabalho, como Bourdieu realizou acerca da educação, delimitando a quantidade de campos e considerando que a análise se passa, também ela, em um tempo determinado.

A tentativa de compreender as relações de dominação, seus tratamentos de exceção e como decorre sua naturalização, foi realizada por diversos autores tais Karl Marx e Friedrich Engels em “A ideologia Alemã”, escrita entre os anos 1845 e 1846 e publicada em 1932; por Max Weber em “Economia e sociedade” redigida em 1910 e publicada postumamente, em 1922; além de Émile Durkheim e Marcel Mauss em “Algumas formas primitivas de classificação” de 1903. Bourdieu, no entanto, ao tentar compreender e explicitar como ocorre a adesão ou a contribuição dos dominados para sua própria dominação, elaborou o conceito de violência simbólica. O conceito de violência simbólica, evocado ao primeiro capítulo, bem como, ao decorrer da tese, foi definido por Bourdieu como uma violência de caráter oculto, que opera principalmente na e pela linguagem e, mais geralmente, na e pela representação, pressupondo o irreconhecimento da violência que a engendrou e o reconhecimento dos princípios em nome dos quais é exercida. A violência simbólica, segundo o autor, impõe tripla arbitrariedade: a do poder imposto, a da cultura inculcada e a do modo de imposição.

A elaboração do conceito acima, no entanto, recebeu inflexão que pode ser constatada em escritos de Bourdieu como no texto “Meditações pascalianas” (2007c) em que a violência simbólica tornou-se a coerção que se institui unicamente por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de dar ao dominante quando, para pensá-lo, o dominado dispõe apenas de instrumentos de conhecimento que tem em comum com o dominante, os quais,

limitando-se a ser a forma incorporada da estrutura da relação de dominação, fazem com que essa relação pareça natural, ou mesmo, quando os esquemas que ele implementa para se perceber e se apreciar ou para perceber e apreciar os dominantes resultam da incorporação das classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é o produto.

Resumidamente, a primeira formulação do conceito de violência simbólica privilegia a pedagogia explícita na sociogênese do *habitus*, a segunda enfatiza tanto a pedagogia implícita, quanto a incorporação das disposições, dispondo-as fora do alcance da consciência e tendendo a excluir a possibilidade, senão de se livrar da dominação, pelo menos de colocá-la em suspenso. Esta inflexão, ao registrar o fato de que a dominação pode ser exercida independentemente das consciências e vontades vai inscrevê-la nos corpos, fora do alcance da consciência, desvinculando-se, portanto, dos conceitos marxistas de ideologia e de alienação e se aproxima da concepção durkheimiana segundo a qual a interiorização das "formas primitivas de classificação", inculcadas pelo sistema de ensino, é o fundamento do "conformismo lógico" e do "conformismo moral" na origem da experiência do mundo enquanto "mundo de senso comum". É nesta perspectiva que a definição realizada por Weber acerca do Estado é ampliada por Bourdieu ao afirmar que, além do monopólio da violência física legítima, o Estado detém o da violência simbólica.

Bourdieu compreendeu que a dominação simbólica teria feito parte de todas as formações sociais, no entanto, estaria se tornando mais significativa nas sociedades capitalistas avançadas. Em suas análises o autor compreendeu que nestas sociedades há central preocupação com os processos de classificação/dominação e que as categorizações compõem e ordenam o mundo e, neste sentido, constituem e ordenam os agentes em seu interior. Há, segundo Bourdieu, na luta política, esforços para legitimar esses sistemas de classificação e categorização, e a violência simbólica é o resultado quando se desconhece os sistemas de classificação, considerando-os naturais, quando são culturalmente arbitrários e históricos.

O conceito de multiposicionalidade é fundamental para compreender, ao decorrer da tese, tanto a atuação — por vezes operada em uma lógica tentacular — quanto as dinâmicas dos agentes. Este conceito foi descrito por um dos principais colaboradores de Bourdieu, Luc Boltanski, como a capacidade de

membros da elite, dotados de largos trunfos válidos em diferentes campos, de ocupar posições dirigentes em espaços com variadas lógicas de funcionamento e distinção. A elite dirigente cria vínculos de solidariedade e familiaridade que ajudam a manter sua coesão (Boltanski, 1973, pp. 24-25).

E por fim, faz-se necessário mencionar o conceito de dominação gestinária, também utilizado por Boltanski, segundo o qual a repressão da possibilidade de crítica não seria mais negativa, mas positiva, na medida em que os dominantes põem em prática toda uma constelação de instâncias técnicas e científicas para responder às demandas reivindicadas pela crítica, ao mesmo tempo em que aprofundam ou ao menos asseguram as assimetrias sociais, sem as quais a própria posição dominante estaria ameaçada.

2.4.1. Críticas e debates em torno dos conceitos de Pierre Bourdieu

Neste espaço elenco, além das delimitações e críticas realizadas aos conceitos acima, algumas outras que devem ser levadas em consideração, além de apresentar, ainda que de forma não exaustiva, o debate no qual estavam inseridas.

Uma das críticas que é realizada com frequência à teoria de Bourdieu, em geral, e com relação à utilização do conceito de campo, que clarifico neste espaço, diria respeito a um suposto determinismo. Afirmariam que o conceito de campo seria, determinista — para os críticos mais ferrenhos—, ou extremamente focado nos aspectos reprodutivos — do próprio campo, ou dos próprios campos — para os mais moderados.

Não vejo como tal afirmação encontraria lugar, posto que em parte relevante dos estudos realizados pelo autor, Bourdieu estava justamente analisando campos em processos de mudança muito acentuados. Depois, como salientado, Bourdieu conferiu espaço considerável à historicidade, movimento que não pode ocorrer sem revelar os desenvolvimentos no interior do campo estudado. Ao longo de sua obra o autor realizou questionamentos acerca de

como os agentes poderiam ser afetados pelas mudanças nos campos examinados em contexto em que há profundo contraste entre o *habitus* desses agentes e a conjuntura daquele campo. Referiu que pode haver possíveis interferências derivadas de mudanças materiais externas nos campos estudados e, finalmente, que diferente do lugar estático, os campos são espaços de disputas ininterruptas, o que equivale a afirmar que a mudança, distante de apresentar-se como mero detalhe, é constante de extrema relevância tanto para a aplicação, quanto para a compreensão deste conceito forjado por Bourdieu. Portanto, a crítica ao que seria um estruturalismo determinista da perspectiva sociológica de Bourdieu parte de determinadas interpretações da sua teoria da ação, que compreende as modalidades de prática dos agentes, sua capacidade de intervenção no mundo, a partir da análise das posições que ocupa no espaço social ao longo de sua trajetória, ou seja, da posição em que ocorre um processo de socialização particular no qual o agente incorpora categorias de visão e de divisão do mundo. É neste sentido que o conceito de *habitus* é, portanto, central. Em resposta a essas interpretações, Bourdieu enfatizou que o conceito se refere a constituição de uma matriz, de modos de ver, perceber, entender o mundo, que informam a prática dos agentes em conjunturas que são sempre históricas, específicas.

Depois, uma das críticas recorrentemente direcionadas à teoria de Bourdieu diz respeito a um suposto viés determinista do conceito de *habitus*. Neste debate, decorrido há algumas décadas, destacaram-se sociólogos como o estadunidense Jeffrey Alexander. Para este último, em um texto datado de 1995 e intitulado “*The reality of reduction: the failed synthesis of Pierre Bourdieu*”, a supracitada noção, que, segundo Bourdieu equivaleria, concomitantemente, as “estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes” (Bourdieu, 2013, p. 87) seria, de fato, uma reinserção tácita de cariz determinista e objetivista. E isso ocorreria, segundo Alexander, porque ainda que Bourdieu tenha relacionado o esquema gerador de práticas a um repertório de códigos simbólicos internalizados por agente — ou por grupo de agentes — em sua trajetória, ele teria concebido, erroneamente, esses códigos simbólicos como reflexos da estrutura objetiva de classes. O que equivaleria a afirmar que o conceito de *habitus* não estaria apto a oferecer mais do que o já à

época existente, no interior da teoria de Marx, para Alexander, “determinismo de cunho materialista”.

Em um texto do ano de 2007, redigido pelo também sociólogo David Gartman e intitulado “*The strength of weak programs in cultural sociology: a critique of Alexander’s critique of Bourdieu Theory and Society*” consta, como o título evidencia, uma crítica da crítica, na qual Gartman afirmou que a ação social, na teoria do sociólogo francês, não poderia ser equiparada enquanto produto completamente determinado de acordo com as estruturas objetivas incorporadas por agentes, como considerou Alexander. Isso porque a ação social decorreria como resultante imprevisível gerada a partir tanto da interação das estruturas incorporadas por agentes, quanto pelas condições incessantemente instáveis e imponderáveis que caracterizam a realidade social. Para o autor, portanto, após serem internalizadas por agentes, as estruturas atuam enquanto geradoras de uma lógica prática para esquemas de percepção e para a geração de práticas sempre que se apresentam condições sociais — sendo essas mesmas condições sociais, como mencionado — indefinidamente novas e imponderáveis. No referido texto, Gartman asseverou que a realidade social deveria ser reconhecida como um âmbito incessantemente instável, o que ocorre pelo fato de que há inúmeras lógicas operando no interior dos diversos campos, além das ininterruptas mudanças das relações de força presentes nos referidos campos.

O conceito de *habitus* pode ser definido como esquema que gera percepções e práticas de maneira constante, o que não equivale a apontar que há possibilidade de necessariamente determinar as mesmas percepções e práticas, posto que as condições sociais com as quais o *habitus* terá contato são indetermináveis. E que a consideração de que a ação social é produto das estruturas incorporadas não equivale a enunciar que tal ação será determinada pelas estruturas, pois o mesmo *habitus* submetido a circunstâncias dissemelhantes poderá gerar inclinações ou padrões comportamentais imprevisíveis. Considerando tal postulado, não haveria possibilidade de afirmar que a ação social dos agentes, no esquema bourdieusiano, estaria, como referiu Alexander, fadada ao determinismo.

Nesta linha crítica à teoria do autor francês, houve debate acerca de suposta tautologia, posto que a teoria teria como cerne a reprodução social. Autores que apresentaram tal afirmação costumavam ter por base as definições iniciais do conceito de *habitus*, como, por exemplo, a encontrada no texto de Bourdieu e Passeron dos anos de 1960, intitulado “Os herdeiros”.

Um *habitus*, ao operar em contexto análogo ao qual foi modulado, tende a gerar percepções e práticas concernentes às estruturas e, neste sentido, as reproduz. O oposto também seria verdade, quando um *habitus* cujas condições sociais de operação são muito diferentes das condições dele próprio, tem-se que as inclinações e padrões comportamentais podem se mostrar inadequadas em face de tais estruturas. Mas, se o contexto apresentado for de menor distanciamento destes dois âmbitos, o agente, ainda que limitado do ponto de vista de suas condições formais, poderia tentar reconverter tanto as disposições, quanto os capitais dos quais dispõe para adequar-se às condições que interpelam seu *habitus*, essas diferentes das condições nas quais foram gerados. Neste caso, segundo Bourdieu, a possibilidade de reconverter disposições ou capitais diria respeito à consideração do agente de que se deve mudar para obter a manutenção de seu lugar social, ou para ascender por tal meio. Trata-se da percepção de que mudar, por vezes, é uma maneira de se manter no mesmo lugar social, demonstrada por Bourdieu, Boltanski e Saint-Martin (1979b) em um trabalho sobre conversão de capitais, em que os autores afirmam que, salvo em situações limítrofes como a analisada por Bourdieu em sua pesquisa sobre a Argélia (1962), os agentes tenderiam — mesmo restritos objetivamente, tanto por suas posições, como por suas trajetórias — a se apropriar de possibilidades e mecanismos para converter disposições, tipos e volumes de capitais para assim atender às condições que variam e, conseqüentemente, ao variar tornariam as condições estruturais anteriores obsoletas, bem como, seu *habitus*.

Posto isso, há questões — e derivadas destas, precauções, sobre as quais escreverei — que devem ser levadas em consideração em qualquer pesquisa, trabalho ou tese, independentemente da perspectiva teórica a ser adotada. A primeira foi advogada por Thomas Kuhn e a segunda por Max Weber.

Primeiramente, Thomas Kuhn considerou que não se deve perder de vista a noção de que tanto a contemplação, quanto o desenvolvimento científico da realidade gerado por meio desta última poderão de todo se eximirem de formulações anteriores, posto que qualquer pesquisa acaba por ser de forma direta ou indireta, informada por algum paradigma teórico-metodológico, e, este, no que lhe concerne, atuará modulando a seleção de acontecimentos que o pesquisador depreenderá pertinentes. A partir daí o que virá, inevitavelmente, sofrerá tal influência, o que, de alguma forma se espalhará, desde a maneira de gerar os dados sobre a realidade pesquisada, passando pelo recorte do objeto e pelos parâmetros tidos pelo pesquisador como aptos a validar ou não a pesquisa. Há inexorável modulação no que tange a análise científica, posto que esta será necessariamente atravessada por um paradigma inerente à área (Kuhn, 1970). Depois, Weber (2006) demonstrou que não é tangível empreender representação teórica do mundo social exata em decorrência da considerável complexidade inerente à realidade.

Portanto, persistirão insuficiências derivadas das representações teóricas, independente de quais sejam escolhidas, o que não atesta a ineficácia da pesquisa, por outro lado, o conhecimento destes aspectos não deve ser ignorado. O reconhecimento de tais limitações deve, antes, auspiciar constante diálogo e criticidade entre as reflexões teóricas, a análise e a escrita da tese. Deve-se atentar ao diálogo mencionado com a finalidade de que propicie entendimento e discernimento no que diz respeito à “ponte e a porta” (Simmel, 1909) da perspectiva teórica incorporada ao trabalho e, concomitantemente, para que seja possível vislumbrar uma apropriação reflexiva, e somente desta forma apta ao desenvolvimento de uma pesquisa.

Capítulo 3 - Justificação e legitimação para intervir nas políticas de educação no Brasil: intersecção de antigos e novos agentes

A atuação de agências internacionais, políticos e economistas em postos-chave relacionados à educação decorre há algumas décadas no Brasil, e, embora à princípio este capítulo pretendesse realizar divisão entre os três grupos de agentes, a compreensão de sua multiposicionalidade e da intersecção de suas formas de incidência no campo da educação e, mais especificamente, em políticas públicas relacionadas à escolaridade, propiciou uma mudança de organização do capítulo, que pretende expor, portanto, a correlação entre esses grupos de agentes e suas formas de incidir nas políticas educacionais brasileiras. A presença histórica e relativamente concertada desses agentes nos acontecimentos relativos ao campo educacional expõe o estatuto de agentes recém-chegados nos eixos de disputa em curso, além de impelir a questionar como decorrem as pretensões de validade com as quais intentam justificar, portanto, legitimar as suas intervenções e aos recursos materiais e simbólicos que configuram e habilitam as suas capacidades de ação a serem, em algum nível, bem-sucedidas nas disputas em que se inserem.

Para tanto, é inicialmente necessário compreender as funcionalidades da ajuda internacional para a educação que o Brasil tem recebido de agências de cooperação pertencentes ou não à Organização das Nações Unidas. Conforme Otaíza de Oliveira Romanelli escreveu sobre os anos 1970²⁶, parcela expressiva dessas agências do mundo capitalista conjuga aspectos ideológicos, objetivos e formas de atuação em países de “terceiro mundo”, a ponto de que a diversificação de tais elementos aconteceria mais em função do estágio de

²⁶ O livro de Romanelli (2014) remete aos anos 1970 e o artigo de Almeida (2008) está também centrado em contexto temporal similar. Ambos, muito relevantes para a construção deste capítulo, são inseridos neste espaço justamente para demonstrar que este *modus operandi* — apesar de reconfigurações e reatualizações tanto no léxico, quanto em aspectos concernentes à *práxis* — não é recente.

integração desses países na esfera da influência do capitalismo do que em decorrência dos diferentes objetivos ou ideologias das agências²⁷.

Ao utilizar o conceito de subdesenvolvimento, que supõe o atraso desses países em relação aos países que estão no centro do mundo capitalista, dissemina-se o juízo de que tal posição é o modelo a se alcançar. Embora, possa-se identificar fatores históricos que geraram situações favoráveis ao subdesenvolvimento, tal como o atraso científico e tecnológico, teorias dessa natureza oferecem explicações distorcidas, partindo de pressupostos inconsistentes. Tem por finalidade a proposição de estratégias de ação que consistem em modificar os hábitos de pensamento e consumo como maneira de colocá-los em consonância com o atual estágio dos países “desenvolvidos”. Assim, assevera-se que a questão do subdesenvolvimento deve ser abordada, predominantemente, como disfunção técnica, a ser reparada a partir dos investimentos de países centrais na educação dos países periféricos para a produção de recursos humanos aptos a operar na direção de uma modalidade desejada de desenvolvimento. Nas sociedades coloniais, a modalidade desejada de desenvolvimento tem por objetivo “criar hábitos de consumo próprios destas camadas mais altas da população e, ao mesmo tempo, criar, através do ensino, mão de obra de baixo nível” (Romanelli, 2014, pp. 205-206). E, culturalmente adaptados aos objetivos da consolidação da dependência, pois a dependência cultural é concomitantemente fator e instrumento da dependência política e econômica.

Segundo Romanelli, valendo-se de uma concepção específica de subdesenvolvimento, as agências internacionais de ajuda à educação também tem por estratégia compartimentação da realidade, ao se posicionarem acriticamente e favorecendo a organização de sistemas educacionais ou reformas de ensino que atribuem central relevância à compreensão do processo educacional ao nível microssocial, evidenciando mais aspectos psicopedagógicos do que os macrossociológicos e favorecendo a importação de técnicas de ensino modernizantes, que privilegiam o estudo da aprendizagem,

²⁷ Afonso nomeou como “consenso transideológico” (2013: 278) a adesão, independente de preferências ideológicas dos agentes, às avaliações em larga escala.

isolando-a de seu contexto e também, imprimindo uma direção quase única à pesquisa educacional, que passa a refletir a compartimentação e a desvalorizar os estudos do microsistema educacional.

Nas reformas de ensino incitadas pela atuação destas agências intercorreu a supervalorização das áreas tecnológicas e a perda de lugar das humanidades. E a estrutura social e política de dominação utiliza-se da seletividade do ensino como instrumento de preservação do *status quo*, ao passo que o modelo econômico lucra com a permanência de uma mão de obra de baixo nível para cuja manutenção contribui a falta de escolaridade mais extensa. Segundo a autora, apenas quando há necessidade de redefinição da expansão econômica — que implique aparecimento ou incremento de demanda econômica de recursos humanos de vários níveis de qualificação e, que, o manejo das forças na estrutura do poder tenha como objetivo usar a modernização como ideologia de justificação e necessite aumentar as possibilidades educacionais em determinada direção — é que as pressões da demanda social de educação são consideradas.

As soluções propostas costumam indicar a obtenção de maior rendimento da rede escolar existente, com a menor aplicação de recursos, tendo por base os estudos de rentabilidade do sistema. Ocorre também o treinamento de docentes e técnicos e a reestruturação curricular, para que seja feito treinamento ao nível considerado adequado dos destinados a preencher as categorias ocupacionais das empresas em expansão, dada a necessidade de adequar a educação às demandas de desenvolvimento econômico.

A autora assevera que, em sociedades em que existem grandes distâncias sociais e a estrutura de dominação interna privilegia camadas restritas, a expansão do ensino é controlada por mecanismos legais que a mantêm socialmente discriminatória. As modalidades de cooperação internacional ao ensino superior, em sociedades em fase de modernização, teriam como função definir ou redefinir a situação dos indivíduos na estrutura social, fazendo com que essa cooperação privilegie as camadas mais altas da sociedade.

Para a autora, ao modernizar a estrutura de ensino, em qualquer dos seus níveis, favorece-se o controle da educação pelos órgãos centrais do governo, o que implicaria perda de autonomia e ensejaria mudanças quantitativas,

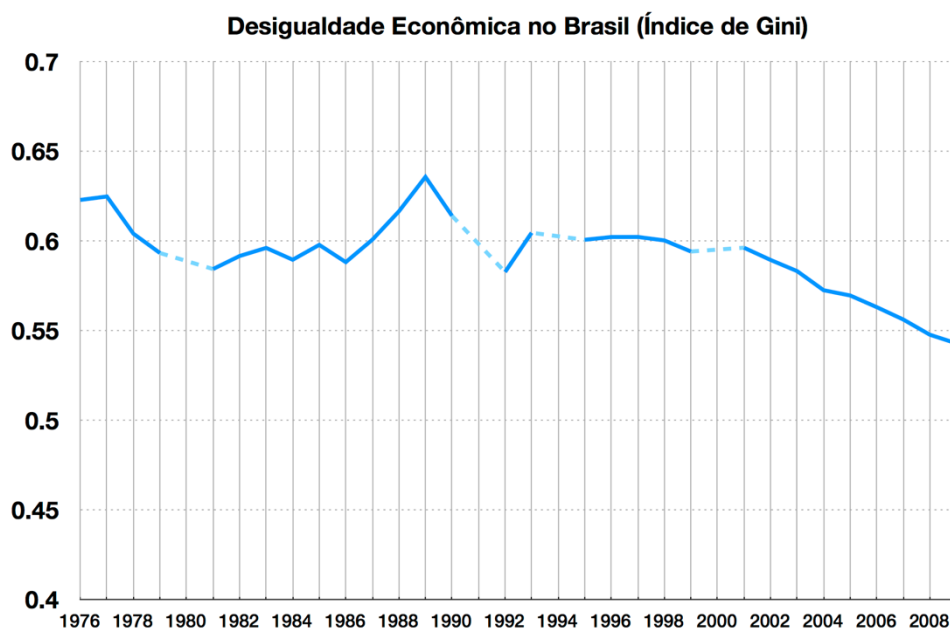
expandindo a oferta de ensino, contudo, sem favorecer a mobilidade social. Seria dessa forma, pois a modernização implicaria hierarquização e compartimentação de ocupações e achatamento de níveis salariais, que acompanhariam a extensão da escolaridade, acarretando perda constante de *status*. O que pode ser interpretado como o que Bourdieu denominou *allogoxia*, portanto, uma crença desajustada em decorrência de desconhecimento e que, em um contexto específico, equivale a uma situação em que há uma visão de mundo e disposições engendradas nos agentes que os remetem a um contexto anterior de um campo social, não havendo, portanto, percepção acerca das mudanças que ali decorreram.

Uma das formas de cooperação ao desenvolvimento da educação de um país periférico se realizaria pela seleção de estudantes para obter formação. E quer a instrução transcorra no país de origem do bolsista ou fora dele, corresponderá ao modelo estrangeiro, o que entrava tanto sua integração, quanto que sua qualificação seja recebida nos quadros das reais necessidades do seu país. Valores e aspirações intelectuais, além da manipulação de instrumentos específicos de atuação adequados a um país cuja realidade econômica, social e científica é díspar, podem servir de instrumento à alienação do bolsista e seu meio. Potencializando, de acordo com Romanelli, êxodo de cérebros e que o país patrocinador disponha de um profissional, apesar de não ter custeado sua educação de base. Outra possibilidade considerada pela autora é que estudantes adaptados aos modelos assimilados com a qualificação recebida, possam atuar negativa ou ineficazmente na realidade sociocultural do seu país de origem.

Sobre a questão da internacionalização de estudantes, a tese discorrerá sobre casos estudantes brasileiros que participaram de programas de mobilidade de estudo e, de volta ao Brasil, optaram por carreiras políticas e, contemporaneamente, atuam em torno de questões, debates, eventos e da elaboração de projetos de lei, políticas públicas, relatórios, comparecem às audiências públicas e discussões nas mídias sociais, privadas e públicas em

torno do campo da educação²⁸. Portanto, a autora salientou aspectos contraditórios com relação à pretensa adequabilidade do processo de credenciamento desses agentes. Já que, para ela, a internacionalização, caracterizada — no caso específico dos políticos mencionados — por estudos realizados em universidades de prestígio no exterior, que, deveriam operar legitimando práticas e servindo como credencial para que eles fossem agentes centrais nas decisivas arenas da política e da mídia, poderiam, na verdade, ser aspecto central para que eles rumassem para a apresentação de questões, debates e propostas que não seriam relevantes para as muitas realidades sociais brasileiras, tão diversas às realidades dos países nos quais os *fellows* obtiveram suas formações.

Além de agências internacionais e de políticos, a ascensão de economistas em postos-chave relacionados à elaboração e disseminação de políticas públicas em educação, decorre há algumas décadas no Brasil. Se uma das justificações para incidir nas políticas educacionais por parte das agências internacionais assentou-se em um tipo de aceção e utilização do conceito de subdesenvolvimento (Romanelli, 2014), Almeida (2008) demonstrou que para os economistas a questão da discussão do termo “concentração de renda” e de sua reatualização para “desigualdade de renda” foi fundamental. O reconhecimento



Fonte: Governo do Brasil: <<https://www.gov.br/pt-br>>. Acesso em 17 de dez. de 2021.

e a disseminação da noção da desigualdade de renda como questão de grande relevo, abriu espaço para a legitimação da atuação de economistas em espaços como o espaço da produção de políticas públicas em que o campo da educação, especificamente o campo da escolaridade, é compreendido como lugar em que economistas poderiam incidir para atenuar a desigualdade. Segundo Almeida, em “O assalto à educação pelos economistas”, no entanto:

Para compreender esses desenvolvimentos contemporâneos, no entanto, é preciso recuperar os processos que permitiram aos economistas se impor como produtores legítimos de políticas educacionais, cujo primeiro resultado mais expressivo foi a tentativa de profissionalizar todo o ensino médio em 1971. Os argumentos econômicos para apoiar as políticas públicas da área educacional nunca mais foram abandonados, embora a cristalização dessa situação tenha se dado de fato nos anos de 1990 com a indicação de Paulo Renato Souza, economista e professor da Unicamp, para ministro da educação do governo de Fernando Henrique Cardoso, posição que ocupou por oito anos (Almeida, 2008, p. 164).

No artigo citado, Almeida descreveu processos que culminaram na atuação de economistas em postos-chave da administração pública, bem como, de sua participação na formulação de políticas públicas no campo da educação, para expor as condições que permitiriam que determinados agentes lograssem relativo êxito em disputas que estruturam os campos tanto da educação, quanto da política.

Os especialistas em educação, antes da ascensão dos economistas, atuavam de forma proeminente no campo das políticas educacionais, o que se materializou com a criação de órgãos tais, a Associação Brasileira de Educação (ABE), em meados dos anos 1920, e do Inep, em 1938. O Inep, chefiado à época por Lourenço Filho, foi fortemente influenciado pela ABE desde sua criação, fato que pode ser verificado considerando que sua composição se derivou fundamentalmente da assimilação de quadros da ABE.

Já a ascensão dos economistas frente aos educadores no campo das políticas educacionais de Estado proveio de disputas desses dois grupos profissionais, em que houve também reatualização das formas de elaborar tais políticas, “que passam de instrumento de construção da nação e do cidadão a

instrumentos do desenvolvimento econômico” (Almeida, 2008, p. 165). Segundo a autora, a atuação de economistas estadunidenses e do continente europeu portadores de vínculos junto à UNESCO e à Fundação Ford, foi central para a produção e disseminação de uma ideia de planejamento educacional associada à demanda por mão de obra para o desenvolvimento, o que, na prática, estabeleceu uma acepção de educação fundamentada na teoria do capital humano, constituída por economistas egressos da Universidade de Chicago, que passou a integrar as políticas públicas em educação.

Citando estudo realizado por Yves Dezalay e Bryant Garth, em 2002, Almeida demonstrou que a oferta teórica realizada por agências internacionais deveria ser compreendida a partir das dinâmicas das disputas internas ao campo universitário estadunidense. Órgãos da UNESCO, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), reuniam economistas formados na Universidade de Chicago, esses integravam os órgãos internacionais para incidir politicamente, posto que não era possível fazê-lo na administração John Fitzgerald Kennedy, em que economistas formados nas universidades que compõem a *Ivy League* integravam de forma majoritária o governo.

Condições geradas com a ocorrência da Guerra Fria impeliram instituições como a Fundação Ford — até então influenciada predominantemente por receituários subscritos por diplomados nos departamentos de economia das universidades que compõem a *Ivy League*, e a *United States Agency for International Development (Usaid)* — a desenvolver a profissionalização da economia, para operar como aparato de produção e disseminação de teorias econômicas alternativas às perspectivas mais estruturalistas formuladas e disseminadas por meio da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Portanto, para essa finalidade específica, “o consenso no dissenso” era derivado da diluição tanto dos conflitos, quanto do sentido de concorrência, ambos fundantes e vigentes ao se considerar apenas as dinâmicas de disputas que operavam e, em alguma medida, ainda operam, no interior daquele país, entre as teorias monetaristas desenvolvidas na Universidade de Chicago e as teorias mais keynesianas, produzidas em universidades da *Ivy League*. Sobretudo a partir da década de 1950, organismos

da UNESCO passaram a financiar considerável circulação de especialistas pela América Latina e, neste sentido, a propiciar e fomentar “lugares neutros” e “lugares comuns”²⁹. Exemplo basilar da prática e muito documentado (Furtado, 1962, 1964, 1997; Pereira, 2007; D’Aguiar, 2019) foi o fomento principalmente realizado pela Usaid, no que ficou conhecido como “MEC-Usaid” (Matos, 2008, p. 359) para uma série de programas, sendo, possivelmente, o mais proeminente deles, o Aliança para o Progresso.

O encadeamento deste processo, segundo Almeida (2008), consolidou-se ainda em meados da década de 1960, com o desenvolvimento do *International Institute for Educational Planning* (IIEP), em convênio realizado pela UNESCO e a Fundação Ford e conduzido por Philip Hall Coombs, economista formado pela Universidade de Chicago. Por meio da articulação realizada entre IIEP e demais instituições promoveu-se fomento à formação de planejadores por todos os continentes.

No Brasil, este processo era disseminado abrangendo educadores proeminentes como Anísio Teixeira, que concluiu mestrado em educação em uma universidade da *Ivy League*, a Universidade de Columbia, ao final dos anos 1920³⁰, e que nos anos 1960 se tornou *fellow consultant* do IIEP. Com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), anos antes, em 1951, o contexto era de segundo governo de Getúlio Dornelles Vargas, mandatário que conferiu considerável ênfase à industrialização e à complexificação da administração pública.

Os primeiros anos da Capes foram anos de estruturação, planejamento das ações, composição e organização do *staff*, mas também de busca por convênios com instituições estrangeiras vinculadas à formação de pessoal especializado de nível superior. Como estratégia básica, optou-se pela

²⁹ Em linhas gerais, “lugares comuns” e “lugares neutros” como conceituados ao capítulo 4 desta tese, e, de forma específica, se materializando com o financiamento e a organização de ciclos de conferências internacionais, seminários regionais, cursos para a formação de planejadores, etc.

³⁰ Para mais informações sobre a trajetória de Anísio Teixeira acessar: <<https://revistapesquisa.fapesp.br/educacao-para-a-democracia/?fbclid=IwAR2xuX5YsYzxmSHz1BMQdn6VPUhy-ls7a59qW0Gj4gMjfWckzQvbavZGEVU>>. Acesso em 30 de nov. de 2021.

articulação institucional tanto com o setor econômico, em especial com a indústria, quanto com a administração pública, de modo a atender às necessidades de pessoal especializado (Ferreira e Morreira, 2003).

Almir Castro, diretor-executivo da Capes por 10 anos, de 1954 até 1964, período em que o presidente da instituição era Anísio Teixeira, relatou que a ideia de preparação de mão de obra para atender o desenvolvimento “era moda” na qual não apenas economistas passavam a exercer alguma influência, “mas nós mesmos considerávamos que, se contribuíssemos com o desenvolvimento, outras coisas viriam inexoravelmente” e sobre Anísio Teixeira afirmou que “embora não fosse um homem de raciocínio estatístico, matemático, se preocupava muito com a necessidade de formação de mão de obra para enfrentar os desafios do desenvolvimento” (Ferreira e Moreira, 2003, pp. 34-35).

Embora muitos dos argumentos dos economistas e dos educadores apresentassem, à primeira vista, similaridades, posto que representantes das duas categorias profissionais consideravam como pré-requisito planejamento para a ação objetiva e racional, os economistas detinham, no entanto, uma vantagem derivada de suas competências estatísticas e econométricas. Estas duas competências passam a operar como base para estruturar uma oposição em que o planejamento realizado por economistas seria qualificado como um planejamento educacional “moderno”, enquanto o desenvolvido por educadores seria considerado um planejamento educacional obsoleto³¹. Por volta dos anos 1960, o papel do Inep, então produtor de políticas educacionais, foi deslocado para uma divisão do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o Centro Nacional de Recursos Humanos (CNRH), desenvolvido pelo engenheiro Arlindo Corrêa Lopes. Nesta divisão foi elaborado por Arlindo Corrêa Lopes, pelo também engenheiro David Carneiro Júnior — responsável por cursos de econometria na Faculdade de Economia da Universidade Federal do Paraná — e pelo matemático Edson Machado, o Diagnóstico da Educação “sobre o qual se baseou o item Educação e mão de obra do Plano Decenal de Desenvolvimento”

³¹ Mais contemporaneamente, como é possível observar ao capítulo 4 da presente tese, há oposição entre profissionais favoráveis à gestão e os profissionais oriundos do campo da educação em que também se utiliza, na tentativa de legitimação, a ideia de “inovação” da gestão *versus* uma educação que não estaria realizando as mudanças necessárias para ser satisfatória.

(Almeida, 2008, p. 169). No interior do CNRH era constituído, segundo depoimento de Edson Machado:

[...] um grande projeto de cooperação internacional com recursos do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e envolvendo todas as agências das Nações Unidas: Unesco, OIT, FAO, OMS com o objetivo de alocar peritos dessas organizações nas secretarias gerais dos ministérios setoriais [...] na época consideradas o órgão central de planeamento de cada ministério (Almeida, 2008 *apud* Ferreira e Moreira, 2003, p. 110).

No campo educacional o processo seguiu em linha similar, ao contar com a atuação de técnicos tanto do Ipea, quanto de agências transnacionais no tocante à produção de informações e elaboração do orçamento, sob a justificativa de que os demais profissionais não detinham as competências necessárias para o desenvolvimento desses âmbitos. Do ponto de vista material, tal operação equivaleu à produção de informações técnicas em formatos à época inusuais, passíveis de serem processados para autorizar veredictos técnicos cujo alcance era pouco familiar aos técnicos sumariamente formados até então (Almeida, 2008 *apud* Mariani, 1982).

Assim, o debate acerca de expectáveis correlações entre domínios da educação e do desenvolvimento foi sendo fomentado em solo nacional, tendo entre os agentes centrais para tanto, o matemático de formação, Mário Henrique Simonsen e os economistas Roberto Campos e João Paulo dos Reis Velloso, cuja produção teórica coincidia ao analisar e afirmar qual deveria ser a função da educação para o desenvolvimento econômico, a mesma função defendida e expressa pelo CNRH. Exemplos relevantes da incidência e materialização do *modus operandi* desenvolvido por esses agentes, em formato de política pública, foram tanto a disseminação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), quanto a reforma educacional, decorrida ao início dos anos 1970, que converteu o ensino médio em ensino técnico. Para entender como a questão educacional, interpretada pela teoria do capital humano, passou a ser utilizada por parcela dos economistas como instrumento de compreensão dos processos econômicos, deve-se compreender também uma querela interna a esse grupo profissional, datada dos anos 1970, que propiciou a mudança de sentido que

permitirá vincular a questão educacional não apenas ao problema do crescimento econômico, como à questão da distribuição de renda (Almeida, 2008).

A análise de dados relativos ao censo de 1970, porém, demonstrou que a concentração de renda foi ampliada durante a década de 1960. O diagnóstico preocupava na medida em que poderia ter implicações políticas, ao ser considerado como avaliação da política econômica produzida naqueles anos iniciais da ditadura militar. Neste meandro, foi possível vislumbrar, pela primeira vez de maneira predominante, a utilização de regras de legitimação acadêmica, que motivaram uma polaridade da discussão entre dois doutores em economia, Albert Fishlow e Carlos Geraldo Langoni, cujos títulos haviam sido obtidos em universidades estadunidenses dominantes e de uma estruturação dos argumentos definida por demonstrações de competência no manuseio dos últimos modelos econométricos:

Entre essas regras específicas de legitimação estão: o valor dado ao título de Ph.D. em universidades americanas cotadas, o conhecimento e a atualização com os últimos modelos econométricos, a formulação de sugestões para a política econômica imediata. C. Langoni realizou um estudo encomendado pelo Ministério da Fazenda ao IPE/USP sobre a distribuição de renda, cujos resultados foram anunciados pelo Ministro em junho de 1972 (Lopes, 1973, p. 59).

O embate iniciou-se com a publicação de um artigo de Fishlow, datado de 1972, e da réplica realizada por Langoni, e, segundo Almeida (2008) “o fato de que um deles (Fishlow) tenha obtido o seu Ph.D. em Harvard e o outro em Chicago (Langoni) não é, no contexto da época, um dado sem maiores consequências”.

O contato de Fishlow com o Brasil teve início a partir da realização de pesquisa no âmbito do programa Aliança para o Progresso³². De porte dos dados provenientes do censo de 1970, Fishlow redigiu artigo em que realizava perspectiva comparada entre os dados do censo de 1960 e os dados relativos

³² Informação obtida no sítio *on-line* do Ipea, para informações mais detalhadas: <https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=3018:catid=28&Itemid=23>. Acesso em 23 de nov. de 2021.

ao censo de 1970, em que demonstrou a redução da renda dos trabalhadores nos anos 1960, em decorrência da implementação, segundo Fishlow, de uma política de compressão salarial realizada mediante ao controle do aumento salarial, instalado com a vigência, em agosto de 1964, do Plano de Ação Econômica do Governo (Paeg). O Paeg, instituído pelo Ministério do Planejamento e da Coordenação Econômica, enunciou ter como suas finalidades centrais a realização do direcionamento da política econômica e social por meio de mecanismos políticos e econômicos de redução inflacionária mediante a realização de duas reformas institucionais, as reformas financeira e tributária (Bastian, 2013).

De maneira concomitante e complementar ao desenvolvimento e implementação do Paeg, outro mecanismo colocado em prática decorreu com a inviabilização de que os integrantes de sindicatos pudessem atuar contestando o nível salarial. Impedimento que ocorreu diluindo duas formas de mobilização diferentes, mas suplementares: tanto solapando uma forma de mobilização institucionalizada, com a impossibilidade de que esses agentes pudessem contestar o nível salarial de forma jurídica e judicial, quanto uma forma de mobilização informal, decorrente do impedimento de que os agentes pudessem dar início e seguimento a paralisações e greves que tivessem como finalidade questionar o nível dos salários.

Esses mecanismos associados à impossibilidade de incidência dos agentes utilizando formas de mobilização tanto institucionais, quanto não institucionalizadas, propiciou o impedimento de reajustes salariais em relação às taxas crescentes tanto em decorrência da inflação, quanto da produtividade econômica, fomentando relevante diminuição do salário mínimo e promovendo “redistribuição de rendas dos salários para os lucros no setor urbano do mercado de trabalho” (Almeida, 2008, p. 171).

Fishlow, citado por Almeida, sintetiza suas considerações, asseverando que:

O aumento da desigualdade é uma medida da falência dos instrumentos monetários e fiscais convencionais aplicados durante a administração Castelo Branco. Num sentido mais amplo, porém, o resultado era um

indicador preciso das prioridades: destruição do proletariado urbano [visto] como uma ameaça política e o restabelecimento de uma ordem econômica voltada para a acumulação do capital privado (Almeida, 2008, p. 172 *apud* Fishlow, 1972, p. 400).

Na sequência, o Ministério da Fazenda anunciou resultados de um estudo requerido por Delfim Neto a Langoni, desenvolvido no seguimento de um acordo entre o próprio Ministério da Fazenda e o Instituto de Pesquisas Econômicas da USP, no qual Langoni concluiu que a concentração de renda no Brasil teria derivado da aceleração do crescimento econômico em um país cuja renda *per capita* era relativamente baixa e em que a transformação da estrutura econômica era profundamente modificada: de economia agrária deslocando-se a uma economia industrial. Assim, para Langoni, as rendas se transferiram na direção dos ambientes cujo volume de produção da economia era maior e a diminuição deste fluxo seria alcançada “quando as taxas de crescimento deixassem de ser tão altas e fossem ampliados os setores de mais alta produtividade” (Almeida, 2008, p. 172).

Portanto, a partir da consideração do diagnóstico elaborado por Langoni concluía-se que: a) a ampliação da desigualdade social equivaleria a um efeito temporário, provocado pelo crescimento econômico derivado do desenvolvimento industrial; b) o incremento das remunerações da mão de obra qualificada proveria do crescimento por sua demanda, que permaneceria alta por prazo a depender tanto do tempo necessário para realizar formação de mais trabalhadores qualificados, quanto da expansão do sistema de ensino requerido para tal finalidade. Ou seja, o incremento da concentração de renda teria sido consequência de uma transitória assimetria de oferta e demanda entre mercado de trabalho e da mão de obra qualificada, a ser balanceada com a expansão do sistema de ensino e a realização da formação de mão de obra compatível ao modelo econômico que emergia.

Langoni realizou, portanto, tentativa de rebater o diagnóstico apresentado por Fishlow, que ao analisar o papel da educação na concentração de renda no país compreendeu que as rendas das famílias equivaleriam a determinante significativo da frequência às instituições de ensino, ou seja, considerava

exatamente o contrário do que asseverou Langoni. Os diagnósticos dos dois economistas também divergiram diretamente porque na leitura de Fishlow, o sistema educacional do país mostrou-se como mecanismo pró *status quo* na medida em que atuava ofertando diplomas aos estudantes oriundos de famílias já escolarizadas e abastadas, diagnostico que coincide, neste aspecto, com o realizado por Bourdieu relativamente ao contexto francês, como pode-se acompanhar ao longo da presente tese.

Esta disputa, que já tinha lugar nos Estados Unidos, ao considerar divergências entre as teorias econômicas desenvolvidas em universidades que integram a *Ivy League* e a Universidade de Chicago, se espalhou ao Brasil, neste caso, tendo como representantes Fishlow, que ao início da década de 1970 era professor da Universidade da Califórnia, Berkeley e se doutorou na Universidade de Harvard e Langoni, professor da Fundação Getúlio Vargas, cujo doutorado foi realizado na Universidade de Chicago. “O enfrentamento, em solo brasileiro, dessas duas posições é resultado da circulação internacional de pessoas e teorias promovida pela Aliança para o Progresso no contexto da Guerra Fria” (Almeida, 2008, p. 173).

O debate, sucintamente descrito acima, se prolongou, com a aderência de economistas de vertentes diversas apresentando seus posicionamentos, aspecto fundamental para estabelecer tanto no contexto político, quanto no contexto intelectual, princípios da relação entre educação e distribuição de renda fundamentados a partir da teoria do capital humano. Este é o quadro institucional em que ocorre reatualização da questão educacional nos anos 1990. Nesta retomada consta a recuperação, em termos similares aos utilizados por Fishlow, da conexão entre educação e renda, em que há, no entanto, reatualização lexical, verificável em análises recentes acerca do tema, posto que não se nomeia mais esta questão como problemática concernente à “concentração de renda”, mas à “desigualdade de renda”, compreendida sob a teoria do capital humano, mas integrada a uma análise sobre o que há de político na distribuição desigual da educação pelas diversas camadas sociais. Seria neste sentido que a escolaridade teria sido alçada a objeto de políticas públicas por uma nova geração de economistas, que, em sua maioria, assim como Fishlow e Langoni,

doutorou-se em instituições de ensino superior dominantes dos Estados Unidos, integrou redes de circulação internacional de formuladores de políticas públicas e atuam como especialistas nessas disputas pela reatualização das competências de Estado e dos dispositivos de governo” (Almeida, 2008, p. 175).

Portanto, segundo Almeida (2008, p. 170), a intervenção de Langoni acrescentou ao menos mais dois usos, um uso prático e um teórico, para a noção do capital humano pelo Estado. Se até então o capital humano havia equacionado os problemas educacionais com as políticas de planejamento da mão de obra para contemplar demandas do desenvolvimento econômico, sob a direção de um quadro burocrático composto por economistas que requalificava a educação como investimento produtivo, ele doravante se reconverteu em expediente para reduzir desigualdades socioeconômicas, ou para mitigar suas consequências mais regressivas em termos de bem-estar social. Fishlow questionou a proeminência que o conceito de capital humano possuía no interior do campo econômico, invertendo a relação de causalidade ensejada pela premissa da educação como fator concomitantemente produtivo e redistributivo, demonstrando que eram as rendas familiares que incidiam na frequência escolar, inversamente, portanto, ao que defendiam os promotores da escolarização como mecanismo de redução das desigualdades e motor do desenvolvimento. O debate acerca da distribuição de renda informou orientações críticas centradas em um objeto comum: a ascensão e o predomínio dos economistas no campo educacional, deslocando os educadores, um vez que a retórica de que as qualificações dos economistas eram compatíveis à demanda por crescimento e competitividade internacional que deveria orientar o desenvolvimento das políticas públicas educacionais (Almeida, 2008; Freitas; Biccás, 2009) e o capital humano como expressão da propagação do neoliberalismo, que operava reinterpretando questões concernentes ao campo educacional e requalificando-as a partir das exigências tanto por qualificação da força de trabalho, quanto das estimativas dos seus retornos econômicos, o que contribui à demissão do Estado ao impor as preocupações mercantis ao centro dos debates (Bourdieu, 1998b).

Se a circulação internacional de agentes e de conhecimentos especializados é um dos componentes explicativos para a ascensão e a permanência de economistas e de suas teorias nas disputas simbólicas, deve-se considerar, igualmente, a afinidade estrutural entre as condições sociais dos contextos de origem e dos contextos de destino (Bourdieu, 2002a), na medida em que, embora os contributos relativos ao capital humano realizados por Langoni pudessem, em algum nível, antecipar preceitos de uma agenda neoliberal, eram compatíveis ao modelo de Estado desenvolvimentista do país à época, que perdiam força no “mundo desenvolvido” em meio à crise do modelo de Estado providência. Para Elias (2018), a primeira acepção de capital humano foi deslocada ao interior do compromisso entre o pensamento keynesiano e o planejamento estatal sob o qual repousava o Estado providência, visando sincronizar demandas do mercado de trabalho e a construção de sistemas educacionais como gestão da exigência agregada por mão de obra qualificada, cabendo ao Estado realizar a provisão de bens públicos para induzir o incremento do número de matrículas.

A temporalidade das discussões que circundaram as conclusões de Langoni tomaram forma explícita ao recorrer a Simon Smith Kuznets (Menezes-Filho; Kirschbaum, 2015) para explanar sobre a dinâmica entre desenvolvimento econômico e distribuição de renda, em que, para Kuznets, a expansão das desigualdades tão logo se sucederia por uma redução, foi elaborada a partir das experiências de países na constituição dos seus Estados de bem-estar social. Em virtude desta temporalidade precisa, mesmo os economistas que reivindicavam a tese de Langoni não puderam equacionar o caráter produtivo do investimento educacional com aumento de gastos públicos.

A primeira acepção do conceito de capital humano passou a ser questionada assim como, concomitantemente, a formulação de Estado de bem-estar social, pois como exemplificou Derouet (2010), esta primeira concepção de capital humano se inseria no modelo de democratização caracterizado pelo ideal de igualdade de oportunidades, no qual o acesso à escolaridade seria ferramenta central à diminuição das desigualdades, fundamental para a concretização de mobilidade social. Este aspecto foi, no entanto, desmistificado

por diversas correntes críticas e em publicações de grande relevo, cito o exemplo do livro “A reprodução” redigido por Bourdieu e Passeron (1970), na França, no qual os autores sistematizaram a função social do sistema escolar atuando para dissimular a estrutura de relações de classe. Já o Relatório de Coleman (1966) era outro exemplo no qual aplicava-se a compreensão de uma pretensa igualdade de oportunidades. O relatório tinha como uma de suas finalidades estimar o grau de segregação racial nas instituições de ensino nos Estados Unidos, mas concluiu que a ação das instituições escolares é insuficiente para neutralizar outras variáveis da vida cotidiana dos estudantes e de suas famílias, como pobreza, baixa escolaridade dos pais, etc. Naquele país, os anos 1970 foram caracterizados por altos índices de desemprego entre os que detinham avançado grau de escolaridade, o que colaborou para descrédito do planejamento da mão de obra sobretudo em seus referenciais normativos, abrindo espaço para que esses referenciais pudessem ser ressignificados por economistas em reabilitar o capital humano e o poder explicativo da microeconomia na compreensão e previsão do campo econômico.

A sucinta descrição realizada neste capítulo tem por finalidade trazer à tona o contexto, disputas e os agentes que passariam a incidir no debate educacional, sendo esses agentes fundamentais para a elaboração e disseminação de políticas públicas em educação, entre elas, as avaliações em larga escala. Aqui é importante salientar que o Relatório Coleman foi uma ferramenta central para que se fundamentasse a demanda por avaliações em larga escala, exigência que tem como aporte a constituição de um programa desenvolvido pelo economista Eric Alan Hanushek, publicado ao início de 1986, com o título *The Economics of Schooling: production and efficiency in public schools*, em que tentou-se estabelecer quais seriam as variáveis com significância estatística mais relevantes para explicar os desempenhos dos estudantes. O resultado mais consequente foi a identificação do que Hanushek considerou representar uma correlação baixa entre infraestrutura, formação docente e aumento de alocação de recursos nas instituições de ensino e os resultados escolares dos estudantes.

Sobre as repercussões políticas do debate acerca da distribuição de renda, no Brasil, segundo Paiva (2001), o primeiro conceito de capital humano teria sido completamente assimilado pelos departamentos de economia ou mesmo pelos departamentos de educação. Apesar de alcançar visibilidade pública ao apresentar debate de controvérsias, os aspectos que realmente foram observados de maneira preponderante à época diziam respeito à ordem macroeconômica, como a hiperinflação e os diversos planos de estabilização monetária, contexto no qual a legitimidade do Estado desenvolvimentista seria em alguma medida questionado por parcela do empresariado.

Castro considerou que o contributo de Langoni delimitou-se à tentativa de justificação do modelo de crescimento inerente ao Estado desenvolvimentista, ao afirmar:

Langoni, que era economista demais para a temática do centro e que tinha uma relação muito periférica com a educação escreveu sua tese e nunca mais trabalhou seriamente com o tema. Junto ao CNRH ficou Samuel Levy, um israelense voltado para a economia da educação. Outros estrangeiros passaram por lá, mas nenhum ficou tanto tempo quanto ele (Castro *apud* IPEA, 2005, p. 107).

Cláudio de Moura Castro, Paulo Renato Souza, Simon Schwartzman, Eunice Ribeiro Durham e Edmar Lisboa Bacha integravam a geração que, entre 1970 e 1980, se formou no interior das problemáticas e das prioridades colocadas em circulação pelo Banco Mundial, em especial acerca do planejamento da mão de obra como investimento educacional (Mello, 2012), que, no entanto, na sequência seria preterido pelo Banco Mundial.

Proposições enunciadas por Hanushek perpassaram as produções acadêmicas dos economistas mencionados. A citação que consta na sequência, retirada de “Educação Básica no Brasil”, publicado em 2009, clarifica como a agenda sobre a qualidade da educação tratou-se de programa científico e político, ao pretender se materializar em formato de intervenção tanto na política, quanto nos domínios da pesquisa educacional:

A ideia de que temos de passar da fase de “mais” educação (entendida como o aumento do percentual de crianças na escola) para uma educação de melhor qualidade, é um denominador comum dos capítulos deste livro. Para isso, conjuntamente com o aprimoramento dos sistemas de avaliação,

também devidamente enfatizados nos capítulos que o leitor encontrará nas próximas páginas, será importante desenvolver mecanismos de estímulo à melhoria do desempenho dos professores, vinculados ao aprendizado e às notas dos alunos. A proliferação dessa cultura de incentivos tem o potencial de constituir uma verdadeira revolução no campo da educação brasileira. Nessa caminhada, haverá resistências a serem vencidas, mas será necessário enfrentá-las, para que a educação da geração dos nossos filhos e netos seja melhor que a que o país teve nas últimas décadas.

Recentemente, no que foi definido pelo colunista de educação do jornal *Washington Post* como “o maior conjunto de ideias inteligentes sobre escolas já lançadas por um presidente de uma só vez”, o presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, apresentou uma proposta de reformulação do sistema de ensino naquele país, articulando um conjunto de questões integradas, com vistas à melhoria do padrão educacional do país. Ali se encontram propostas como o pagamento aos professores com seu desempenho; a substituição de padrões de avaliação estaduais mais fracos; a melhora do sistema de acompanhamento do histórico de vida dos estudantes; o aumento dos recursos para as escolas que fizeram progressos mais rápidos; o estímulo às denominadas “*charter schools*”; o fim do paternalismo e a adoção de medidas mais radicais para as escolas que não funcionam etc. Por uma feliz coincidência, o lançamento de tal programa coincidiu com o fechamento do presente livro. Para os editores, foi uma satisfação constatar que várias dessas propostas, consideradas hoje na vanguarda da discussão sobre educação no mundo, são discutidas e esmiuçadas nos capítulos que o leitor poderá encontrar a seguir (Veloso; Pessôa; Henriques; Giambiagi; 2009, p.xvii).

A citação evidencia a circulação internacional tanto de agendas de pesquisa, quanto de pesquisadores e explicita a intersecção de economistas especializados em microeconomia aplicada e institutos e fundações brasileiros. A “feliz coincidência” tratava-se, na verdade, de um modelo de políticas educacionais que se encontrava sistematicamente em curso nos Estados Unidos, ao menos desde a elaboração e aprovação da lei intitulada *No Child Left Behind* (NCLB), datada de 2001, quando as grandes fundações estadunidenses emergentes no processo de financeirização do capitalismo, como Gates, Broad, Walton, já integravam esse campo, ainda que a intensificação de sua participação fosse, de fato, ocorrer entre 2009 e 2017, contexto correspondente aos mandatos de Barack Obama (Stange-Tompkins, 2016).

Com a intensificação da participação de economistas, houve elaboração, a partir da utilização de suas instâncias técnicas e científicas, de ferramentas de legitimação e intervenção do Estado. Portanto, a participação propositiva de economistas nas disputas do campo educacional versa com a literatura que remete a construção de sistemas de incentivos preocupados com a otimização

dos desempenhos escolares aos novos modos de intervenção do Estado, deslocando-se progressivamente da provisão de bens públicos para uma modalidade de “incentivação” dos resultados individuais (Thévenot, 2015).

Este formato recente de Estado tenta se legitimar por meio de críticas ao Estado desenvolvimentista ou providência, em especial quanto ao seu caráter tecnocrático. Muller (2018) atribuiu os mecanismos de incentivação à exigência de transparência³³, além de elencar outros aspectos relevantes:

A crença de que é possível e desejável substituir o julgamento, adquirido pela experiência e talento pessoal, por indicadores numéricos de desempenho comparativo baseados em dados padronizados (métricas); a crença de que tornar essas métricas públicas (transparentes) garante que as instituições estão realmente cumprindo seus objetivos (prestação de contas); a crença de que a melhor maneira de motivar as pessoas dentro dessas organizações é atribuindo recompensas e penalidades ao seu desempenho medido, recompensas monetárias (pagamento por desempenho) ou de reputação (classificações)³⁴. (Muller, 2018, p. 18).

Talvez possa ser possível exemplificar a inflexão de um Estado em seu modelo desenvolvimentista para um Estado operando em sua forma regulatória no universo educacional citando, exemplarmente, a análise da inversão “Mobral-Sobral”, em que para cada um dos casos recorreu-se a um arranjo científico-político particular. Enquanto a experiência do Mobral teve por característica base o conceito de capital humano, contando com expressivo investimento de recursos econômicos para erradicar o analfabetismo — em decorrência da

³³ Para Bresser-Pereira (2010), a demanda por transparência é uma maneira de materializar o princípio democrático da publicização, para viabilizar a participação dos cidadãos nas questões públicas. A transparência por meio da divulgação de dados estatísticos, maioritariamente depreendidos por avaliações em larga escala, é uma das formas sociais para dar corpo a esse princípio genérico, aberto a alternativas concretas e reversões daquelas já materializadas. Mas se a disponibilidade técnica de dados estatísticos se mostra como uma justificativa democrática, cada vez mais assume uma necessidade econômica, pois parte significativa dos serviços concernentes à transformação das tecnologias da informação e comunicação requer a prospecção de dados digitais.

³⁴ Tradução livre da autora. No original “*The belief that it is possible and desirable to replace judgment, acquired by personal experience and talent, with numerical indicators of comparative performance based upon standardized data (metrics); the belief that making such metrics public (transparent) assures that institutions are actually carrying out their purposes (accountability); the belief that the best way to motivate people within these organizations is by attaching rewards and penalties to their measured performance, rewards that are either monetary (pay-for-performance) or reputational (rankings)*” (Muller, 2018: 18).

compreensão de que a alfabetização se tratava de pré-requisito ao desenvolvimento econômico —, aliado a um tipo de controle tecnocrático de cunho centralizado e hierarquizado na divulgação de resultados e ao acesso às suas instalações (Haddad; Di Pierro, 2000); Sobral, no entanto, se justificava, inversamente, pela realização de um tipo de comunicação transparente dos resultados escolares, mensurados a partir das variações do IDEB e fazendo uso de afiliações midiáticas e acadêmicas mais ou menos frequentes para a circulação de “práticas exitosas” no campo educacional.

Este movimento foi derivado de críticas, sobretudo das críticas proferidas por Hanushek com relação à visada panorâmica da produção pública de dados educacionais, tendo por cerne a precaução tradicionalmente keynesiana em sincronizar oferta e demanda de mão de obra tendo por métrica para tanto o grau de escolaridade. Hanushek compreendia que ao invés de interpelar os sistemas educacionais, fosse necessário dispor as instituições de ensino formais como objeto, solicitando a disponibilidade técnica de dados microscópicos como a finalidade de discernir quais seriam as variáveis com significância estatística mais relevantes. E a partir desses dados deveriam ser, em tese, medidas as variações da desigualdade entre os desempenhos escolares para orientar a direção de sistemas de incentivos tanto para os profissionais deste campo, quanto para os estudantes, visando o cumprimento de metas previamente estabelecidas. Buscava-se também possibilitar a apreciação dos impactos positivos das políticas públicas educacionais, a partir do entendimento das inflexões dos resultados ao longo da série histórica de avaliações em larga escala. Subáreas da economia como a econometria e a microeconomia aplicada passaram a ser conhecimentos constitutivos desta forma de intervenção, uma vez que sua demanda por microdados poderia propiciar simulação de cenários heterogêneos e a realização de contrastes entre realidades locais diversas para o desenvolvimento de um sistema de objetivos que pudessem fundamentar alterações. Por um lado, o debate derivado da questão da distribuição de renda originou crítica ao viés tecnocrático, na medida em que as exigências de matematização e de formalização dos enunciados já atuavam como requisitos de admissão (Bourdieu, 2004) porém, por outro lado, para utilizar argumento válido no campo da economia (Colander; Holder; Rosser, 2004), a requisição por

transparência tinha por finalidade diluir o teor negativo da crítica quanto às suas repercussões políticas. Logo, o desenvolvimento e a disseminação de avaliações em larga escala se justificariam ao ofertarem linguagem numérica simplificada (Espeland; Stevens, 1998) — ainda que realizada a partir de cálculos complexos — e apta a publicizar dados relativos aos sistemas educacionais para a população excluindo a exigência por competências específicas para a decifração dos enunciados, com a finalidade de compatibilizar as suas muitas dimensões ao dispor cada vez mais de microdados.

Castro (2010) afirmou que a reestruturação do Inep e do Saeb, ambas datadas de 1995, com a “revolução gerenciada” de Paulo Renato de Souza realizado no contexto dos mandatos de FHC, converteu o Inep no mais numeroso provedor de notícias acerca do campo educacional, conferindo considerável visibilidade aos dados escolares.

Reynaldo Fernandes, idealizador do IDEB, sob influência dos escritos de Hanushek, sustentou que o sistema de informações seria um sistema de incentivos, posto que a divulgação de resultados progressos poderia incutir resultados futuros ao incidir nas expectativas reputacionais dos agentes ali enredados, estimulando expectativas para aperfeiçoar as suas respectivas posições em *rankings*, de acordo com o princípio microeconômico das expectativas racionais (Desrosières, 2003). Embora suas perspectivas gerais não sejam similares, neste aspecto específico, paralelo poderia ser encontrado no interior da teoria de Bourdieu, na medida em que o autor afirmava perceber considerável conexão entre “expectativas subjetivas e possibilidades objetivas” (1990, p. 23).

Portanto, no campo educacional há redefinição gradual, passando-se da noção de igualdade de oportunidades para uma dimensão de igualdade de resultados, o que se instaura e se configura via pesquisa e política educacionais, que operam como forma de legitimação nas sociedades democráticas e capitalistas.

Efeito performático relativo à atuação de agentes da economia se refere à tendência de as hipóteses deste campo orientarem a construção de

ferramentas institucionais que fornecem dados ajustados aos fatos econômicos que essas hipóteses pretendem verificar, portanto, há inversão da suposta relação entre realidade e teoria, em que esta não mais desvela aquela: a primeira é construída pela ação da segunda (Bourdieu, Boltanski, 1976; Mitchell, 2005). A observação detida às disputas acadêmicas travadas por economistas no campo da educação e das políticas educacionais, demonstrou como a pretensão por validade das suas hipóteses requeria intervenções modificadoras sobre as instâncias tanto técnicas, quanto científicas do Estado. Assim, as hipóteses microeconômicas demandam microdados depurados para modelizar variáveis estatísticas pormenorizadas em diferentes escalas e solicita sistemas de avaliação em larga escala regulares e censitários para examinar os impactos de incentivos sobre as expectativas racionais dos agentes implicados.

As avaliações em larga escala são cada vez mais contestadas por profissionais da educação, mas sua legitimidade é reivindicada a partir dos pontos de apoio normativos forjados pela crítica às instituições de ensino reprodutoras das desigualdades, como se a primazia dos economistas fosse uma consequência indesejável dessa crítica.

É a partir do ideal de igualdade de resultados que se pode interpretar as principais categorias e dispositivos utilizados por agentes que buscam incidir no campo da educação e nas políticas educacionais. Isso porque a categoria “gestão baseada em resultados de aprendizagem” confere materialidade à promessa já evocada pela reforma administrativa de 1995 no que se refere à substituição de uma gestão de processos, ou de garantia de insumos escolares, no caso da educação de forma específica, para uma gestão de resultados. Se a noção de gestão foi difundida já na conjuntura do plano Marshall e, nesse sentido, na construção dos Estados providências no Norte Global (Boltanski, 1981), a gestão por resultados contém uma especificidade histórica, sendo assim indissociável das avaliações em larga escala e da disponibilidade técnica de microdados que se seguiram como resposta a suspeita generalizada acerca do compromisso firmado entre planejamento e pensamento keynesiano no campo educacional.

Não raras vezes agentes que incidem no campo educacional enunciam que investir recursos nas redes públicas de educação sem aprimorar sua gestão e sem avaliar o impacto das políticas educacionais para identificar práticas exitosas e divulgá-las às outras instituições educacionais é inócuo. Neste sentido, busca-se materializar a categoria de gestão por resultados e a prevenção da crítica à tecnocracia que circunscreve a ação pública dos economistas, utilizando da abordagem experimental por testes aleatórios controlados, que tenham a pretensão de endereçar estes objetivos, possibilitando a prospecção de evidências e boas práticas suscetíveis de otimizar os resultados escolares nos cenários mais heterogêneos, sendo comunicáveis pela simples variação das notas e dos *rankings* forjados pelo IDEB, assim como exige dispositivos acadêmicos e midiáticos voltados para tornar visível e fazer circular esses resultados entre as mais variadas audiências. Assim, enquanto procedimento metodológico, a reconstrução das trajetórias sociais dos agentes pertinentes tem por objetivo captar a construção dessa superfície social, justamente por requerer entreter as interdependências entre os campos acadêmico, midiático, burocrático-estatal e, em menor medida, econômico, que o regime de políticas baseadas em evidências exige pôr em constelação para tornar eficaz o ideal de igualdade de resultados.

Contudo, contemporaneamente, o lugar de predomínio obtido por economistas em intervenções no campo educacional não inviabilizou, ou mesmo teria por finalidade inviabilizar, a presença de educadores e profissionais com formação nas áreas das ciências sociais. Pois se os institutos e fundações estadunidenses de maior relevo, entre esses, Ford e Rockefeller, foram cruciais à institucionalização das ciências sociais tanto no campo acadêmico, quanto no interior de burocracias público-administrativas mundo afora (Guilhot, 2006; Miceli, 1990), o campo da educação nacional não prescinde das ciências sociais, mas estabelece uma nova divisão do trabalho e uma nova hierarquia de saberes especializados em que educadores e profissionais cuja formação equivale a uma das áreas das ciências sociais — antropologia, ciência política e principalmente a sociologia — ocupam cargos mais subordinados da gerência executiva, deixando o conselho de administração aos economistas especializados em microeconomia aplicada. Com a elevação do estado da crítica, sobretudo em

decorrência das mobilizações e ocupações secundaristas³⁵, decorridas nos anos 2015 e 2016, os cientistas sociais vão assumir maior protagonismo nas iniciativas advocatórias. A tentativa de responder às críticas que identificavam e denunciavam as intervenções desses agentes no campo educacional exigiria assimilar parte das suas reivindicações, algo que, nesse caso, redundou em ceder mais posições aos cientistas sociais no intuito de tornar tal participação propositiva mais legítima.

³⁵ Para mais informações sobre as mobilizações e ocupações secundaristas de 2015 e 2016 no Brasil: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/12/30/retrospectiva-2015-o-movimento-secundarista-que-chacoalhou-educacao-brasileira/>>. Acesso em 23 de nov. de 2021.

Capítulo 4 - Sobre o campo da educação no Brasil contemporâneo: novos agentes e disputas *dóxicas* em torno da escolarização

Para uma análise sociológica baseada na teoria de Bourdieu há necessidade de, primeiramente, ter em consideração a relevância tanto da historicidade, quanto do caráter relacional contidos na gênese do que se pretende pesquisar. Foi neste sentido que produzi capítulo que contextualiza, de forma não exaustiva, composição de algumas circunstâncias pertinentes da história da instituição escolar, suas dinâmicas, convergências e divergências. Já para a compreensão do objeto específico desta tese que se enquadra no interior do tema da educação contemporânea no Brasil, faz-se indispensável focalizar as disputas *dóxicas* que promovem um tipo de conhecimento que é inquirido — ao mesmo tempo, em que é validado e valida — nas provas do Enem e que largamente influenciam o que deve ser estudado pelos alunos, ou mesmo, na escolaridade dos estudantes, que pretendam ocupar as vagas das universidades públicas e privadas, posto que este conteúdo é também parte central do que consta e estrutura a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim como para Bourdieu é essencial este olhar para a história e para as relações, para Durkheim o presente se opõe ao passado, embora derive dele e o perpetue. E revisitar aspectos contidos na história fez emergir a referência de que o que foi considerado o primeiro modelo de escola deixou vestígios no que se entende atualmente como instituição de ensino. Alguns relativos às características institucionais, outros acerca do que é incorporado ao ter acesso a um tipo de educação que, se já em seu princípio não era alheia às lógicas às quais se encontrava subjacente, também não parece ser nos dias que correm, do contexto analisado por Durkheim até a atualidade tanto concepções pedagógicas, quanto práticas educacionais se fundamentaram mediante disputas entre grupos, valores e interesses distintos (Saviani, 2007).

Desde seu protótipo a escola é um local de inúmeras disputas. Disputas concernentes aos objetos de estudo — o que desencadeou a formação de diversas doutrinas pedagógicas. Ou, o oposto, que se observa contemporaneamente, que equivale à tentativa de homogeneização da

educação a partir da constituição de uma estrutura que, concomitantemente, dissemina, instaura e valida as lógicas dos países “desenvolvidos” aos demais países.

Existiram variadas doutrinas pedagógicas, algumas supracitadas. Por outro lado, o que se faz largamente, a partir de diversos mecanismos entre esses por políticas educacionais, é a instrumentalização para uniformizar a educação de parte da população, enquanto outra parcela continua recorrendo aos conhecimentos em prol de uma manutenção de seu *status* social.

Debates acerca da definição de qual doutrina pedagógica utilizar — ou, em outras palavras, a delimitação dos conteúdos demandados em sala de aula, ou ainda, disputas *dóxicas* — se reatualizaram e se reatualizam ao longo da história, e ainda que com consideráveis especificidades, podem ser verificadas desde o embrião da escola aos dias correntes, como exemplo da primeira situação, haja vista a discussão da instauração do sistema dual considerado no trabalho de Philippe Ariès³⁶, no qual afirmou que esta mudança transformou totalmente a escola única do antigo regime que tinha mais função homogeneizadora. Consequência das demandas da época, com o sistema moderno, a função passou a ser de distinção social. E o que levou ao sistema dual moderno, foi, parcialmente, a consideração apresentada por setores na Europa, no século XVIII, de que a expansão das escolas teria por resultado inflação de diplomas — formando excedente de intelectuais — e conseqüentemente a falta de trabalhadores para exercer trabalhos manuais³⁷.

Já o passado colonial brasileiro auspiciou uma ordem social escravocrata, o que atuou como um incremento considerável para a estigmatização dos trabalhos manuais, situação que se estendeu em algum nível para as profissões técnicas. Isso acrescido do que Florestan Fernandes descreveu em “Sociedade de classes e subdesenvolvimento” como contexto em que o Brasil seria apenas um consumidor dos bens produzidos pelos países desenvolvidos, ou como ele

³⁶ A pesquisa deste autor será considerada de forma mais detida ao decorrer da tese.

³⁷ Cabe mencionar que há apelo retórico, atualmente no Brasil, para que as vagas dos cursos técnicos sejam ocupadas, bem como, apelo retórico pela expansão do número de vagas nessas áreas, — isto no interior de uma lógica que tenta opor ensino técnico e ensino superior — embora, na prática, dados mostrem que maiores investimentos em cursos técnicos também não estejam sendo realizados, mais informações em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/institutos-federais-tem-falta-de-verba-e-de-estrutura,19fafc4732b1354ecd859884ebf97e3043kzm60l.html>>. Acesso em 19 de set. de 2021.

nomeou “dos centros culturais de difusão que se comportavam como produtores desses bens” (1972, p. 95). Embora este texto de Florestan seja datado de 1972, neste aspecto, o Brasil não se modificou consideravelmente, posto que mesmo seu recente momento mais pujante do ponto de vista econômico se fez tendo por base, principalmente, a exportação de *commodities*. O país segue, portanto, consumidor das tecnologias vindas de outros países, ou produzidas no Brasil, mas em um regime típico das sociedades modernas em que os países que detêm aparato necessário para a produção tecnológica, mesmo quando o fazem — e talvez especialmente quando o fazem — o fazem em regime de internacionalização da produção, porém centralizando e concentrando seus lucros (Harvey, 2008).

De toda forma, trabalha-se aqui com a hipótese de que há, em curso, disputa *dóxica*³⁸ no campo que se pretende analisar, sendo este campo constituído por uma intersecção entre o Estado brasileiro e outros agentes que compõem e/ou disputam com o Estado o desenvolvimento e implementação de elementos concernentes à escolaridade contemporânea. Com o incremento do número de agentes atuando de forma mais ou menos concertada com órgãos do Estado, apresentam-se estratégias de atuação diversificadas no campo da educação, especialmente no campo da escolaridade, como: a) fomento por meio da premiação de “práticas exitosas”; b) financiamento de projetos, pesquisas, eventos e cursos; c) por meio de convênios com secretarias de ensino municipais e/ou estaduais; d) no estímulo à formação de “líderes”; além do que mais propriamente trata a presente tese, que é a viabilização e implementação de políticas públicas educacionais.

Na teoria bourdieusiana pode-se encontrar diversas definições para *doxa*, posto que o autor, ao decorrer de sua obra, realiza operações de retomada e aperfeiçoamento das construções conceituais, tendo como referência terrenos empíricos distintos e específicos. De maneira mais ampla, *doxa* refere-se ao desconhecimento das formas de arbitrariedade social que, concomitantemente, auspiciam o reconhecimento internalizado e prático — ainda que não formulado

³⁸ Assumindo que há disputa *dóxica*, a sociologia é uma área que não deve prescindir de exercer seus efeitos críticos acerca das formas de ver o mundo social. Distante de propor reles desconfiança sobre as aparências, mas com o intento de realizar análise tanto das crenças, quanto das condições sociais de produção a qual se inscreve, inclusivamente, a tradição de Max Weber, ao focalizar temas concernentes à dominação e à legitimidade.

ou discursivo — das formas de arbitrariedade³⁹. Um dos exemplos que explicita de forma mais ou menos direta o que o autor quis dizer com sua utilização de *doxa* é que, em alguma medida, é imprescindível considerar algo como evidente. Contudo, este algo evidente não é evidente para todos, ou mesmo, uma *doxa* é considerada evidente para um grupo, ainda que não o seja para todos os indivíduos. Dinâmica similar ocorre internamente nos campos, posto que cada um deles possui algumas linhas gerais, as quais não são questionadas, são dadas como evidentes, e as linhas gerais não coincidem, necessariamente, com as premissas consideradas óbvias e basilares em outros campos. Isso porque, segundo o autor, cada universo erudito detém *doxa* específica, equivalendo esta a um grupo de pressupostos inseparavelmente cognitivos e avaliativos, e cuja aceitação é inerente à sua própria pertinência.

No entanto, ao falar do mundo social — ainda que não somente, porque a *doxa* possui algo de também simbólico, na medida em que pode incutir sensação de familiaridade passível de engendrar ajustamento estrutural do *habitus* às estruturas objetivas, ou mesmo constituindo “história feita corpo” e “história feita coisa” (Bourdieu, 1972, p. 28) — e da teoria bourdieusiana, então, igualmente, deve-se ter em conta a volubilidade das coisas. Pois, a tênue linha que divide “óbvio” e “inconcebível”, distante de ser fixa, não cessa de se deslocar, isso em decorrência, sobretudo, das disputas e de “revoluções simbólicas” essas passíveis de conferir outras ferramentas para a percepção. E, finalmente, a *doxa* é gestada em termos da visão dominante.

4.1. A produção de um “*modus operandi*”, “lugares neutros” e “lugares comuns”

O artigo “*La producción de la ideología dominante*” de Pierre Bourdieu e Luc Boltanski publicado nos anos 1970, na França, forneceu detalhamento de um *modus operandi* pertinente para a compreensão de como transcorreu a

³⁹ E é nesta medida em que a *doxa* contribui para a reprodução de arbitrariedades sociais em expectativas, comportamentos, corpos e instituições.

produção de uma ideologia dominante, o que também gerou o desenvolvimento das definições de como se formariam e no que consistiriam os “lugares neutros” e os “lugares comuns”.

Distante de ter como objetivo apenas transpor aspectos analisados pelos autores para a realidade brasileira das últimas décadas, reputo que “*La producción de la ideología dominante*” apresente elementos indispensáveis para auxiliar a interpretação e a análise do recorte temporal e geográfico ao qual esta tese está a contemplar. Apesar das distinções, pode-se inferir que existam pontos de possíveis convergências — além da possibilidade de aplicar parcialmente a teoria, conceitos suscitados e de analisar os dados empíricos a partir desses pontos possivelmente convergentes, etc — como a reiterada utilização de pares de oposição para demarcar posições. Apesar de aparentemente contraditório, esse movimento foi descrito e analisado pelos autores no artigo. Havia, portanto, segundo Bourdieu e Boltanski, ao considerar a França naquele contexto, tentativa de definição de uma terceira via, o que não resultou em supressão das oposições, mas, ao contrário, as menções a pares de oposições para tentar justificar rupturas e/ou continuidades estiveram continuamente presentes⁴⁰.

Em “*La producción de la ideología dominante*” Bourdieu e Boltanski asseveraram que dada sua função genérica de autolegitimação — de legitimação de um modo de dominação — o discurso dominante deve suas propriedades específicas aos princípios segundo os quais se apoia a dominação e varia especialmente segundo a espécie de capital de onde os dominantes extraíram seu poder e seus privilégios (Bourdieu e Boltanski, p. 16). Seria neste sentido, por exemplo, o lugar central que ocupa a exaltação da terra e do sangue nas ideologias dos aristocratas proprietários de terras, consagrados assim a servir de modelo a todas as ideologias orientadas a justificar uma burguesia baseada na herança de direitos adquiridos. Por outro lado, se examinará até qual grau o “novo” discurso dominante está determinado em suas propriedades mais específicas — a exaltação de uma competência e da técnica — pela espécie

⁴⁰ Pode-se inferir que uma forma do movimento do que seria, atualmente, a criação destes “lugares neutros” no Brasil seria tentar demonstrar polarizações. Supondo também que isso poderia equivaler a uma criação desta “filosofia social” de que o mundo como está, nos dias que correm, não comportaria tentativas de unanimidade, mas, justamente, deveria se organizar a partir de polarizações.

chamada capital — um capital cultural de uma espécie particular — que constitui o traço distintivo de um “novo” modo de dominação.

Ao início do texto, especificamente ao final de seu primeiro parágrafo, os autores, em linhas gerais, já informavam acerca do *modus operandi* que a produção da ideologia dominante tomaria, ao considerarem que ela atuaria produzindo uma expressão lógica e moral da classe dominante (Bourdieu e Boltanski: 9). O que remete a uma herança durkheimiana, porque se a dominação nas sociedades diferenciadas modernas passaria, segundo Bourdieu e Boltanski, pela produção de perspectivas cognitivas, portanto, por "categorias de cognição do mundo", Durkheim já tinha compreendido tal aspecto denominando-o como "formas de pensar, agir e sentir no mundo".

Há dois elementos, mencionados pelos autores no texto, que podem ser salientados no interior do *modus operandi*. O primeiro deles é a constatação e a relevância da ocorrência de mudanças morfológicas na ordem do discurso. Este aspecto também foi analisado por Hey (2008) em “Esboço de uma sociologia do campo acadêmico”, texto em que a autora demonstrou, por exemplo, que a utilização do termo “planificação”, bem como, no Brasil, sobretudo no contexto de ditadura militar, o termo “planejamento”, foram, ambos, paulatinamente substituídos pela utilização do termo “políticas públicas”. A relevância e a incidência de mudanças morfológicas são explicadas pelos autores pelo fato de que grupos dominantes se apropriam de palavras, concomitantemente, outras palavras entram em desuso. Este duplo movimento é realizado com a finalidade de fomentar e disseminar uma linguagem performativa. No cenário descrito e analisado por Bourdieu e Boltanski, os autores reafirmam este aspecto como central ao integrar ao texto um dicionário, para assim evidenciar dimensão de construção social em torno de um léxico. E o segundo elemento que o texto explicita é que para a produção de um *modus operandi* há necessidade de compor orquestração de determinados grupos sociais para levar a diante um modo de dominação, pois a ideologia dominante é o modo de dominação que é centrado na fabricação de um tipo de saber útil, voltado para um modelo de organização social.

Mas como é produzida esta ideologia dominante que denominaram “*un discurso ómnibus*”? Os autores apresentaram aspectos concernentes ao processo de produção desta ideologia e o primeiro ao qual destaque consta em outro texto redigido por Boltanski, denominado “*Rendre la réalité inacceptable*”, em que o autor define o que viriam a ser os “lugares neutros”:

Os lugares neutros são espaços, mais ou menos instituídos, nos quais membros de diferentes frações podem se encontrar e trocar sem abrir mão das características que os definem por direito próprio e sem renunciar aos valores, moral e político a que estão vinculados (Boltanski, p. 59).

Ou seja, a ideologia dominante descrita pelos autores não é homogeneizada e, ao permitir o dissenso em seus vários pontos de vista, auspicia um efeito de dissimulação, como exemplifica excerto de “*La producción de la ideología dominante*”:

Tomar como objetos os lugares comuns produzidos nos lugares neutros não significa ignorar as diferenças secundárias que separam os produtores dos produtos, pelo menos na fase inicial, é dizer, a todo o tempo que a instituição escolar ainda não operou a ação de neutralização e homogeneização que é a condição da ação pedagógica de homogeneizadora (Bourdieu e Boltanski, p. 9).

Ou seja, há algum nível de discordância, o que não equivale a afirmar que não há significativo conjunto de supostos, tão estabelecidos que não são reconhecidos sequer como pauta. São construção social, porém, alçam estatuto de real, ou de “necessário”, ao passo que discutir sobre tais aspectos não é uma hipótese. Isso é o que os autores afirmam que equivale ao que não se diz, “ao não dito”. Igualmente, o que é dito, o é em espaços específicos — nos “espaços neutros” como nos diferentes meios midiáticos, nas comissões, nas escolas — de maneira performativa. Ou seja, a palavra se converte em poder e, concomitantemente, existe um poder instituído — ainda que em disputa, portanto, não estático — reconhecido como dado, sobre o qual há dificuldade e/ou constrangimentos em desenvolver repertório para questionar, como ocorre com palavras como “evidências”, “inovação”, “filantropia”, etc.

Segundo os autores as dificuldades decorreriam do fato de que a ideologia se materializa nos limites das possibilidades que a própria ideologia delimita. A questão morfológica também pode ser utilizada, em alguma medida, e outro exemplo demonstrativo deste movimento é realizado mais à frente (Bourdieu, Boltanski, p. 70) quando em um *survey*, uma pergunta é realizada de maneira a pressupor ideias e a ensejar outras. As ideias são pressupostas por meio dos “não ditos”, ou seja, são ideias com peso de dado, informações cuja legitimidade e o reconhecimento não são questionados. O que configuraria uma forma de constrangimento. Outro tipo de constrangimento decorre com a tentativa de induzir opiniões e/ou respostas. Como ao perguntar, como exemplificaram Bourdieu e Boltanski, se os indivíduos que estavam respondendo ao *survey* acreditariam que a divisão entre direita e esquerda — na política francesa — estaria superada. Segundo os autores, este é um aspecto, entre tantos suscitados neste intento, necessário para fomentar um tipo de “filosofia social” — filtro pelo qual se vê a realidade — que opera como um esquema gerador de entendimento, e, que ainda que possa comportar mudanças, por não se tratar de um esquema estático, ou de uma estrutura engessada, opera limitando o universo dos “possíveis”, ou mesmo “reduzindo o possível ao que seria mais provável” ao trabalhar na direção de uma redução dos possíveis.

Os autores atentaram para a descrição dos espaços em que assim definidos, se encontravam intelectuais, que, por oposição aos intelectuais chamados “puros”, — sem dúvida porque se encontrariam quase desprovidos de poder temporal —, possuiriam algum tipo de poder perante os homens que, de fato, detêm poder, os quais representavam, em algum nível, uma autoridade. E, por outra parte, homens de poder que por oposição aos proprietários das empresas familiares ou a todos a quem tem uma autoridade delegada de base local, devem parte considerável de sua autoridade às competências científicas e técnicas, sendo esses dirigentes de empresas privadas, públicas ou mesmo de Estado (Bourdieu, Boltanski, p. 13). Encontra-se aqui intersecção — ainda que, novamente, não estática — do campo intelectual e do campo de poder (Bourdieu, Boltanski, p. 12), diagnóstico que coincide consideravelmente com o encontrado em “A nobreza de Estado” em que ocorreu movimento similar, na medida em que Bourdieu detectava que a tecnocracia auspiciava tal entrada em

decorrência das mudanças estruturais do campo do poder que demandaram daqueles dirigentes — tanto dos meios privados, quanto dos meios públicos — cada vez mais competências técnicas. E pode-se compreender o nexo decorrente deste movimento na aproximação entre intelectuais e poder, ocorrida mediante a diminuição das distâncias entre o campo intelectual e o campo do poder por meio da ciência e da técnica, ou das competências, ou dos saberes especializados daquele contexto, em que há proeminência de um léxico próprio da contabilidade, que perpassa as comunicações, tornando-se um “lugar-comum”. Para os autores isso decorre por meio das forças produtivas de um sistema capitalista de crivo cada vez mais industrial em oposição ao passado em que havia proeminência de uma forma de desenvolvimento camponesa.

Bourdieu e Boltanski então descrevem como se passou a tentativa de constituir consenso entre grupos muito distintos: *X Crise*⁴¹, *Esprit*⁴², *La Escuela De Cuadros De Uriage*⁴³, *Los Movimientos de La Resistencia*⁴⁴ e *El Comissariado Del Plan*⁴⁵. Tais grupos buscavam uma terceira via, bastante fluída, do contrário, não seria possível abarcar grupos tão distintos e com formações mesmo internas *sui generis*. O que suscitou a produção de lugares de confluência nos quais seriam concebidas novas sínteses ideológicas, bem como, formas coletivas renovadas aptas para a sua produção (Bourdieu, Boltanski, p. 52). Ou seja, os lugares neutros estão permanentemente em reconstrução em decorrência do fato de que as dinâmicas também variam, contudo, será que as formas pelas quais estas dinâmicas são implementadas se modificam? Será que este *modus operandi*, apesar de guardar especificidades,

⁴¹Identificados como uma tendência mais à esquerda que os demais grupos supra, defendiam uma espécie de humanismo econômico. Mais informações em: <https://www.persee.fr/doc/xxs_0294-1759_1995_num_47_1_3184>. Acesso em 19 de dez. de 2020.

⁴²Católicos militantes que ocupavam postos intelectuais. Mais informações em: <https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1975_num_16_3_5817>. Acesso em 19 de dez. de 2020.

⁴³Este grupo se classificava como sendo antiparlamentarista, anticomunista, espiritualista, tecnicista, elitista e populista: <<https://www.jstor.org/stable/25730025?seq=1>>. Acesso em 19 de dez. de 2020.

⁴⁴Mais informações em: <https://www.herodote.net/France_de_la_tragedie_a_l_espoir-synthese-175.php>. Acesso em 19 de dez. de 2020.

⁴⁵Mais informações em: <<https://www.franceinter.fr/emissions/le-vif-de-l-histoire/le-vif-de-l-histoire-03-septembre-2020>>. Acesso em 19 de dez. de 2020.

além de abarcar mudanças, não mantêm sua forma de operar? Não mantêm a maneira com a qual esta dinâmica é implementada?

Como demonstrou Durkheim, por séculos as instituições de ensino foram orientadas, mundo afora, pela Igreja. Mais recentemente, porém, a Igreja perdeu tal primazia para os Estados nacionais. Mas os Estados já não são — ao menos não em caráter exclusivo, sobretudo em países de “terceiro mundo” — os detentores do poder decisório acerca das questões respeitantes aos âmbitos educacionais e de suas instituições, na medida em que sua atuação ocorre concomitantemente em meio a concorrência e/ou cooperação de outros agentes.

Para a constituição das estruturas que possibilitam o que, tendo por base Bourdieu e Boltanski, poderia se denominar “lugares neutros” — ou legitimadores das concepções que eles próprios difundem — diversos âmbitos deveriam ser, apesar da existência de dissemelhanças, conciliados. Organizações internacionais como a UNESCO, a OCDE e o Banco Mundial constituem indicadores hegemônicos, lançando mão de categorias como “subdesenvolvimento”, “inovação”, “empreendedorismo”, “vulnerável”, “evidências”, “modernização”, entre outras, que, não coincidentemente, também são requisitadas pela linguagem mercadológica, se não provenientes precisamente desta linguagem mercadológica. E para estabelecer itens de validação do que seria uma educação de alto nível desenvolveram avaliações em larga escala — como o *Programme for International Student Assessment* (PISA) — a partir dos quais são confeccionados relatórios, exames e questionários estatísticos comparados para se tornarem influentes instrumentos de regulação de políticas públicas. Representantes de institutos e fundações empresariais⁴⁶ também compõem estas estruturas sendo, por um lado, agentes constantes nos meios institucionalizados — empunhando propostas de lei, sendo presença contínua em audiências públicas e na elaboração e proposição de reformas educacionais, além de monopolizarem o papel de porta-vozes “técnicos”, “especialistas” junto aos meios de comunicação da grande mídia — e, por outro lado, organizações não governamentais (ONGs), aderem às suas

⁴⁶O próximo item da tese será mais focado em apreender aspectos gerais e também acerca da atuação dos institutos e fundações supracitados.

lógicas ao terem de se adequar aos seus preceitos e procedimentos qualificados via editais.

Compreender os processos que envolvem a elaboração e disseminação de conteúdos reconhecidos como legítimos, em contexto de escolaridade; a serem aferidos por meio de instrumentos também desenvolvidos e validados por agentes — entre esses, os mencionados — é relevante para esta tese. Segundo Bourdieu e Boltanski, ao seguir as metamorfoses do discurso dominante nos mecanismos em que ele atua, pode-se ter por objetivo analisar de quais formas o discurso, considerado como produto, se desdobra em dispositivos, mecanismos e objetos no mundo social, e, como essas ações operam no sentido de reduzir as possibilidades de ação, gerando, como um dos efeitos, por exemplo, a captura pelos monopólios privados da educação de um amplo nicho de mercado. Sendo consequências diretas disso, a expansão do ensino superior privado; da educação à distância e das redes de escolas privadas. Ampliando também o número de propostas por meio de políticas de privatização como o emprego de *vouchers* nas escolas⁴⁷; instituição e disseminação das escolas *charter*, o fomento do Programa Universidade para Todos, (ProUni)⁴⁸, garantindo que porcentagem significativa da expansão universitária ocorresse na rede privada e gerando o monopólio Cogna educação⁴⁹.

Ou seja, a educação é reivindicada como mais um aparato, neste caso, pelo campo econômico. Ainda que haja, em certa medida, ao menos uma conversão e duas reproduções neste processo, pois existem aspectos e desdobramentos simbólicos também expectados pelos agentes do campo econômico ao adentrarem o campo educacional. Tal dimensão é particularmente relevante em uma tese cujo autor central é Bourdieu. O campo da educação, para o autor, poderia conferir vantagens não somente na forma de duplicação de conveniências financeiras aos agentes, mas operar também como estratégia

⁴⁷ Proposta de Milton Friedman, atualmente apoiada por Tiago Mitraud do Partido Novo/Minas Gerais, Movimento Brasil Livre (MBL), entre outros.

⁴⁸ O Programa Universidade para Todos (ProUni) do Ministério da Educação é um programa que oferece bolsas de estudos, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, mais informações em: <<http://siteprouni.mec.gov.br>>. Acesso em 06 de abr. de 2020.

⁴⁹ Cogna Educação — antiga Kroton — é a segunda maior empresa relacionada a educação do mundo.

para reforçar o desmonte do próprio Estado como agente hegemônico no que diz respeito ao campo da educação. Ao passo que seria estratégico do ponto de vista da reprodução do capital — em seu sentido econômico —, e da reprodução da configuração de sociedade que outorgue que o capital continue se reproduzindo como ele é.

As mudanças morfológicas podem ser observadas na naturalização de expressões, palavras e conceitos derivados da contabilidade e da economia, além de propostas de constituição e gestão das instituições escolares e de seus resultados, ou “metas”. A adequação das instituições escolares às demandas do mercado de trabalho produz mudanças nos currículos, como demonstrado ao decorrer da tese, mas também em outras dimensões da escolaridade como na reprofissionalização (Haffert e Light, 1995) de professores e de diretores. E em tempo de *uberização* da economia, a estabilidade desses profissionais é constantemente questionada, sob pena de não apresentar uma estrutura que naturalize, já no interior da sala de aula, uma lógica que prepare os estudantes para as vagas precarizadas em condições, direitos e autonomia, crescentes no mercado de trabalho atual.

Em algum nível tal lógica também adentra as universidades públicas, como demonstrou o estudo de caso apresentado em um artigo de Carlotto e Garcia sobre o projeto de *campus* da Universidade de São Paulo (USP) na Zona Leste da cidade, a USP-Leste, no qual as autoras destacam, entre tantos outros aspectos, o conflito em torno da disputa pelo controle sobre o fazer acadêmico — ensino e pesquisa — que opôs profissionais formados e socializados no molde tradicional da academia e os “coordenadores reprofissionalizados” em decorrência do fato deles, em algum momento, terem adquirido conhecimentos específicos ao migrar para novas áreas de atuação que, por seu perfil cognitivo e organizacional, habilitaram esses coordenadores reprofissionalizados a ocupar posições de concepção estratégica e de direção institucional e do trabalho.

A descrição pormenorizada feita pelas autoras acerca das disputas no interior da criação do projeto USP Leste demonstrou que distante de ser uma tendência a qual não se pode impedir, o que decorreu foi um processo social e, como tal, repleto de disputas. A noção de “gestão” também emerge, em associação à proposta de adaptação e flexibilidade tanto das atividades profissionais, quanto dos próprios profissionais. Assim, segundo Carlotto e

Garcia entendia-se que seria possível modificar tanto práticas, quanto culturas profissionais possuindo poder central que guardasse em seu interior a difundida “inovação institucional” geradora de todas as respostas às questões daquele *campus* universitário. Supondo que seria viável replicar modelos e soluções “já testados e comprovados” em contextos outros. O gestor articulava, de forma concomitante, a impessoalidade dos indicadores e o campo da experiência, matizando a objetividade mecânica e respondendo à contestação de que modelos de gestão ignorariam as vivências do “chão da escola”. Seguindo então os efeitos de um regime de dominação gestonária (Boltanski, 2011), as narrativas das perspectivas e experiências dos agentes implicados pela gestão por resultados vão ao encontro do programa político e científico da microeconomia aplicada por se reivindicarem como “centrados na escola”, na mesma medida em que se visaria compelir mudanças investidas com o caráter de inevitáveis e necessárias — pela determinação causal das predições e explicações científicas — a par de mudanças que aparecem como as mais desejáveis e voluntárias — no plano da autodeterminação dos projetos de vida e da vontade política.

O artigo de Carlotto e Garcia também lega a compreensão de que se deve atentar à expansão — que tem ocorrido nas instituições de ensino — das áreas de desenvolvimento de novos saberes, orientadas pela visão estratégica da função socioeconômica da educação, neste caso, em uma instituição de ensino superior público.

4.2. Novos agentes; antigas disputas: reconfigurações e reatualizações

Esta tese evocou dados históricos relativos ao campo educacional — ainda que brevemente — e, de maneira mais específica, atentando ao desenvolvimento de doutrinas pedagógicas — cuja emergência se enreda à origem das primeiras instituições de ensino ocidentais — empregando, em especial, para tanto, estudos de Émile Durkheim. O movimento realizado tanto no tempo, quanto no espaço, fez-se necessário para demonstrar que, se é

verdade que determinados traços que se apresentam atualmente em termos de escolaridade revelam especificidades, também é procedente a afirmação de que conservam muito do que já se apresentava em sua composição genealógica.

Mais contemporaneamente, no Brasil, a bibliografia demonstra (Luz, 2009; Coutinho, 2011) que considerando as décadas de 1980 e 1990 houve coexistência — como, em geral, e nem sempre propriamente harmoniosa — entre agentes devidos do campo religioso, representantes de alas profissionais e de instituições em que tanto regulação, quanto financiamento ocorriam por meio de grupos empresariais e por órgãos multilaterais. Neste sentido, o próximo movimento da tese será expor aspectos deste contexto para demonstrar como e quais disputas foram travadas para que o Enem fosse elaborado e disseminado. Entende-se que a análise deste objeto requer, igualmente, um esquadramento do conjunto de informações relacionadas à aplicação e à incidência desta avaliação em larga escala.

Evidenciei, de forma esquemática, uma estrutura contendo alguns elementos, contudo, devo referir, sucintamente, agentes que estavam e/ou estão se articulando e de quais formas, relativamente ao processo de elaboração, disseminação e transformações do Enem. Faz-se inescusável a consideração desses elementos para que seja possível identificar e aferir se são agentes “multiposicionais”, portanto, se são, novamente, agentes que atuam/atuaram — de forma concomitante, ou em seu histórico profissional — tanto ao setor público, como ao setor privado e, eventualmente, detectar suas conexões com o Estado e/ou governo(s), e como se dão suas entradas, influências, suas formas de mobilização tanto institucionalizadas como não institucionais, que podem, por vezes, se materializar em leis, decretos, relatórios, pareceres, disseminação de cursos, materiais didáticos, guias, ou, como é o caso do Enem, em política pública. Ou seja, importou compreender, analisar e demonstrar com quais dispositivos tais agentes operaram e/ou operam. E importa compreender esses mesmos aspectos em torno da elaboração e da disseminação dessa avaliação em larga escala.

4.2.1. Agentes, *modus operandi* e crítica

Institutos e fundações são agentes cuja regulação e custeio remetem a instituições empresariais e/ou a órgãos multilaterais e que, há algumas décadas, compõem e/ou disputam espaço e influência com os Estados nacionais em muitas áreas da esfera social, elencadas a seguir. Como também se verá, sua atuação junto ao campo educacional é especialmente expressiva, sobretudo colocando em contraste investimentos realizados em outros domínios da vida cotidiana e os investimentos realizados no campo da educação.

Se não se trata de um fenômeno propriamente novo, tem, no entanto, se dado de forma mais acentuada e reatualizada no que concerne a utilização de ferramentas de mobilização, desenvolvimento e disseminação de seus domínios, e, em alguma medida, pela busca de validação e legitimação de seus modos de atuação. Uma atuação que no campo educacional implica concertação e/ou conflitos, entre as dimensões pública e privada, e que guarda, em seu interior, a marca de outras disputas, travadas por integrantes de institutos e fundações, religiosos e sindicatos.

Existem muitas perguntas cujas respostas são fundamentais para compreender o papel, anteriormente, da Igreja, e, na sequência, do Estado, com relação aos domínios e a influência junto ao campo da educação, e desses novos agentes que estão, mundo afora, ocupando espaços, o que não ocorre sem conflito, mesmo que se aceite, como teóricos afirmam, que o que se tem com este tipo de arranjo seria, por vezes, justamente um alargamento do próprio Estado. Perdendo ou não espaço para outros agentes, deve-se questionar em quais termos estas relações entre público e privado ocorrem e acerca das potencialidades e influências de um efeito preocupante no interior desta relação, qual seja: a despolitização nas políticas educacionais.

Políticas públicas abrangem diversas áreas e influem diretamente no cotidiano de cada ser social, ainda que, por vezes, isso não decorra de forma diretamente perceptível. O que também ocorre relativamente às políticas educacionais, que, uma vez instituídas influenciam práticas, seja de maneira mais ou menos direta, ou mais ou menos célere, não há hipótese de não ser tocado por tal dimensão, relativa a uma esfera da vida cotidiana central, como a

educação. Essas políticas educacionais podem dizer respeito ao aumento ou à diminuição de financiamento escolar, mudanças no âmbito curricular, em resoluções com relação à formação dos docentes, etc. Cabe exemplificar e salientar, pois não é raro que não se entenda de forma explícita como tudo isso pode se espraiar, apesar do fato de que tendo ou não percepção sobre esses meandros, eles poderão ser, eventualmente, decisivos no dia a dia de toda a comunidade escolar, ultrapassando-a e incidindo nas famílias dos estudantes, docentes e demais integrantes da instituição escolar. É neste sentido que mesmo parecendo ser algo distante da realidade formal dos seres sociais, e, tendo em conta que não é apenas um papel desenvolvido pelo Estado, faz-se necessário clarificar quais são os agentes envolvidos no processo de elaboração e disseminação dessas políticas educacionais. É relevante porque não é possível responsabilizar agentes e/ou modificar aspectos no interior do campo da educação sem ter ciência acerca de quais são os agentes que estão se mobilizando para o desenvolvimento de elementos concernentes à educação.

No entanto, se tudo isso é fundamental, elucidar acerca da primeira questão apenas já representa um esforço considerável, porque ao se falar desses novos agentes, fala-se concomitantemente de relações forjadas de maneiras diversas e complexas. Não se está tratando de agentes que foram eleitos — como o é o caso quando se trata de agentes políticos — para o desenvolvimento do desenho de projetos que serão convertidos em políticas educacionais, então o termo que tem sido usado para qualificar essas relações é o de governança, que além de não ser praticada e desenvolvida necessariamente por políticos — ainda que possa contar com políticos em seu interior — também tem por característica serem relações mais fluidas.

Os agentes do setor privado, aos quais faço referência, não foram eleitos logo não serão supervisionados, apesar da contradição, são agentes cada vez mais proeminentes nos processos de elaboração e desenvolvimento dessas políticas, no campo da educação, mas não somente no campo da educação, ainda que mais detidamente nele, sobretudo no Brasil e em termos de investimento.

Na intersecção entre Estado, políticas educacionais e da política em si, e, focando algumas das dinâmicas vigentes, parece ser fundamental que haja movimento em torno de uma tentativa de compreensão não somente das

políticas educacionais em seus conteúdos, mas também para que se tenha ciência acerca dos métodos dos quais lançam mão e da maneira como são realizadas as tomadas de decisão.

Para avançar na tentativa de respostas às questões acima, é necessário elencar quais agentes estão desenhando as políticas educacionais. Não se trata apenas do Estado, representado pela estrutura do governo eleito na ocasião. Ou de órgãos como o MEC, Inep, ou das secretarias de educação estaduais ou municipais. Embora todos esses agentes façam parte deste conjunto, refiro-me aos que não foram eleitos e não serão, portanto, supervisionados, refiro-me a grupos privados, os quais se nomenclaturam como tendo ou não tendo fins lucrativos. São fundações, institutos ou mesmo empresas, que estão ganhando espaço em sua atuação por meio de políticas educacionais no Brasil, sem nenhuma surpresa neste sentido específico, porque essa é uma tendência que se verifica, em alguma medida, por diversos locais do globo.

E é uma tendência que se concretiza no tempo e no espaço, mundo afora e que envolve, por exemplo, um direcionamento no sentido de uma internacionalização também da gestão pública. Portanto, os Estados se afastam de sistemas hierarquizados internamente, no interior dos Estados nacionais, o que não equivale a dizer que esta relação hierarquizada anteriormente no interior do Estado nacional não se reelabore em forma de uma hierarquização, como na imposição de métricas específicas para aferir conhecimentos de cima para baixo, dos países ditos desenvolvidos para os considerados periféricos, ou como a literatura tem usado descrever “em direção à redes de governança complexas e dinâmicas” (Avelar, 2019).

A governança inclui em seu interior, mercado, Estados nacionais, grupos filantropos, instituições multilaterais, entre tantos outros que se dispõem a desenvolver políticas públicas em diversos setores.

Ao meio de tantas instituições e de tantos formatos, objetivos e especificidades, foi se tornando problemático determinar ou delimitar quais são as organizações públicas e quais são as organizações privadas, tanto pela atuação delas próprias, quanto pelo fato de que os profissionais que as compõem atuam, não raras vezes, nos dois setores, ou atuaram em ambos em momentos diversos de suas trajetórias profissionais, também orbitam entre os diferentes setores, influenciando, se conectando e tendo experiências tanto no

setor público, quanto no setor privado. São o que Boltanski (1973) qualificaria como agentes multiposicionais e cuja atuação ocorre de forma tentacular. Especificamente neste caso os agentes orbitam os espaços empunhando projetos de políticas educacionais em prol de reformas no campo da educação.

O Brasil tem sido terreno fértil para o setor privado que se apresenta na categoria de “com fins lucrativos”, sobretudo no que tange ao campo da educação, bem como, ao potencial lucrativo no país, que se encontra entre os países com maior população em idade escolar. Tais agentes, representantes de interesses relativos ao setor privado, incidem nas políticas educacionais de diversas maneiras: a) ao participarem de fóruns; b) elaborando e comercializando materiais e/ou serviços ao setor público; c) pressionando e implementando mudanças legislativas por meio de seu contato com representantes governamentais, entre tantos outros.

As instituições, tipos de instituições, formas de atuação e áreas em que atuam são diversas, mas há aspectos em que elas coincidem, e, em geral, apesar das diferenças, eventuais divergências e das especificidades, essas instituições operam de forma similar quanto ao método, pois independente de se classificarem como organizações com fins lucrativos ou sem fins lucrativos, há uma dimensão da atuação, um método que aproxima instituições embora recorram a nomenclaturas distintas.

No caso de instituições sem fins lucrativos, que afirmam não obter remunerações financeiras de maneira direta oferecendo serviços às instituições de ensino, por exemplo, há, no entanto, uma atuação que segue a lógica gerencial das outras instituições, essas com fins lucrativos, que também têm interagido no interior do desenvolvimento, aplicação e disseminação das políticas educacionais. E este tipo de atuação gerencial das instituições filantrópicas, é parte considerável do que as caracterizam como instituições pertencentes à categoria de “nova filantropia”.

Parcela relevante das instituições que compõem a nova filantropia atuam, portanto, também pautadas por uma retórica de necessária gestão eficiente, padronização do que se deve implementar no período e contexto de

escolaridade⁵⁰, metas e entre essas, ter suas ações validadas por meio da obtenção de resultados aferíveis pelas avaliações em larga escala. A retórica não é de bônus diretamente financeiros, mas as lógicas que regem suas atuações são lógicas gerenciais que partilham com instituições que formalmente obtém lucros com suas prestações de serviços educacionais. De toda maneira, esses grupos também partilham, além de sua lógica gerencial e de um léxico retirado da contabilidade, da economia, e, mais recentemente de uma subárea da psicologia, a psicometria, um trabalho que, como descrito com alguma frequência por esses mesmos agentes “almeja realizar diversos impactos e mudanças sistêmicas” no interior do campo da educação.

Por isso os mecanismos pelos quais essas instituições atuam são usualmente direcionados, ou seja, em geral, existe um objetivo ou objetivos de incidir em um âmbito específico — algumas dessas instituições focalizam a formação de “lideranças”, outras instituições, o desenvolvimento de material para ser repassado às instituições de ensino, etc — mas que abarcam a multiplicidade de arenas relativas à educação, do ensino infantil ao universitário, dos espaços relativos ao campo da educação aos campos que influem no campo da educação. E, fazendo referência de forma central acerca das políticas públicas na área, a atuação dessas instituições diz respeito à mobilização de reformas educacionais que estruturam, ou pretendem estruturar, a educação formal em sua totalidade.

Termômetro para compreender como opera este universo, no contexto brasileiro, é a realização de uma consulta ao sítio *on-line* do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE)⁵¹. Entre os dados relevantes há informações concernentes à divisão relativa às instituições que, no sítio *on-line* do GIFE as separam da seguinte maneira: empresas, fundação/instituto comunitário, fundação/instituto empresarial, fundação/instituto familiar, fundação/instituto independente, fundação/organização sem fins lucrativos e parceiro academia.

⁵⁰ A questão da padronização dos conhecimentos requeridos ao invés de ter em consideração para tanto as realidades locais e o “chão da escola” serão elementos centrais para a argumentação contrária ao desenvolvimento da BNCC, por exemplo.

⁵¹ Endereço do sítio *on-line* do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, GIFE: <<https://gife.org.br>>. Acesso em 13 de abr. de 2021.

As áreas de atuação dessas instituições, identificadas no sítio *on-line* do GIFE, são, como mencionado, inúmeras:

acervo;
alfabetização na idade certa;
alimentação;
América Latina;
apoio à gestão de organizações da sociedade civil;
arte e cultura;
assistência social;
biodiversidade sociodiversidade;
cidadania, cidade e territórios;
cidades sustentáveis;
combate à pobreza e a desigualdade;
combate ao consumo nocivo de bebidas alcoólicas;
comunicação;
conservação ambiental;
conservação e uso sustentável;
cultura;
cultura e artes;
cultura e esporte;
defesa de direitos;
democracia;
desenvolvimento comunitário/de base;
desenvolvimento econômico;
desenvolvimento local;
desenvolvimento sustentável;
direito e poder judiciário;
direitos da criança e do adolescente;
direitos humanos;
diversidade;
divulgação científica;
educação;
educação ambiental;
educação e cidadania;
educação financeira;
empoderamento dos jovens;
empreendedorismo;
empreendedorismo de impacto;
empreendedorismo e negócios de impacto social;
empreendedorismo social;

empregabilidade;
equidade racial;
esportes e recreação;
fomento ao empreendedorismo;
formação de jovens para o trabalho e/ou para a cidadania;
formação profissionalizante de jovens;
geração de trabalho e renda;
gestão pública;
governantes e políticas públicas;
impacto social;
inclusão socioeconômica através das cadeias de valor;
inovação social e empreendedorismo;
juventude;
lideranças;
meio ambiente;
mobilidade;
mobilidade urbana;
mudanças climáticas;
negócios inclusivos;
pesquisa;
pesquisa científica;
política e economia internacional;
política e economia no Brasil;
políticas públicas;
primeiríssima infância,
protagonismo jovem;
proteção à infância;
qualidade de vida;
saúde;
segurança pública;
terceira idade;
transparência e responsabilidade governamental;
urbanismo;
voluntariado

Fonte: Sítio *on-line* GIFE: <<https://gife.org.br/associados/>>. Acesso em 16 de mar. de 2021.

Essas instituições, ainda segundo informações contidas no sítio *on-line* do GIFE, estão presentes em todo o solo nacional e apesar do considerável número de áreas de atuação, a partir de referências retiradas do Censo realizado

em 2016 pela mesma instituição, a área de atuação em que mais se investiu foi a educação, setor em que se tem realizado reformas educacionais, por parte desses grupos, em estados — da federação — inteiros e também se tem instaurado políticas educacionais nacionais que decorrem, ou mediante à parcerias dessas instituições e o MEC, ou por meio de suas influências frente ao órgão. Crítica que se faz a essas instituições é justamente no sentido de que seus dados financeiros não são necessariamente transparentes, sendo uma possibilidade de obter informações quanto a este quesito justamente recorrer ao sítio *on-line* do GIFE, onde, consegue-se compreender que se trata de grupos cujos orçamentos disponíveis para incidir nas áreas elencadas não são desprezíveis, o que pode pesar na balança relativa à arena das políticas educacionais.

E, apesar das informações sobre investimento público em educação, essas cujo acesso é relativamente simples, serem substancialmente inferiores ao que se demanda no tocante ao investimento requerido para a educação, esses são, ao menos em si, consideráveis. Por exemplo, a título de comparação — e de demonstração, porque não tenho encontrado dados comparativos tão claros sobre valores investidos formalmente na área da educação em trabalhos recentes sobre estas instituições — remetendo aos dados do Censo GIFE de 2018, as instituições que lá constam investiram cerca de 3 bilhões de reais naquele ano em áreas concernentes à educação. Já o investimento público do mesmo ano — ou seja, o montante relativo às despesas efetuadas pelo Estado por meio do MEC, consultando as despesas de orçamento realizadas pelo órgão na área — excedeu os 100 bilhões de reais. Com este exemplo, o que gostaria de expor é que há um ponto pouco documentado na literatura que examina o tema no Brasil, em que se clarifique que, dado que existe uma real e fundamental relação entre essas instituições e o Estado, ao menos em termos de investimento, aparentemente, ou por contraste com o que é investido pelo Estado, essas instituições não poderiam nem representar os grupos, que, de fato, arcam de forma material com as responsabilidades financeiras do Estado com relação ao campo da educação, tampouco estariam investindo a ponto de realizar reparações necessárias, talvez, justamente por não ser este o objetivo, afinal, em uma lógica gerencial, o investimento deve gerar lucro, ou seja, precisa se retirar mais do que se oferta, se não apenas em termos financeiros, também

em termos simbólicos que, igualmente, em algum nível, são cruciais e almejados por tais instituições. Portanto, pode-se esperar, em certa medida, que o aporte desse capital econômico seja convertido em um capital simbólico, que também buscaria ser validado por meio da participação daqueles profissionais mencionados, que orbitam pelas esferas públicas e privadas e que possuem reconhecimento no interior desta espécie de ecossistema educacional.

No entanto, lendo artigos que tratam justamente dos investimentos da nova filantropia em relação aos investimentos realizados pelo Estado em educação pública nos Estados Unidos da América (EUA), há o seguinte questionamento: fundações privadas investem talvez “1,5 bilhão de dólares ou 2 bilhões de dólares anualmente” em educação *K-12*⁵² nos Estados Unidos, pouco se em comparação aos mais de “525 bilhões de dólares” que o governo estadunidense despende todos os anos no mesmo campo, sendo assim, não haveria exagero ao considerar que há, de fato, grande influência que as fundações privadas exercem com suas doações instantâneas?

A pergunta é realizada por Joanne Barkan, em artigo intitulado “*How to criticize big Philanthropy effectively*”⁵³ de 2014. Sobre o questionamento, a autora responde que os gastos do governo estadunidense com educação pública são direcionados para despesas básicas e fixas. E que, portanto, a maioria dos estados e distritos escolares urbanos não podem cobrir os seus custos, restalhes gerar *déficits* e/ou cortar despesas. Segue afirmando que sociólogos demonstraram que com os gastos discricionários — gastos além dos que cobrem os custos básicos de funcionamento — área na qual as políticas são moldadas e alteradas, as fundações e institutos empresariais utilizariam suas doações como uma espécie de alavanca: ao receber as doações, os donatários concordariam em adotar políticas de preferência dessas fundações e institutos. Afirma também que estados e distritos escolares com escassez de recursos são compelidos a aceitar esses milhões de dólares, mesmo quando muitas restrições estão vinculadas à doação ou consideram as políticas imprudentes.

⁵² *K-12* é uma expressão estadunidense para designar o intervalo, em anos, abrangido pelo ensino primário e pelo ensino secundário na educação daquele país, são aos graus escolares públicos que precedem o ensino superior.

⁵³ *Link* para o texto de Joanne Barkan na íntegra: <<https://truthout.org/articles/how-to-criticize-big-philanthropy-effectively/>>. Acesso em 30 de abr. de 2021.

Se é notória e crescente a dificuldade em definir limites entre público e privado, também, nesta ordem das coisas, é improvável conseguir delimitar as barreiras entre os países, dado que neste âmbito há junção de agentes que compõem grupos de interesses composto por países, instituições privadas — em suas modalidades com fins lucrativos e sem fins lucrativos — portanto, grupos que abrigam Estados nacionais, empresas e grupos filantrópicos, concertação nomeada pela literatura de “governança”.

Outra questão relevante acerca de como se organizam, comunicam e levam à frente tais projetos, ocorre por meio das facilidades tecnológicas, pois se trata de grupos que podem estar alocados em mais de um país, mas também há espaços de considerável relevância para que essas trocas sejam possibilitadas, refiro-me aos muitos eventos organizados pelos participantes, são congressos, palestras, cursos, reuniões, entre tantos, o que poderia ser nomeado por “lugares neutros” considerando a teoria bourdieusiana.

Portanto, o que se espera obter das discussões nesses “lugares neutros” são “lugares-comuns”, ou seja, nesses espaços são produzidas as linhas gerais de projetos, os consensos — apesar dos dissensos — e alinhamentos relativos aos discursos que serão emitidos pelos profissionais que representarão as instituições e seus interesses, entre outros órgãos e/ou publicamente.

Foi, inclusive — para mencionar exemplo relacionado diretamente com o tema tratado nesta tese, e que se será desenvolvido no próximo capítulo — de um evento como esses, capitaneado pela UNESCO, que se ocorreu uma das discussões iniciais, como relatado por Maria Inês Fini, acerca do desenvolvimento, implementação e disseminação de uma avaliação em larga escala no Brasil, o Enem. Também é relevante destacar as ligações profissionais de um dos autores da Matriz do Enem, o professor Luís Carlos de Menezes, com a própria UNESCO.

E esse modelo de promoção e encontro em eventos organizados por esses agentes, tais, UNESCO, OCDE, Banco Mundial — apesar da relevante adição dos contributos tecnológicos que propiciam trocas desses agentes *on-line* — ocorre atualmente e com frequência considerável, congregando filantropos, empresários, políticos, representantes de diversos setores do Estado brasileiro e/ou Estados nacionais, independente do número de agentes envolvidos, as concepções de educação que usualmente pautam tais eventos

apresentam variações, há dissenso, mas também há consenso, um desses é que as ferramentas para aferir os conteúdos difundidos em contexto de escolaridade são as avaliações em larga escala.

Então há essa divisão mais ou menos clara dos agentes supracitados ocupando esses “lugares neutros”, espaços privilegiados e privados para a realização do que nomenclaturou Bourdieu de “consenso sobre o dissenso” neste caso, em relação às políticas educacionais, além da discussão e delimitação do que deve ou não pautar as políticas em educação, nesses lugares serão feitas, ou ao menos elaboradas e discutidas questões com os agentes que possuem posições que os credenciam como os que podem realizar tomadas de decisão que incidem efetivamente sobre o campo educacional.

Por outro lado, resta aos outros profissionais da educação, tais professores, reunir-se nas próprias instituições de ensino ou em sindicatos, o que estabelece uma relação de distanciamento, e mesmo de desconhecimento, acerca dos agentes e das agendas que incidirão sobre elementos fulcrais relativos à educação formal. Neste sentido, agentes com maior influência utilizam seus recursos materiais e simbólicos para delimitar os meandros do campo educacional no país. E não o fazem sem dispor de uma quantidade significativa de capitais, em tipos e volumes. O que propicia também uma possibilidade de barganha que, inevitavelmente, ultrapassaria as condições formais de outros agentes que também se mobilizam neste campo, tais movimentos sociais.

A representação de vozes dissonantes a essas políticas educacionais com entrada junto à grande mídia é numericamente pequena, o que contrasta fortemente com o número de reivindicações e pautas, por exemplo, dos agentes que se posicionaram totalmente contrários a criação da Base e dos agentes que se posicionaram parcialmente contra a Base. Ao passo que representantes dos institutos e fundações empresariais alocados no Brasil são vozes constantes e numerosas nesses mesmos espaços, tanto como colunistas em jornais de grande circulação, quanto financiando discussões nas quais são “convidados” a opinar sobre aspectos concernentes ao campo da educação, passando por atuação ativa nas redes sociais, programas de rádio, televisão, *podcasts*, canais no *YouTube*, etc. O que tem ao menos o duplo efeito de pautar e incitar uma ideia de consenso sobre questões que lhe são relevantes, e,

concomitantemente, dada a falta de diálogo realmente crítico no debate público sobre o campo da educação e as políticas educacionais, silenciar sobre pautas relevantes e sensíveis, dado possível conflito de interesses que criticar membros, projetos e resoluções realizadas, por vezes, em “governança” poderiam suscitar. E para compor esse quadro, ainda há o fato de que diversos agentes são “formados” e/ou financiados dentro desses/por esses institutos e fundações empresariais, ou mesmo possuem com essas instituições vínculo empregatício.

Posto isso, o questionamento é acerca do que está, de fato, em disputa no tocante à política educacional no Brasil. Talvez não seja propriamente sobre o que se deveria mudar para que fosse possível propiciar educação mais paritária, menos distante da realidade dos alunos, ou ambiente em que os professores fossem valorizados, etc. Diagnósticos do que se deveria mudar para viabilizar uma educação mais inclusiva são apresentados por considerável número de autores, em geral, esses afirmam que o problema não parece, portanto, ser derivado pela falta de diagnósticos, mas pela ausência de vontade política, afinal, em uma lógica gerencial o relevante é obter lucro utilizando o menor investimento possível para tanto, a ponto de mesmo com relação a direitos e incentivos obtidos no campo da educação, como políticas de inclusão, a lei de Cotas, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), etc, haver inconstâncias e cortes nos orçamentos.

Uma das questões relevantes para se debater é acerca da realização de um embate de projetos educacionais (Avelar, 2019). E sobre isso a autora estabelece a seguinte distinção:

A disputa entre “público” e “privado” parece ecoar muito mais a oposição entre uma visão de educação como um bem público (e sua gestão para o público) e uma visão privada que compreende a educação como uma ferramenta para o desenvolvimento econômico (e propõe que esta seja gerida como uma empresa). Ainda assim, tais posições seriam melhor compreendidas como em um espectro, e não marcadas de forma tão dicotômica. Precisa-se de novos termos para falar dessa arena, já que o vocabulário anterior parece não dar conta da complexidade do atual estado de coisas (Avelar, 2019, p. 77).

Há disputa, como salienta Avelar, entre os âmbitos público e privado. E ainda que seja difícil delimitar limites entre eles, exceto no aspecto exposto, que

trata das concepções da educação como bem público, ou como mais um elemento a serviço de interesses privados. Mas isso é realmente sobre concepções, ou seja, sobre ideias e projeções, mas, neste momento, o que a tese exemplifica, e que já consta em vasta literatura, é justamente como esses agentes estão atuando de forma proeminente em organizar e gerir o campo da educação pública do país por meio de políticas educacionais, ou de suas reformas — ainda que sua interferência se manifeste e se materialize por diversas frentes, não apenas por meio desta frente.

A partir disso, muitas oposições vão aparecendo, e como demonstraram Bourdieu e Boltanski em *“La producción de la ideología dominante”* (1976), cumprindo papel de relevo operando a limitação do campo dos possíveis. Ao meio dessa disputa de visões e divisões de mundo, que vem à baila mediante ao uso de termos opostos, tem-se, por exemplo, por um lado, a oposição entre política e administração/gestão, que no âmbito escolar aparecem em conflito ao representarem modelos diferentes, pois uma gestão que se pretendesse democrática seria apta à participação de todos e avessa às demandas e expectativas que caracterizariam uma gestão técnica, que, com o argumento de pretender primar pela eficiência e pelo estabelecimento e alcance de metas, poderia prescindir de objetivar inclusão. Esses são objetivos que poderiam coincidir, mas que se materializam, nesses casos, como oposição. Algo similar acontece, em alguma medida, com a oposição entre uma concepção de pedagogia que se prestaria a um ensinar enunciado como libertário e outra pautada nos conteúdos elaborados e relacionados às competências e habilidades.

E é neste ponto que a breve exposição realizada ao início da tese, tendo por base escritos de Durkheim, poderia ser retomada. Essa é uma das grandes questões analisadas pelo sociólogo francês, entre as quais permearam o debate sobre a criação da escola e de como deveria ocorrer sua manutenção e/ou atualização. Este debate, tão caro a Durkheim, se reatualiza, porque o que o autor denominou como “doutrinas pedagógicas”, a doutrina humanista e a doutrina realista, e suas vertentes, atualmente não é nomeado dessa forma, os termos se atualizaram, porém, as linhas norteadoras do que se pretende com o que se ensina, após algum tempo de análise, pode ser mensurado e compreendido em seus objetivos retóricos, performativos ou empíricos. Ou seja,

em linhas gerais, a divisão realizada por Durkheim se reatualizou no que, em essência, novamente, se trata de conteúdos em oposição, antes humanista, depois democrático, antes realista, depois técnico, eram doutrinas, que foram substituídas por competências e habilidades, reatualizadas ou mais marcadamente focadas em competências socioemocionais. Sobre de quais formas essas oposições podem operar atualmente Avelar concluiu o seguinte:

Essa disputa de visões permeia a política e a pedagogia, a gestão e o ensino, em um embate entre politização e despolitização. Na política e na gestão, isso é visível no conflito entre a gestão democrática (como uma gestão a serviço da participação de todos e da mudança do entorno da escola) *versus* a gestão técnica ou empresarial (focada em processos e técnicas, voltada à eficiência e ao alcance de metas). Na pedagogia, identifica-se o mesmo conflito entre uma formação para a liberdade e a compreensão do entorno social *versus* uma formação centrada em habilidades e competências aplicáveis ao trabalho (Avelar, 2019, p. 77).

A autora fez referência a um debate que tem ocorrido mundo afora e contou com a influência de educadores proeminentes como Paulo Freire e, como, a partir da consideração e conhecimento dos ensinamentos deste educador, um debate que é realizado pelo mundo todo assume contornos específicos em solo brasileiro.

A presença de conteúdos relativos à pedagogia, desenvolvidos por Paulo Freire, representam, em alguma medida, influência na formação dos profissionais das áreas nas quais se pretende obter um diploma de licenciatura. Ocorre que, este autor ressaltou, ao decorrer de toda a sua vasta obra, o pressuposto de que a educação é política, e mais do que isso, asseverou que entre as funções de um educador, portanto, está a possibilidade de politizar o processo educacional, com a finalidade de demonstrar aos estudantes que existe uma dinâmica social, que no Brasil é profundamente desigual. E essa é uma importante oportunidade para a compreensão da realidade, compreensão sem a qual torna-se impossível alterar tal dinâmica desigual.

Há oposição direta entre o que Freire considerava ser uma necessária politização do processo educacional, levado à cabo por parcela relevante dos profissionais da educação, trata-se de uma oposição à despolitização. Despolitização atualmente proposta nas escolas brasileiras, concomitantemente, das formas mais sutis às mais frontais, das mais informais às chanceladas via lei. E, se unir a isso a desconfiança dos profissionais da

educação acerca do envolvimento e da presença de filantropos e empresários no campo da educação, então tem-se um potencial problema de prioridades relativas aos âmbitos supracitados. O que transcorre pelo fato de que os agentes vindos da filantropia e os representantes empresariais vão ao campo educacional munidos das concepções de educação e de gerenciamento da educação que lhe são pertinentes, ou seja, defendendo que a educação seja tratada como um tema de cunho técnico, e/ou administrativo/gerencial, o que evocaria, portanto, discussões, soluções e resoluções de cunho também relativo a esses domínios. Considerando-se, neste sentido, que entraves, dilemas e questões relativas à educação deveriam ser sanadas mediante à utilização de ferramentas próprias à gestão empresarial.

O que, em simultâneo, causa aversão dos filantropos e empresários aos profissionais da educação e, igualmente, estranhamento, e a ideia de que as visões dos profissionais da educação são antiquadas, paradas no tempo, fechadas e ultrapassadas por parte desses agentes — filantropos e empresários — que adentram a esfera educacional.

Apenas com os elementos suscitados, seria possível considerar que uma conciliação pacífica entre esses grupos parece pouco provável, mas, apesar disso, se insiste em uma tentativa de viabilizar e manter uma relação público-privada no que tange às políticas educacionais, e faz-se necessário compreender isso porque, atualmente, além dos grandes desafios pelos quais este campo tem passado, não é possível entender as especificidades da situação prescindindo de uma compreensão sobre essas novas disputas e agentes, além de sua incidência tanto nas políticas educacionais, quanto em muitas outras dimensões concernentes ao campo da educação.

A inserção desses novos agentes, de suas demandas, agendas e sua especificidade de trânsito privilegiado tanto com relação às esferas de poder, quanto entre o setor público e o setor privado devem ser observados com atenção. Também deve-se dar alguma primazia ao questionamento acerca de uma pretensa legitimidade desses agentes ao lançarem mão de capitais tanto financeiros, quanto simbólicos e sociais com a finalidade de incidir sobre as políticas educacionais, alterando agendas e seus conteúdos, propósitos e métodos, isso tendo em consideração o preceito partilhado por parcela relevante desses agentes acerca da necessidade de despolitizar o campo da educação,

bem como, âmbitos em seu interior, tais as políticas públicas sobre educação e mesmo os conteúdos da escolarização.

E é relevante notar que, por ora, parcela considerável da literatura sobre a nova filantropia tem se debruçado na análise das agendas empunhadas por esses agentes que pretendem, cada vez mais, impor, por diversas vias, seus projetos de uma reforma de cunho empresarial, ou melhor, uma reforma empresarial da educação, que, já como está, garante notável lucro aos seus investidores. Sobre isso, Avelar afirma ser preciso realizar pesquisas e análises sobre as formas como operam esses agentes — seus métodos, e, em minúcia, apreender suas estratégias de atuação.

Para a autora essas pesquisas e análises são cruciais para entender a dinâmica que, como salientou, ocorre de forma mais ou menos sem escrutínio, na medida que tanto empresários, quanto filantropos, apesar da retórica que apresentam na qual asseveram estar auxiliando a educação com a finalidade de agregar positivamente para o bem público, não foram eleitos para executarem essa tarefa. Seus projetos de lei, relatórios, materiais e sugestões tampouco o foram. Não foram eleitos, também não foram eleitas as agendas defendidas por eles, ou os seus objetivos, ou os métodos políticos que empunham. Portanto, nem eles, nem suas bandeiras e atos passam por essa esfera de validação popular, bem como, nem eles, nem seus atos podem ser monitorados pela sociedade civil. Os agentes da nova filantropia não foram eleitos para legislar sobre os domínios e meandros do campo da educação, não se enquadram como corporação, nas quais há necessidade de se prestar contas ao menos internamente, e, finalmente, além de seu enorme poder de barganha, avalizado por um número expressivo em tipos e volumes de capital, a nova filantropia tem ao seu favor o fato de que ela é composta por profissionais que possuem considerável acesso aos setores tanto público, quanto privado. Eles podem orbitar por estes setores sem que haja maior constrangimento e/ou condicionamentos.

Não por coincidência, uma das críticas centrais direcionadas a esse tipo de agente da nova filantropia, também referida no texto de Avelar (2019) é que a participação no desenvolvimento e implementação de políticas de cunho educacional não deveria ser avalizada pelas posses, sejam essas individuais ou coletivas, de capital financeiro ou de capital social, pois, para a autora, não seria

aceitável que agentes que pretendam incidir de forma tão fundamental em um âmbito que diz respeito a todos os brasileiros, o façam sem ter qualquer motivo ou elemento legítimo que os autorizem e sem que possam ser devidamente fiscalizados⁵⁴.

O que se pretende a partir dessa crítica é seguir para um apontamento da necessidade de que esses agentes da filantropia empresarial passem a prestar mais contas, mediante à submissão aos critérios de transparência compatíveis e um controle social com maior rigor, que pode ser realizado mediante à publicação das informações financeiras de forma detalhada tanto em si, ou seja, em seus movimentos internos, quanto relativos ao que é repassado aos institutos e fundações empresariais por esses agentes financiados.

Assim como o filósofo Vladimir Safatle (2020, 2021), citado acerca deste aspecto, Avelar (2019) considera negativa a despolitização e, neste sentido, propõe repoliticizar as políticas educacionais com a finalidade de conferir maior engajamento em torno de um projeto democrático em educação. O que só seria possível de se viabilizar com um projeto democrático de educação em seus conteúdos e em suas formas, e que, portanto, inevitavelmente se oponha à retórica de despolitização que busca reduzir a educação a uma dimensão que enfoque apenas aspectos técnico-administrativos. Para a autora, os ideais ofertados pelo setor privado, por meio dos agentes da nova filantropia, precisam ser substituídos por outros que tenham paridade com os ideais de uma sociedade realmente democrática, pois a educação, os lugares da educação formal e o campo da educação como um todo são elementos cruciais para a democracia. E é também neste sentido que quem quer que pretenda se alçar ao papel de agente no âmbito do desenvolvimento e aplicação de políticas educacionais não deve prescindir de fazê-lo por meio de processos democráticos, participativos e transparentes.

Por outro lado, também não se pode prescindir, quando o objetivo é uma educação verdadeiramente democrática, que instituições de ensino e conteúdos escolares estejam articulados em seu comprometimento com a promoção da igualdade — passando pelo necessário debate acerca do combate à exclusão e

⁵⁴ Esta é, por exemplo, uma demanda derivada de muitos problemas relacionados a tipos diferentes de fraudes cometidas nos Estados Unidos, como será exposto na sequência.

à discriminação de todo o tipo — e ao engajamento cidadão. E nada disso parece ser possível de se realizar se que o trabalho educacional for apartado de seus métodos e da formulação das políticas educacionais.

Capítulo 5 - Uma síntese da gênese do Enem

O presente capítulo é relevante pois neste espaço mais agentes pertinentes são definidos, mas a partir da reconstrução histórica, ainda que sucinta, do processo de criação e transformação do Enem.

Segundo documentário⁵⁵ produzido pela “TV Escola” e publicado pelo Inep em sua página *on-line* do *YouTube*, intitulado “Enem 20 anos: um Exame do tamanho do Brasil”, o Enem foi idealizado a partir de meados dos anos 1990, tendo por influência ideias veiculadas em um evento acadêmico ocorrido na Tailândia, mais especificamente na cidade de Jomtien, denominado “*World Conference on Education for All*,”⁵⁶ (*WCOEFA*), promovido pela *United Nations Office for Partnerships (UNOP)*; *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization — UNESCO*; *United Nations International Children’s Emergency Fund (UNICEF)*, Banco Mundial, entre outros.

Analisando relatos, entrevistas e depoimentos de políticos que tiveram papel de relevo na criação, implementação e expansão do exame no Brasil, nota-se que, independente de diferenças partidárias, ideológicas, de projeto político e social, há um ponto comum de FHC a Fernando Haddad, o uníssono estava na utilização de uma retórica ligada à implementação de “ideias inovadoras”, “baseadas em evidências” em prol do “desenvolvimento” na educação, que é uma retórica que foi se repetindo e galgando lugar no interior das instituições de ensino, mas não somente nelas, porque esse léxico derivado de um ramo da economia considerado “ortodoxo”, um léxico próprio da economia, pautado pela ideia de desenvolvimento, de certa forma se alça a “colonizar” todos os campos da vida cotidiana, obtendo efeito considerável neste intento.

⁵⁵*Link* para visualização do documentário supracitado: <<https://www.youtube.com/watch?v=GDIGjjEABLg&list=PLjz5Kd6rxbE4BnouwgST5sqyTHBI3ypJI&index=1>>. Acesso em 01 de dez de 2020.

⁵⁶*Link* para o evento mencionado: <https://bice.org/app/uploads/2014/10/unesco_world_declaration_on_education_for_all_jomtien_thailand.pdf>. Acesso em 19 de nov. de 2020.

Referindo a segunda fase do Estado-avaliador⁵⁷, Afonso (2013, p. 278) nomeou como “consenso transideológico” a maneira como se aderiu “à necessidade de políticas de avaliação”, pois, para o autor, independente das preferências ideológicas dos agentes envolvidos no processo, a centralidade da realização dos testes promovia consenso em torno da ideia da relevância destas avaliações. A partir da literatura consultada para o desenvolvimento da tese se vislumbrou a possibilidade de empregar também, nesta oportunidade, a noção de “consenso transideológico”, posto que, houve consenso na utilização de terminologia que remetia ao receituário neoliberal, sendo utilizado por agentes de variados espectros ideológicos.

No caso do período em que Fernando Haddad esteve à frente da pasta da Educação — tempo correspondente ao meio do ano de 2005 ao início de 2012, ocupando o posto por alguns anos dos governos de Luiz Inácio da Silva (Lula), do Partido dos Trabalhadores (PT) e alguns dias do governo de Dilma Vana Rousseff (PT) — o então Ministro citava com frequência dados do Banco Mundial e da OCDE, além de adotar um léxico repleto de jargões da economia ou apropriados por outras áreas, mas possuindo gênese nesta área do conhecimento, como “projeto pedagógico inovador”, “indicadores objetivos”, “modernização”, além dos critérios adotados para a elaboração e correção das provas do Enem durante o tempo em que ocupou o cargo de Ministro da Educação.

O Ministro da Educação, no entanto, também utilizou termos caros às áreas da educação e da sociologia da educação — ainda que não seja possível

⁵⁷Em artigo de 2013, Afonso apresenta quadro contendo comparação das diferentes fases do Estado-avaliador, dividindo-as em três fases: “Estado-avaliador (1a fase, anos de 1980/1990)”; Estado-avaliador (2a fase, final dos anos de 1990 e atuais anos 2000...) e Pós-Estado-avaliador (antevisão com base em alguns indicadores)” *link* para o artigo na íntegra disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bBY4jtTrbmqnxmRcJrQkpqj/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 04 de abr. de 2022.

saber se tais termos são necessariamente originais destas áreas — fazendo uma apropriação seguida de associação do termo “ciclo virtuoso” (sic). “Círculo vicioso e círculo virtuoso” em educação e em sociologia da educação são utilizados para se referir, no primeiro caso, aos estudantes de escolas públicas no ensino básico que vão para universidades privadas e, no segundo caso, refere-se aos estudantes que durante o período do ensino básico ocupavam vagas em colégios privados e seguem para universidades públicas na sequência.

[a resiliência] se refere aos estudantes que, apesar de viver em condições socioeconômicas adversas, conseguiram obter excelentes resultados e, com isso, romper com o círculo vicioso que há entre um pobre contexto socioeconômico e um baixo rendimento educativo (Aráuz, p. 76).

Exemplo da conciliação dos itens elencados consta em um artigo de opinião⁵⁸ de Fernando Haddad para o jornal “Folha de São Paulo”, datado de 23 de fevereiro de 2011.

Os termos “círculos viciosos e círculos virtuosos” são também cunhados por estudiosos, mencionados nesta tese, que se debruçam sobre questões relativas à educação das elites e utilizam os termos para clarificar acerca da força inercial que compõe, avalia e fundamenta tais círculos (Brandão, Mandelert e Paula, 2005).

Mas estes termos são usados em outras áreas — marcadamente no interior da economia também — ou com outros sentidos, como no caso do texto de Grün ao se referir ao círculo virtuoso que, segundo o autor:

Se produziria a partir do aumento das rendas das classes normalmente desfavorecidas que induziria ao consumo, ao aumento da produção, ao investimento em ampliação das capacidades produtivas e à retroalimentação dessa sequência (2018, p. 332).

⁵⁸ Artigo de opinião do então Ministro da Educação Fernando Haddad em 23 de fevereiro de 2011: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2302201107.htm>>. Acesso em 1 de mar. de 2020.

Ou, como no artigo de Gramkow sobre a emergência climática e o papel do Estado para a retomada da economia, no qual a autora afirma que o consequente aumento dos investimentos sustentáveis levaria, então, a “um ciclo virtuoso de crescimento econômico” ao criar “empregos, desenvolvimento de cadeias produtivas, redução da pegada ambiental e impactos ambientais” e, concomitantemente, recuperaria “a capacidade produtiva do capital natural” (2020, p. 297).

Nos governos que antecederam Lula, os mandatos de FHC, por exemplo, seu próprio Ministro da Educação era um economista. E antes mesmo da eleição que desencadeou o pleito de FHC, as instituições que pautavam como a educação deveria ser mundo afora, algumas citadas, também são instituições com interesses no mundo econômico definidas, a própria ideia de tecnicizar, padronizar e ter ferramentas de avaliação padronizadas já era um esforço observável em diversos locais do globo, como salientado em capítulos anteriores. Os efeitos, no entanto, não são puramente econômicos. Ao criar engrenagens desta magnitude, com tamanha abrangência e construção de relevância social tão expressa, como exemplificado acima, em uma modificação/adaptação/apropriação lexical que ultrapassa aparentes diferenças inconciliáveis entre os envolvidos na esfera do poder e nas decisões que lhe cabem tomar e promover, os efeitos são também, portanto, de produção e reprodução de significados e sentidos.

Essas ideias “inovadoras” que já eram aventadas desde a década de 1960 nos Estados Unidos, e, desde a década de 1980, segundo Maria Inês Fini, — ex-presidente do Inep e uma das idealizadoras do Enem — anunciariam ao Brasil um salto considerável de renovação em matéria de aprendizagem. E a influência das instituições nomeadas acima, a inclusão de uma ideia de planejamento diferente da ideia que se tinha no Brasil até então foi se materializando. Sobretudo após a redemocratização — processo que perdurou por alguns anos e culminou na promulgação da Constituição de 1988 — mas mais especificamente no contexto da eleição de FHC, em 1994, em que se iniciou mobilização para criar as bases do que viria a ser o Enem.

O então Ministro da Educação designado por FHC, Paulo Renato Costa Souza, que permaneceu à frente da pasta da Educação pelo tempo integral dos dois mandatos do presidente (1 de janeiro de 1995 - 1 de janeiro de 2003), encabeçou o desenvolvimento do projeto que fundamentaria o Enem. Segundo depoimentos recolhidos acerca da criação do exame, o Ministro da Educação, que imediatamente antes de assumir a pasta havia morado por alguns anos nos Estados Unidos e tendo filhos prestes a ingressar ao ensino universitário naquele país, adquiriu conhecimento sobre os formatos dos exames necessários para esse intento nos Estados Unidos. Os filhos do Ministro realizaram o *Scholastic Aptitude Test* ou *Scholastic Assessment Test* (SAT)⁵⁹. O depoimento de Maria Helena Guimarães de Castro, ex-presidente do Inep e ex-Secretária Executiva do Ministério da Educação, confirma a informação e acrescenta que esta vivência foi central para que o Ministro da Educação demonstrasse considerável inclinação a realizar algum projeto que conseguisse “facilitar” a execução destes testes no Brasil⁶⁰, o que era observado e mencionado por ele, em especial, com a utilização do argumento de preocupação com o conhecimento de que os estudantes brasileiros, tinham, à época, de se locomover consideravelmente para realizar diversos exames de vestibular, além das dificuldades e limitações evocadas por este motivo. Tendo em vista que o Saeb, criado em 1990, estava alcançando reconhecimento considerável como uma grande avaliação das

⁵⁹ SAT é uma sigla para *Scholastic Aptitude Test* ou para *Scholastic Assessment Test*. É um dos exames educacionais padronizados realizados nos Estados Unidos da América. Já em regiões como o meio leste e o oeste do país algumas universidades adotam outro exame, o *American College Testing* (ACT). Os critérios de avaliação destes dois testes possuem especificidades entre si. Sobre o SAT, o teste é aplicado aos alunos que estariam em um grau similar ao que é designado como “ensino médio” no Brasil e é critério à admissão nas universidades daquele país. O exame foi introduzido pela primeira vez no ano de 1926 e é aplicado sete vezes ao ano, nos meses de outubro, novembro, dezembro, janeiro, março, maio e junho. O teste pode ser realizado e utilizado por alunos estrangeiros que pleiteiem vagas em instituições de ensino superior que aceitem os resultados do SAT.

⁶⁰ A situação descrita acima, sobre Paulo Renato Costa Souza e como decorreu seu conhecimento acerca da realização de exames em larga nos Estados Unidos, é apenas uma especificidade do caso brasileiro. Nos capítulos anteriores há tentativa de reconstrução da conjuntura política e educacional daquele período e de períodos anteriores, no Brasil e em outros países, para fornecer base para compreender as mudanças que, de alguma forma, influenciaram a elaboração e a disseminação de determinadas políticas públicas em educação no Brasil, tratadas nesta tese, como um exame em larga escala, o Enem, e o conteúdo designado para compor esta avaliação, delimitado pela Matriz de Competências e Habilidades.

escolas em educação básica⁶¹ no Brasil, e, para tanto, Paulo Renato teria solicitado que fosse levado ao Ministério da Educação, mais especificamente ao Inep, a determinação do que deveria ser avaliado. Atendendo a esta solicitação do Ministro, Maria Inês Fini foi incumbida de recrutar um grupo de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento para elaborar uma Matriz de Referência para o Saeb. A partir das resoluções deste grupo inicia-se a base para a concepção de uma Matriz de Referência que mais tarde será utilizada tanto no Enem, quanto no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), qual seja, a Matriz de Competências e Habilidades.

Segundo o autor da Matriz, o professor do Instituto de Física da Universidade de São Paulo (IFUSP), Luís Carlos de Menezes, vertentes do pensamento educacional e social estavam presentes nesta construção⁶² “porque o grupo era composto por pessoas que não pensavam igual, portanto havia disputas, discussões e etc”. Zuleika de Felice Murrie, também autora da Matriz e professora universitária, endossou o relato de Luís Carlos ao classificar as reuniões do grupo para definição da Matriz como “caóticas”, nas quais “todos falavam e escreviam ao mesmo tempo”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁶³ (LDB), a época, já estabelecia as características centrais do ensino médio como etapa final da educação básica ao considerar que os alunos do ensino médio, ao final dessa etapa, deveriam possuir um conjunto de competências e habilidades, consideradas um conjunto de competências gerais para o exercício da cidadania, estas competências foram assim listadas: I. dominar linguagens; II. compreender fenômenos; III. enfrentar situações-problema; IV. construir argumentações e V. elaborar propostas.

As competências foram desenvolvidas, afirmou Luís Carlos “para envolverem aspectos práticos, culturais gerais e éticos”. Estas competências

⁶¹ A educação básica no Brasil corresponde a três níveis, a saber: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Informação retirada de Brasil, 2018: 9. Acesso em 23 de abr. de 2021.

⁶² Luís Carlos de Menezes comentando a criação da matriz utilizada primeiro no Saeb e na sequência pelo Enem e pelo Encceja: <<https://www.youtube.com/watch?v=GDIGjjEABLg&list=PLjz5Kd6rxbE4BnouwgST5sqyTHBI3y pJI&index=1>>. Acesso em 22 de dez. de 2020.

⁶³ Lei 9394/96.

estavam associadas a 21 habilidades. “Algumas delas podiam ter vocação mais disciplinar como, por exemplo, algumas poderiam ser mais científicas, outras mais matemáticas, mas as habilidades tinham uma vocação para atuação em contexto”. O que é relevante porque ao determinar quais são as habilidades demandadas se está também limitando qual é a tarefa cognitiva que o aluno tem de realizar para poder concluir que ele aprendeu o conteúdo apresentado e requisitado. Segundo Fini, os idealizadores da Matriz queriam que a Matriz fosse desenvolvida de maneira que pudesse embasar uma prova “interdisciplinar e moderna” e mais do que isso, porque como se destinava a avaliar as estruturas dos jovens ao final da escolaridade básica, os idealizadores da Matriz não queriam fazer dela o que Fini descreveu como uma “varredura de currículo”.

Fini, naquela época consultora, esteve em uma das reuniões com o Ministro Paulo Renato, em Brasília, uma reunião da terceira Comissão que o Ministro havia nomeado em Portaria, para desenhar o exame sobre o qual, segundo Fini “ele, que era Ministro e economista, sabia dizer o que ele não queria, mas não sabia dizer o que queria.”

Após muitas discussões e debates, ao final do ano de 1997, esta Comissão finalizou e submeteu um relatório com diversas recomendações referentes ao Enem.

Uma das recomendações cuja aceitação não foi pacífica dizia respeito a possibilidade de incluir uma redação ao conjunto da prova. O que aconteceu porque o Ministro Paulo Renato, por vezes, entrou em discussões e discordâncias com os demais integrantes da Comissão por considerar que “a prova tinha de ser objetiva” e que uma redação não se enquadraria neste intento. Dentre os desenvolvedores da Matriz havia certo consenso, observável por entrevistas, sobre o fato de que a formação do Ministro em economia pautava muito uma ideia de necessária objetividade, o que na discussão em torno da inclusão da redação ao exame foi evidenciado. Tais justificativas e argumentos, segundo Fini, foram apresentados: “redigir é pensar”; “redigir é tomar posição”; “a redação seria muito importante em um contexto de recém-abertura democrática, por ser uma intervenção em que o aluno poderia de certa forma aparecer por meio do que é escrito”, entre outros.

Considerando o argumento de que seria relevante ter um repositório com um grande número de ideias dos jovens brasileiros acerca de um tema, ao fim

de muitas discussões, foi considerada a hipótese de tentar realizar a inserção da redação, desde que os profissionais envolvidos se responsabilizassem pela construção de metodologia e de critérios de correção que deveriam ser “iguais para todos”, segundo Zuleika. A preocupação do Ministro da Educação com este quesito era, portanto, conhecida pelos profissionais, que se comprometeram a realizar demonstração do que seria a correção de uma redação pautada em critérios objetivos.

Com a aprovação da possibilidade de testar a realização de uma redação no interior da prova, houve também a preocupação de escolher um tema que pudesse estar em linha, que tivesse relação com as competências requeridas no restante da prova. De acordo com esta orientação foram redigidas por Zuleika as cinco competências de redação em equivalência com as demais competências. E, na sequência, a atenção se voltou para a formulação dos critérios de correção da redação.

Em entrevista realizada ao dia 28 de fevereiro de 1997, o Ministro Paulo Renato afirmou que o Brasil passaria por uma paulatina substituição do vestibular por outras formas de ingresso, porque o que se almejava era realizar um exame de segundo grau, possível critério de ingresso à universidade.

Ao início de 1998 se tinha *draft* da prova, restava realizar o desenvolvimento de toda a logística para a sua aplicação. Segundo Fini, o primeiro grande desafio sobre este elemento em específico, foi encontrar a gráfica para realizar a impressão das provas, pois não haveria mais tempo suficiente para licitações. Deste modo, convidou-se as duas maiores empresas do país para a realização de um consórcio para a aplicação do exame. Na sequência do relato, Fini afirma que a participação do presidente da Fundação Cesgranrio, Carlos Alberto Serpa de Oliveira, não se concretizou sem que muitos se opusessem, em especial, o presidente da Fundação Carlos Chagas à época. Mas o acordo foi realizado e a Fundação Cesgranrio, naquele ano, assim como em outros anos, aplicou o exame. O fez como única instituição por alguns anos e depois de um tempo passou a ser uma espécie de líder de um consórcio aplicador em que estavam presentes mais empresas. A participação da Fundação Cesgranrio recebeu diversas críticas, referentes a erros de português ou de conceitos nas provas, imprecisões, questões cujas respostas não estariam corretas e questões contendo textos literários transcritos de maneira inexata.

Também com relação às implicações da terceirização das responsabilidades por elaborar, operacionalizar e divulgar os resultados do Enem (Minhoto, 2008).

A autora focou em seu estudo tanto a cultura de avaliação fomentada pelas agências responsáveis pelo Enem, quanto arranjos institucionais e o jogo de forças em torno do desenvolvimento e elaboração da prova, ocorridos nas edições de 1998, 1999 e 2000. E, tendo em conta que a terceirização de serviços à instituições privadas implicaria a inscrição de políticas públicas no âmbito do mercado, pesquisou igualmente as licitações para selecionar a empresa responsável por realizar a prova em duas de suas edições, as edições do ano de 2003 e do ano de 2004. Por meio dos resultados de sua pesquisa pôde considerar que, apesar de a relação entre poder público e instituições privadas ser considerada associação vantajosa, manifestaram-se contradições e problemas relevantes no que tange o processo de terceirização do exame: a) a terceirização resulta no fato de que tanto a avaliação, quanto seu controle técnico, sejam feitos por um grupo restrito de profissionais; b) ocorrem variações com relação ao custo do Enem e também relativas aos critérios de escolha constantes nas licitações; c) a Fundação Cesgranrio ser sucessivamente a escolhida nos processos de licitação para a aplicação do Enem poderia demonstrar que há pouca independência da Fundação em relação ao MEC; d) Sociedade civil e governo têm diversas dificuldades em fiscalizar ações concernentes à preparação e à realização do exame com a vigência de modelos terceirizados.

A autora acredita ser especialmente problemático considerar que, com a crescente expansão do Enem, é possível inferir que sua organização responda por parcela relevante do orçamento da Fundação Cesgranrio. Tendo em conta tal possibilidade, a Fundação poderia possuir considerável interesse em seguir obtendo êxito nas licitações e, renovando sucessivamente seus contratos com o MEC, como ocorreu pelos primeiros anos de aplicação da avaliação. Este considerável interesse poderia auspiciar maior grau de interferência e uma maior resistência em apontar deficiências nas políticas públicas, que, segundo Minhoto:

Diante disso, verifica-se que o mercado de avaliação, já restrito pelo pequeno número de agentes capazes de realizar o processo, perde a capacidade de proporcionar as supostas vantagens de um mercado

competitivo, de “livre concorrência” — tais como a prestação de serviços com baixo custo e máxima qualidade. Além disso, fica claro que as relações estabelecidas no próprio mercado de avaliação acabam afetando os processos avaliativos, colocando em xeque sua credibilidade (Minhoto, 2008, p. 82).

Apesar disso, não é incomum encontrar em artigos que relatam detalhes acerca da criação do exame denominando-o como filho de um pai e duas mães, fazendo referência a Carlos Alberto Serpa de Oliveira, Maria Inês Fini e Maria Helena Guimarães de Castro.

O Enem, segundo informações retiradas do endereço *on-line* do Inep⁶⁴, seria, grosso modo, uma avaliação⁶⁵, mas como se verá, equivale a um instrumento com diversos usos e finalidades, o que por si só já é fonte geradora de muitos questionamentos e controvérsias.

O Inep, órgão responsável pela realização dessa avaliação externa ou avaliação em larga escala, aplicada pela primeira vez ao ano de 1998 — momento em que o Enem ainda era constituído por apenas uma prova —, é uma autarquia vinculada ao MEC, no Brasil. A avaliação, que em sua primeira edição contou com 63 questões que pretendiam medir as supracitadas competências e habilidades, decorreu em 20 de agosto do ano de 1998 — contando com mais de 157 mil inscrições e cerca de 115 mil participantes em 184 municípios — foi utilizada majoritariamente para fins de “avaliação da qualidade da educação” em solo brasileiro, já que era válida para tentativa de acesso, naquela ocasião, para apenas duas instituições de ensino superior. Além das 63 questões a prova contava com uma questão que implicava o desenvolvimento de uma redação. O tema proposto foi “Viver e aprender” contando com excerto de “O que é o que é” de Gonzaguinha.

Em sua segunda edição, realizada em 29 de agosto do ano posterior (1999), foi empregue de forma mais patente como modalidade de admissão ao ensino superior, pois às duas instituições de ensino superior aderentes ao Enem no ano anterior se somaram 91 instituições. Além disso, neste mesmo ano são

⁶⁴ Dados retirados do endereço *on-line* do Inep: <<https://enem.inep.gov.br>>. Acesso em 18 de nov. de 2020.

⁶⁵ O Exame Nacional do Ensino Médio — Enem — é uma avaliação em larga escala cujo histórico, dados, relevância, críticas entre outros constarão no corpo do texto.

criados Comitês Técnicos e Consultivos; o Boletim da Escola e um banco de dados em que estariam dispostas informações acerca do desempenho dos participantes. Realiza-se acordo com a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, em que sete mil de suas unidades são autorizadas a efetuar as inscrições para a prova. Em 1999, a avaliação aconteceu em pouco mais de 160 cidades, cerca de 20 cidades a menos se comparada ao ano anterior.

Em 2000 a organização da prova teve iniciativa que assegurava atendimento especializado para 376 estudantes portadores de necessidades especiais. Esta prova passa a contar com o acompanhamento de observadores indicados pelas secretarias estaduais de educação e posteriormente credenciados pelo Inep. Para a prova deste ano se inscreveram 390.180 alunos, sendo realizada em 187 municípios.

As inscrições passam a ser realizadas pela *internet* para a prova do ano de 2001 e algumas medidas de cunho inclusivo do ponto de vista econômico são adotadas como o direito a inscrever-se gratuitamente em caso de ter concluído ou estar concluindo o ensino médio, ou para egressos do mesmo grau que se declarassem impedidos de arcar com os custos da inscrição. Esta política de isenção da taxa foi aplicada para estudantes que haviam concluído os estudos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). A medida teve a aderência de 82% dos inscritos daquele ano em que as inscrições alcançaram o total de 1.624.131 estudantes e a avaliação decorreu em 277 cidades.

Em 2002 o Enem registrou 1.829.170 inscrições e o número de cidades em que as provas decorreram mais do que dobrou, equivalendo ao total de 600 municípios. Naquele ano a taxa de abrangência também dobrou, pois os concluintes do ensino médio que se inscreveram na prova totalizavam 50% do total de inscritos.

Para o ano de 2003 as modificações ficaram por conta da realização de um novo mapeamento do perfil dos estudantes inscritos. Inseriu-se pergunta relativa ao ano de conclusão do ensino médio dos estudantes no questionário socioeconômico. Assim passou a ser possível quantificar o número de estudantes que prestava a prova como “treineiro”⁶⁶, número que neste ano

⁶⁶ “Treineiro” é como se denomina popularmente o participante que se inscreve em processos seletivos com a finalidade de autoavaliação.

equivaleu a 19% do número total de inscritos, que, ultrapassou a marca de 1.880.000. A prova foi realizada em 605 cidades.

Marco significativo ocorreu na edição de número oito do exame, decorrida no ano de 2004, quando o ProUni, aderiu aos resultados dos alunos obtidos por meio do Enem para realizar sua seleção. O programa tinha por propósito conceder bolsas parciais e integrais para universidades de ensino superior privadas aos selecionados. Existem críticas, algumas elencadas na presente tese, acerca do programa, suas limitações e objetivos, no entanto, a iniciativa de utilizar os resultados do Enem como critério para conceder as bolsas é um fato que terá, como se verá, muitos desdobramentos. Outro destaque deste ano é relativo à inclusão do requerimento de informação acerca do Cadastro de Pessoa Física (CPF), possibilitando que se pudesse acompanhar a trajetória dos inscritos. Tais informações seriam utilizadas para fundamentar e informar estudos e estatísticas do Inep. Com 1.552.316 inscrições a prova daquele ano foi realizada em 608 municípios.

Principalmente em decorrência do uso das notas da prova do Enem como requisito para a seleção de bolsas parciais ou integrais pelo ProUni, o ano de 2005 foi marcado por um aumento considerável das inscrições, alcançando a marca de 3.004.491 de estudantes inscritos. Há, a partir de então, a indicação — depois verificada por meio de um item do questionário de inscrição que apontou que 67% dos alunos estavam prestando a prova para este fim — de que o Enem era utilizado principalmente como porta para a entrada na universidade. A prova, que desde sua primeira edição ocorria em agosto, pela primeira vez decorreu ao final do mês de setembro, em 729 cidades. Com adesão de cerca de 44% de alunos que, à época, tinham 18 anos ou menos. Outro dado relevante relativo a este ano diz respeito ao início da divulgação da nota por escola.

O aumento do número de participantes portadores de renda familiar de, ao máximo, dois salários mínimos, foi tão expressivo em 2006 que, pela primeira vez desde sua criação, o Enem recebeu inscrições deste grupo em sua maioria, o que equivaleu a 53,7% dos 3.742.827 inscritos, entre eles 36% eram concluintes do ensino médio. Tanto os alunos que estavam terminando o ensino médio, quanto os que haviam concluído esta etapa da educação básica — segundo consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação — tinham suas

inscrições garantidas por meio da *internet*. E a prova neste ano voltou a ser realizada ao mês de agosto, em 804 cidades.

Já a edição que representou 10 anos de aplicação do exame ocorreu pela primeira vez em mais de 1.000 municípios, foram 1.324 cidades brasileiras a receber o Enem naquele ano ao total. A prova realizada em agosto de 2007 recebeu 3.584.569 inscrições. Segundo dados retirados do questionário socioeconômico, 69,5% dos inscritos possuíam renda familiar entre um e cinco salários mínimos. E 70% dos inscritos asseveravam estar prestando a prova para tentar obter uma vaga na universidade.

Após mais de dez anos da criação do Enem, com anúncios de que isso provavelmente em algum momento aconteceria, MEC e Inep anunciaram em 2008 que a partir de então o Enem seria o processo nacional de seleção ao ensino de nível superior, além de exame cujo resultado certificaria a conclusão da educação básica, ou seja, a conclusão do ensino médio. Com mais de 4.000.000 de estudantes inscritos e cerca de 70% deles afirmando que estavam prestando o exame para conseguir pontuação para o vestibular, ou para ingressar propriamente à universidade, a aplicação intercorreu em 1.437 cidades ao final do mês de agosto.

As mudanças em 2009 foram tantas que se considera que o exame se tornou completamente outro e em vários aspectos. Primeiro, foi constituída uma ferramenta própria para que os estudantes pudessem selecionar as vagas que eram ofertadas a eles por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Depois, a própria prova foi bastante modificada em seu número de questões, eram 63 questões até então. Já o exame aplicado em 2009 passou a ter 180 questões. Os princípios que fundamentaram e fundamentam as questões, competências e habilidades, foram ampliadas e as Matrizes de Referência foram alteradas tendo como pilar as Matrizes de Referência do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, Encceja. Aderiu-se à metodologia de correção que até então tinha por base a Teoria Clássica dos Testes (TCT) e passou a ser fundamentada na Teoria de Resposta ao Item⁶⁷ (TRI), além do fato de que com o aumento expressivo do número de questões a prova passou a ser

⁶⁷A TRI foi definida por Tavares como a “versão contemporânea da psicometria” (2013: 62). Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/1902/1886>>. Acesso em 29 de abr. de 2022.

realizada não mais em apenas um dia, mas em dois dias consecutivos. Em ambas as provas, as realizadas antes de 2009 e as realizadas depois, demanda-se escrita de uma redação. Esta edição do Enem foi aplicada em 1.830 municípios e obteve 4.138.025 inscrições. Diferente do que se passava nos demais anos, a prova não foi realizada prioritariamente ao mês de agosto ou eventualmente em setembro, embora o intento fosse este. Nesta edição, as provas foram aplicadas em dois dias consecutivos do mês de dezembro em decorrência do vazamento⁶⁸ das avaliações. O vazamento teve por consequência a necessidade de realizar outras provas, culminando na remarcação dos dias das provas e no atraso em relação às datas anteriormente esperadas.

Com o exame realizado em 2010, o Inep voltou-se — como havia feito em 2000 — e de forma mais atenta, a coletar informações acerca das deficiências ou condições especiais dos estudantes inscritos. Diferente das poucas centenas de alunos que reivindicaram necessitar de recursos de acessibilidade em 2000, posto que o número de inscritos no exame também era bastante menor à época, em 2010 foram 35 mil os demandantes destes recursos em um universo de 3.420.999 inscritos. No decorrer dos dois dias em que os alunos realizaram as provas, novamente ao mês de dezembro neste ano, e em 1.700 cidades, o número de estudantes que fez uso dos recursos de acessibilidade foi de 20.413.

Em 2011 o número de inscritos que utilizou os recursos de acessibilidade e/ou atendimento especializado foi muito próximo ao número de inscritos que usou essas ferramentas ao ano anterior, por volta de 20 mil alunos, embora o número total de inscritos tenha sido bastante superior, perto de 2.000.000 mais de inscritos. Se inscreveram para a prova referente ao ano 2011 cerca de 5.367.000 estudantes. Deste total, 53% dos estudantes se declararam na inscrição pardos ou pretos. As provas foram aplicadas em outubro daquele ano e em 1.603 municípios.

A grande mudança realizada pelo Inep concernente à avaliação do ano 2012 foi a notória ampliação dos perfis que passariam a ter direito a efetuar o exame gratuitamente, o que adveio foi a inserção de mais um critério de isenção

⁶⁸Para entender questões concernentes ao vazamento da prova do Enem edição do ano 2009: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,enem-vaza-e-ministerio-anuncia-cancelamento-do-exame,443835>>. Acesso em 20 de dez. de 2020.

da taxa de inscrição da prova. Tal inserção ocorreu da consideração de que integrantes de famílias de baixa renda que possuem Número de Identificação Social (NIS), em que conste renda de ao máximo metade de um salário mínimo por integrante, ou renda familiar mensal de até três salários mínimos, deveriam ser incluídos ao grupo de isentos da taxa de inscrição do exame por meio do Decreto 6135/2007. O efeito desta nova política foi conceder a isenção da taxa da prova para 70% dos 5.791.066 inscritos. Esta edição da prova decorreu em dois dias, ao mês de novembro, em um total de 1.619 cidades.

Os resultados das provas da edição 2013 do exame passaram a ser, pela primeira vez, utilizados por praticamente todas as instituições federais como critério de seleção para suas vagas. Tais notas também são demandadas para a seleção de alunos às bolsas do programa Ciências sem Fronteiras (CsF)⁶⁹. As notas também são, a partir de então, divulgadas pelas escolas com estratificação nos níveis socioeconômicos. A aplicação do exame decorreu no mês de outubro em 1.661 cidades.

A prova, em 2014, passa a ser usada como critério de seleção de estudantes para vagas em duas universidades portuguesas, a Universidade de Coimbra (UC), e a Universidade do Algarve (UAlg). Esta primeira expansão da prova para além de vagas oferecidas em universidades brasileiras se manifestará em mais adesões e parcerias estabelecidas nos anos posteriores com universidades da França, dos Estados Unidos, do Canadá e do Reino Unido. Outro dado relevante relacionado à prova de 2014 foi a permissão para que os inscritos pudessem fazer uso do nome social. As provas foram realizadas em novembro em cerca de 1.750 municípios.

Um dado acerca do exame realizado em 2015, foi o número de “treineiros” que se inscreveu para participar das provas, segundo registro do Inep, o número de participantes que se inscreveu no Enem com a finalidade de realizar autoavaliação foi equivalente a 12% do total de inscritos, que equivaleu à 8.000.000 de alunos. As provas foram aplicadas em 1.723 cidades no mês de outubro daquele ano.

⁶⁹ Sítio *on-line* do programa Ciências sem Fronteiras: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf>>. Acesso em 12 de out. de 2020.

Durante número considerável de edições o Enem sofreu algumas iniciativas de quebra de segurança e o exame concernente ao ano de 2016 foi relevante no sentido de tentar produzir soluções para esse tipo de problema. Duas iniciativas passaram a ser adotadas, quais sejam: a coleta de dado biométrico durante a aplicação do exame e o uso de detectores de metais nas entradas dos banheiros dos locais de realização do exame. Para esta edição do exame houve 8.681.083 inscrições para as avaliações que seriam efetuadas em novembro em mais de 1.720 municípios. Também naquele ano foi desenvolvido um aplicativo específico do Enem.

Para a edição de 2017 foram muitas as modificações, sobretudo tendo por base consulta pública que se realizou com este intento à época. Uma das demandas atendidas após a consulta foi a alteração dos dias das duas provas que até então eram realizadas em dois dias consecutivos, um sábado e um domingo. O Enem começou a ser realizado em dois domingos consecutivos, o que além de conferir um espaço de tempo mais alargado para a preparação e o descanso dos candidatos também contemplou positivamente os sabatistas⁷⁰ que endossaram a iniciativa. A realização da redação também passou do segundo dia para o primeiro dia de avaliação. Pretendeu-se ampliar a acessibilidade por meio da utilização da vídeo prova em libras para deficientes auditivos e surdos. Outra iniciativa daquele ano foi o uso da prova personalizada com nome e número de inscrição do estudante e adotou-se mais um recurso de segurança, um identificador de receptor de ponto eletrônico. Outras modificações ficaram a cargo da criação de um novo logotipo e de um novo sítio *on-line* para o Enem. O ano também foi marcado pelo fato de a certificação relativa ao ensino médio voltar a ser de competência do Encceja. Para esta edição do exame o Inep contou com o registro de 6.763.122 inscrições, sendo que a prova ocorreu em novembro, como supracitado, pela primeira vez em dois domingos consecutivos, nos dias 5 e 12 de novembro em 1.725 cidades.

A edição do ano de 2018 marcou os 20 anos de Enem e foram várias as manifestações para comemorar os 20 anos de existência e aplicação da avaliação. Uma delas foi a realização de um documentário sobre a história do

⁷⁰ Acerca das questões suscitadas por sabatistas que realizam as provas do Enem: <<https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/sabatistas-comemoram-que-enem-seja-em-dois-domingos-era-muito-cansativo.ghtml>>. Acesso em 22 de dez. de 2020.

Enem e de uma série contendo cinco pequenos documentários acerca dos bastidores do exame, estatísticas, dados gerais, informações como quais são as categorias profissionais envolvidas na logística e o número de pessoas mobilizadas em torno do esforço que demanda a realização de uma avaliação com considerável abrangência geográfica. Os estudantes poderiam ter isenção da taxa de inscrição como nos anos anteriores, desde que a solicitação para tanto fosse realizada em fase anterior à fase da inscrição para as provas. Outra medida complementar implementada, neste sentido, foi requisitar que os beneficiados com isenção da taxa que se ausentassem das provas passassem a justificar o motivo da falta sob pena de não mais poder solicitar gratuidade da taxa em caso de inscrição em futuras edições do exame. Entendeu-se que, em decorrência destas últimas duas mudanças, os resultados foram satisfatórios na medida em que a edição deste ano obteve o menor índice de inscritos ausentes⁷¹ desde a edição do ano 2009, ano em que a prova passou por muitas alterações, entre essas a inclusão de um número bastante maior de questões — de 63 questões para 180 questões — o que culminou na necessidade de divisão da prova em dois dias. Em 2018 o segundo domingo de aplicação do Enem começou a ter 30 minutos mais de duração em relação às últimas edições. A organização da avaliação também aumentou em cinco vezes o número de detectores de pontos eletrônicos. E somando-se às primeiras universidades portuguesas a aceitar as notas do Enem como critério de seleção para as suas instituições — Universidade de Coimbra e Universidade do Algarve — 33 outras universidades em Portugal também aderiram ao acordo que possibilitava a estudantes brasileiros, por meio do Enem, pleitear uma vaga no continente europeu.

Sobre o Enem edição 2019 destacam-se medidas adotadas para reduzir custos associados à aplicação das provas, o que decorreu de duas maneiras,

⁷¹ A medida que se inferiu ser um sucesso por supostamente propiciar menor número de estudantes ausentes às provas naquela ocasião, anos depois seria considerada como principal motivação para o fenômeno diametralmente oposto: <<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/enem-2021-tem-o-menor-numero-de-inscricoes-confirmadas-desde-2005/350563.html>>.

E a medida, após ser alvo de grande repercussão midiática e polêmica, foi judicializada, opondo dois órgãos do Estado nacional brasileiro, MEC e Supremo Tribunal Federal (STF): <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-09/stf-conclui-julgamento-sobre-isencao-de-taxa-do-enem>>. Acesso em 21 de set. de 2021.

primeiro pela diminuição das folhas de cálculos e depois pela substituição da tecnologia até então utilizada para a coleta de impressão digital dos estudantes por uma tecnologia mais econômica. O número de alunos que, de fato, compareceu aos dois dias de exame excedeu o total de 3.9000.000 estudantes nos dias 3 e 10 de novembro daquele ano.

O Enem, ao longo destes mais de 20 anos de história, se consolidou como uma das três ferramentas utilizadas para aferir todos os níveis de ensino no Brasil, juntamente ao mencionado Saeb e ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)⁷².

Os três instrumentos — apesar das críticas que possam e devam ser feitas a eles — são utilizados para proporcionar parâmetros tanto para a sociedade, quanto para a elaboração de políticas nacionais. Não fosse somente por tais aspectos, deve-se buscar compreender, modificar e/ou aprimorar tais instrumentos. E no caso específico do Enem porque o valor tanto empírico, quanto simbólico que a possibilidade de ocupar uma das vagas em uma universidade pública é considerável, fato este que, se não justifica toda uma série de tentativas de vazamentos, fraudes e roubo das provas que compõem o exame, revelam a importância que o ingresso em um curso universitário gratuito, considerado com qualidade e, por vezes, deveras concorrido, representam. Deve-se dizer também que a importância do Enem — e das consequências decorrentes da possibilidade de obtenção de uma vaga a partir de sua realização — é, ainda hoje — apesar dos diversos esforços logísticos mencionados — inversamente proporcional ao nível de *accountability* do exame.

Também é relevante notar que o Enem, ao longo dos anos, foi se articulando à políticas federais como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)⁷³, o Programa Universidade para Todos, ProUni⁷⁴ e

⁷² Enade é a sigla para Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, para mais informações o sítio *on-line* do Enade: <<http://enade.inep.gov.br/enade/#!/index>>. Acesso em 26 de abr. de 2021.

⁷³ O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, FIES, existe desde 1999 e é um programa do Ministério da Educação, MEC. Sua finalidade é financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Para poder recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores devem ter tido avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério supracitado.

⁷⁴ O programa desenvolvido e aplicado pelo Governo Federal denominado Universidade para Todos, ProUni, tem por objetivo conceder bolsas de estudo, em duas modalidades, parciais ou

mesmo que de maneira menos direta ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁷⁵.

Afirma-se que o Enem teve e tem por finalidade avaliar a qualidade do ensino médio no Brasil, mas também é realizado para que os estudantes possam tentar pleitear uma vaga junto ao ensino superior em universidades do país, assim como, na sequência, à vagas em algumas instituições de ensino superior estrangeiras, nomeadamente em universidades em Portugal, e posteriormente na França, Estados Unidos, Canadá e Reino Unido, mediante cadastro e utilização do SiSU. Segundo a descrição do exame na página “educação mais Brasil”⁷⁶, o Exame Nacional do Ensino Médio seria o maior exame vestibular do Brasil, além de ser o segundo maior do mundo em número de participantes, ficando atrás somente do exame de admissão ao ensino superior da República Popular da China (Gão Kão), que, no entanto, possui prova menos extensa do que a aplicada no Enem desde sua ampliação decorrida em 2009.

Pode-se realizar o Enem também quando o intuito é concorrer à bolsas parciais ou integrais em universidades privadas do país por meio do ProUni, ou para receber subsídio mediante ao FIES.

Ademais, pelo tempo correspondente aos anos de 2009 até 2016, o Exame Nacional do Ensino Médio também era válido para atestar a conclusão

integrais, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições não públicas de ensino superior. Foi instituído pela Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005 durante o primeiro de dois mandatos consecutivos do presidente Lula. O programa foi criado no ano de 2004, a partir do Projeto de Lei 3.582/2004 encaminhado ao Congresso Nacional. Até 2013, o ProUni permitiu o acesso ao ensino superior a 1,2 milhão de estudantes, sendo que 1.116 instituições de ensino superior privadas integram o programa, com uma média equivalente a uma bolsa para cada 10,7 alunos pagantes, dado significativo, ao se considerar que 74% das matrículas do ensino superior brasileiro são em universidades privadas. Dado que também será criticado por pesquisadores de áreas como educação e sociologia da educação, que passaram a questionar acerca da “pírcia” por realizar este tipo de programa ao invés de ampliar o número de vagas em universidades públicas, ou ampliar ainda mais, posto que houve à época processo de ampliação das vagas, sendo o REUNI exemplo central de tal processo de reestruturação e ampliação.

⁷⁵ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, REUNI, é um programa do Governo Federal criado por meio do Decreto 6.096, datado de 24 de abril de 2007. O programa foi desenhado para compor ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE, desenvolvidos pelo Ministério da Educação, MEC. Objetivava, à partida, duplicar o número de vagas ofertadas no ensino superior brasileiro.

⁷⁶ Mais informações acerca de semelhanças e especificidades entre o Gão Kão e o Enem: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/enem/voce-sabe-o-que-e-o-gaokao-e-qual-a-sua-semelhanca-com-o-enem>>. Acesso em 01 de dez. de 2020.

do ensino médio e dos cursos de EJA, anterior supletivo, substituindo o Encceja, que continuou sendo realizado do ano de 2017 até os dias atuais.

Como supracitado rapidamente, o Enem começou a ser aplicado em uma segunda versão ao ano 2009, com maior número de questões, 180 questões e uma redação, pois nos anos anteriores a avaliação era composta por 63 questões multidisciplinares e uma redação. A prova que já, em alguns casos, substituía parcialmente ou por completo o vestibular para instituições de ensino superior, a partir de 2009 recebeu ainda mais aderência por parte das universidades.

Desde então o Exame Nacional do Ensino Médio é realizado anualmente — ainda que ao momento da escrita desta tese, em decorrência da pandemia do *Coronavirus disease* (COVID-19)⁷⁷, a prova referente ao ano de 2020 tenha sido adiada para o início do ano de 2021 — e contém 180 questões objetivas. No ano ao qual faço referência (2009) as Matrizes de Referência foram modificadas com base nas Matrizes de Referência do Encceja. As 180 questões foram divididas em quatro grandes áreas, que correspondem, segundo o endereço *on-line* do Inep⁷⁸, à:

a) linguagens, códigos e suas tecnologias, com conteúdo de língua portuguesa, literatura, língua estrangeira — podendo optar por inglês ou espanhol — artes, educação física, e tecnologias da informação e comunicação; b) matemática e suas tecnologias; c) ciências da natureza e suas tecnologias, com conteúdos de química, física e biologia; d) ciências humanas e suas tecnologias, com conteúdos de geografia, história, filosofia e sociologia. Além das questões objetivas, há uma questão em que se demanda a realização de uma redação.

5.1. Mudanças, usos, finalidades, questionamentos e controvérsias

Como supracitado, o fato do Enem ser um instrumento com usos e finalidades distintos gera questionamentos e controvérsias. Tais usos e

⁷⁷ Doença infecciosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2).

⁷⁸ Dados retirados do endereço *on-line* do Inep: <<http://portal.inep.gov.br/matriz-de-referencia>>. Acesso em 18 de nov. de 2020.

finalidades passaram por inúmeras modificações, exemplo disso é que, segundo documento do Inep de 2005, acerca da fundamentação teórico-metodológica do exame, a avaliação, naquele momento, teria como principal finalidade a autoavaliação dos alunos. Segundo informações obtidas no sítio *on-line* do Inep, além da autoavaliação, havia dois objetivos associados, a avaliação detinha, portanto, a princípio, três grandes objetivos explícitos: a) a promoção da avaliação dos “potenciais” dos alunos por eles próprios — autoavaliação; b) selecionar para o mercado de trabalho e c) selecionar para uma possível sequência dos estudos para a qual a conclusão do ensino médio seria condição *sine qua non*. Em documento posterior, publicado no Diário Oficial em maio de 2009, os três componentes acima foram elencados, de forma integrada, como “primeiro item” nos objetivos da prova, segue a citação do documento em seu artigo 2.º, dos objetivos do Enem:

I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;

IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;

V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei no 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior; (Brasil, 2009, pp. 55-56).

Ainda que não conste nos documentos oficiais como objetivo, não há dúvida de que a existência do Enem, bem como, sua relevância e centralidade para os estudantes que pretendam utilizá-lo como meio para pleitear uma vaga

no ensino superior, incida diretamente na definição dos conteúdos que serão, país afora, lecionados em instituições formais de ensino na educação básica e nos “cursinhos” pré-vestibulares, ou seja, o Enem influi sobre a definição e delimitação do conteúdo relativo à escolaridade. Igualmente, é um efeito ao menos aparentemente indireto, que o fato do Enem divulgar as classificações das notas de corte do SiSU faça com que a prova seja alçada a uma espécie de indicador de qualidade das universidades e/ou cursos, o que se validaria não necessariamente por uma qualidade superior em si atestada, mas pela preferência quantitativa demonstrada, decorrente da elevada concorrência envolvida no processo de seleção desta ou daquela instituição de ensino superior e/ou deste ou daquele curso. Portanto, além das modificações às quais, mais à frente, se somariam mais usos e finalidades, existem ao menos mais dois aspectos que se não se pode denominar “objetivos”, são, no mínimo, consequências diretas — ainda que talvez em algum nível implícitas — da existência da avaliação.

Ou seja, o Enem objetiva, por um lado, ser uma referência para a consideração dos próprios alunos sobre suas “habilidades”, ou de forma mais específica, servir como parâmetro para compreender em qual nível houve a adequação de sua escolaridade ao exame. Mas, concomitantemente, o exame seleciona os estudantes para o ingresso em instituições de ensino superior, também foi válido para certificar quanto ao término do ensino médio, é utilizado com a finalidade de ser critério comparativo entre instituições de ensino, e ainda seria útil, como porta de entrada para o mundo do trabalho.

Postos exemplos que expõem a multiplicidade de objetivos que o Enem enseja, é crucial questionar se a utilização deste único teste como instrumento para aferir elementos tão diferentes entre si se justifica. Pois, por exemplo, um exame que se propõe a selecionar estudantes para vagas em um contexto em que a relação entre o número de estudantes e o número de vagas disponíveis não é proporcional — mas ao contrário, havendo, na verdade, grande disparidade entre estes dois valores — o que se almejaria por meio da prova seria selecionar os candidatos que fossem mais bem avaliados. Mas até que ponto seria razoável supor que este mesmo exame também estaria apto a servir

como métrica para avaliar instituições educacionais e mais do que isso, ser utilizado como critério para comparar e estabelecer *rankings* dessas instituições?

Todavia, os peritos em avaliação chamaram a atenção para o facto de que utilizar o mesmo exame para diversos fins pode ser inadequado quando a informação exigida, em termos ideais, para cada caso não é a mesma. Por exemplo, esse pode ser o caso de um sistema de exames inicialmente concebido para medir os níveis educativos dos alunos quando é igualmente utilizado pelas escolas ou pelos professores para cumprir os requisitos de responsabilização, ou quando objectivos formativos e sumativos são atribuídos ao mesmo exame. (*Eurydice Network*, 2009, p. 60).

O documento⁷⁹ citado, relativo aos índices de exames em larga escala realizados na Europa, expõe questionamento que vai na mesma direção da questão suscitada. A verificar se no caso do exame em larga escala brasileiro também é possível afirmar algo do gênero, mas antes, faz-se necessário realizar a exposição e a definição, ainda que brevemente, de termos concernentes a este universo.

Então, na sequência, realizarei o seguinte movimento: exposição e definição sucintas dos termos relativos a um léxico muito próprio dos exames em larga escala, e, concomitantemente, tentarei testar e argumentar de maneira favorável à hipótese exposta anteriormente, tanto no corpo do texto da tese, quanto na última citação que transcrevi, excerto que consta no Relatório do *Education Information Network in Europe (Eurydice Network)*, do ano de 2009.

5.2. Alguns termos e a hipótese de limites para a utilização de uma ferramenta para fins diversos

A necessidade de se questionar sobre a viabilidade da utilização de um exame para tantos fins se coloca por vários motivos, entre os quais pela consideração de que o uso da TRI — empregue no Enem como método de correção a partir da edição realizada do ano de 2009 em diante, em substituição

⁷⁹ *Link* para consulta do Relatório *Eurydice Network* de 2009: <<https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/df628df4-4e5b-4014-adbd-2ed54a274fd9>>. Acesso em 19 de dez. de 2020.

ao que operava desde a implementação da primeira edição da avaliação, portanto, de 1998 até o ano de 2008, a TCT — não seria a mais adequada para tanto.

Recorrendo aos exemplos acima, em uma avaliação como o Enem, o exame adequado consistiria no que conseguisse distinguir quais seriam os alunos mais aptos para ocupar as vagas ofertadas em meio a uma realidade de grande concorrência e, neste sentido, a expectativa equivaleria à apresentação de uma prova bastante informativa acerca da parcela superior da escala de habilidade. Já quando o intento diz respeito à busca por realizar comparativo entre instituições de ensino, o adequado seria a elaboração de um exame que considerasse a exigência de ser especialmente informativo ao que tange a escala de habilidade de forma integral, preferencialmente, enfatizando — por uma questão de justiça quantitativa — o ponto em que se encontraria o maior número dos estudantes avaliados. Portanto, ao menos do ponto de vista técnico, ao ter como objetivo realizar avaliação acerca da qualidade educacional, seria relevante que a Curva de Informação do Teste (CIT), possuísse uma distribuição aproximada à distribuição da habilidade dos estudantes que tenham realizado a prova.

As habilidades desejáveis de mensuração no Enem estão elencadas na Matriz de Referência do exame. E a TRI seria capaz de quantificar tais habilidades sugeridas em uma escala que independe da avaliação, o que equivale a afirmar que a TRI se propõe a comparar estudantes que realizaram exames diferentes.

Matrizes de Referência são frequentemente aplicadas em avaliações em larga escala mundo afora. As justificativas para isso seriam tanto a possibilidade de indicar habilidades, quanto a elaboração das questões das avaliações e para constituir escalas de proficiência que teriam por finalidade definir o quê e quanto os estudantes fizeram na prova. O conteúdo das avaliações que integram o Enem é definido por meio dessas Matrizes de Referência em quatro áreas do conhecimento, que constam descritas ao final do capítulo 4.

Mas o que é uma “habilidade”, uma “escala de habilidade” e como estes dois elementos são utilizados e por quais motivos são empregues no Enem? Fonte fundamental para compreender e elaborar a explicação desses termos foi identificada em uma tese intitulada “Enem: limites e possibilidades do Exame

Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar” (Travitzki, 2013). No texto o autor afirma que os estudantes que serão avaliados no exame possuem uma série de características diferentes entre si, sendo algumas de fácil mensuração e outras bastante difíceis de mensurar. Peso ou altura são grandezas de fácil mensuração, pois desde que se use os instrumentos adequados para tanto não há grande dificuldade em obter estas métricas, porque são grandezas passíveis de observação direta. Entre as grandezas de difícil mensuração pode-se citar justamente o conhecimento, ou o nível, a quantidade de conhecimento, de um estudante sobre uma matéria qualquer, porque esses elementos, ao contrário dos primeiros, não são passíveis de observação e precisamente por não serem passíveis de observação é que são chamados de “traços latentes”.

Dado o fato de não ser possível observar tais características dos estudantes de forma direta, tenta-se, então, recorrer à realização de estimativas, ou seja, realiza-se um esforço no intento de se obter um valor próximo ao “real” fazendo uso, para tanto, de outras formas de medição como base. Então no contexto das avaliações que compõem o Enem, a utilização da TRI é aplicada na tentativa de mensurar as habilidades dos alunos considerando, para tanto, as suas respostas às questões que compõem o exame. Na “gramática” do Enem — como de diversos exames em larga escala pelo mundo — “habilidade” equivaleria, grosso modo, ao que os estudantes saberiam fazer, podendo se tratar do planejamento para responder às questões, de sua compreensão, de sua análise e, finalmente, de sua execução.

Mas seria inviável medir uma habilidade ou habilidades sem ter um parâmetro para tanto. Como mencionado, para grandezas observáveis pode-se utilizar métricas diferentes, a depender de como se convencionou medir cada objeto/peça/instrumento, etc, e em cada local do globo. Lançando mão de um dos exemplos de grandezas mensuráveis acima, a altura de alguém no Brasil costuma ser medida por metros e centímetros, já nos Estados Unidos a unidade de medida mais frequentemente reivindicada são “pés”. Seria possível utilizar qualquer uma das duas opções, mas as grandezas não seriam facilmente comparáveis ao menos à primeira vista se assim se fizesse. Então, o argumento da utilização de uma escala de habilidade é que para uma compreensão mais acurada de grandezas que não são observáveis diretamente, seria conveniente

realizar uma conversão em que as duas medidas sejam elencadas em uma mesma escala. Portanto, na TRI, para que as classificações obtidas pelos estudantes sejam passíveis de comparação, ainda que eles tenham realizado diferentes avaliações, poderia ser expectável que as classificações fossem elencadas no interior de uma mesma escala. E afirma-se que a TRI realizaria esse movimento ao estimar as habilidades dos estudantes em uma escala comum, ainda que esses estudantes não tenham realizado as mesmas avaliações para tanto.

Em consonância à situação em que se aplicam, essas escalas dos exames em larga escala utilizadas em vários países, podem possuir formatos muitos. Para o caso do Enem especificamente foi idealizada pelo Inep uma escala que privilegiaria os critérios que seguem: é realizada uma média das habilidades no interior de cada área daquelas 4 áreas específicas de conhecimento — que constam descritas ao final do capítulo 4 — do conjunto da população que se imbuíu de criar a escala ao primeiro ano em que ela foi usada no Enem — a partir do ano 2009. Este valor equivalia a 500, tendo em consideração que a medida de dispersão da habilidade seria de 100. Por isso, a cada 100 pontos que se conseguisse ou se perdesse nesta média se consideraria um desvio de padrão. E o desvio de padrão, neste caso, é uma medida de dispersão que expõe a quantidade de variação à média no interior de um agrupamento de dados (Travitzki, 2013).

Ainda sobre a escala e para concluir, ela não operaria a partir da consideração de um valor mínimo ou máximo sequer, o que quer dizer que, ao menos teoricamente, um estudante poderia obter uma habilidade de número 100 — em valores negativos — ou mesmo de 1200 — em valores positivos — tendo em vista que o que é relevante nesta equação, na verdade, é tanto a média, quanto em que medida os alunos se distanciam dela. Por isso, por exemplo, supondo que a média seja igual a 500, um estudante que conseguisse se distanciar positivamente desta média em um valor equivalente a 600 obteria a habilidade avaliada em um valor igual a 1100. Um resultado assim é, como dito, possível ainda que de forma mais teórica do que prática, o que acontece sobretudo em decorrência tanto da quantidade de estudantes que realiza a prova, quanto do número de itens utilizados para a composição da escala, porque ambos fazem com que, embora praticáveis, seja matematicamente

improvável conseguir esta equação. Estudantes já obtiveram esta quantidade de pontos na avaliação, no entanto, deve-se considerar que tais ocorrências são incomuns (Travitzki, 2013).

Historicamente se debate acerca de possíveis definições do que seria uma instituição e/ou um currículo de qualidade. Estas não são questões que evocam consensos, ao contrário. Portanto, será que faria sentido utilizar o Enem como métrica para aferir a qualidade de instituições de ensino? A princípio, o Enem, ao menos da forma como se apresenta e da maneira como realiza a correção das avaliações, seria mais eficiente em identificar e apontar os alunos mais aptos a conseguir ocupar as vagas oferecidas pelo exame e não seria o instrumento mais indicado para delimitar quais instituições de ensino seriam as mais qualificadas em qualquer espécie de *ranking*. Isso resulta do fato de que as informações que poderiam fundamentar de maneira mais eficiente um objetivo ou outro, não coincidem (Travitzki, 2013). Uma prova que tem o intuito de avaliar os “melhores”, ou o que classifica como “melhores”, lança mão de instrumentos e prioriza a seleção desses alunos, o que equivale a dizer que as informações que pretendem medir e aferir quais são os alunos mais bem classificados não são focadas em demonstrar, apresentar e compreender o panorama necessário para realizar esforço de comparação entre instituições de ensino e não deveriam servir de parâmetro — ao contrário do que acontece, porque existem efeitos formais claros da influência do Enem na realidade cotidiana de alunos, como, por exemplo, a considerável quantidade de colégios que define e delimita os conteúdos relativos à escolaridade tendo como prioridade a preparação dos alunos para esta prova — para apontar quais seriam as melhores escolas. Então, pode-se dizer que há ao menos um ponto comum — motivando questionamento e/ou crítica —, entre o Enem e os exames em larga escala europeus, considerados no documento citado, redigido pela Rede de Informação sobre Educação na Europa, *Eurydice Network* e publicado em 2009.

5.3. Enem e ProUni: ponte ou porta para a democratização do ensino superior no Brasil?

Deve-se pontuar, no entanto, que mesmo a questão do uso do Enem como substituto dos vestibulares para universidades públicas não foi assunto de trato e definição pacíficos. Neste espaço questionou-se e argumentou-se centralmente acerca da possibilidade de a utilização dos resultados do Enem para fins diversos, poder não ser completamente apropriada, mas a questão do emprego do Enem ao invés dos vestibulares realizados pelas universidades, foi uma questão também relevante, porque embora existam justificativas no sentido de considerar bônus associados ao emprego da prova em substituição aos vestibulares, também há críticas contundentes sobre o quanto, em especial, o caráter democratizante do Enem, de fato, pararia em pé.

E existem tanto ponderações e críticas sobre possíveis limitações do papel democratizante do Enem, quanto com relação ao ingresso de estudantes de baixa renda ao ensino superior por meio da utilização do ProUni. Para pesquisadores da área (Catani, Hey, Gilioli, 2006) o acesso ao ensino superior deveria ser atrelado — para ser efetivo enquanto política que se propõe à inclusão das camadas populares à universidade — ao custeio ao menos parcial das despesas relativas aos estudantes que acenderem à universidade por este meio. No caso do ingresso de alunos por meio do uso do ProUni, em especial, os autores acima discutem em qual nível o programa seria, de fato, um instrumento de democratização das vagas das universidades brasileiras ou, na verdade, uma política para estimular o aumento do número de instituições de ensino superior (IES) particulares, o resumo do artigo já enunciava a hipótese que viria a ser problematizada pelos autores.

Analisaremos a trajetória desse programa social desde a primeira proposta apresentada até a lei que o sancionou (janeiro de 2005), bem como os desenvolvimentos posteriores a ela. Nesse processo, o governo Lula concedeu a maioria das reivindicações do *lobby* das IES privadas. Apesar de induzi-las a oferecer bolsas a estudantes de baixa renda em troca de isenções fiscais, o ProUni prioriza o acesso desses estudantes à educação superior e não sua permanência (Catani, Hey, Gilioli, 2006, p. 125).

Capítulo 6 - Apontamentos críticos às avaliações em larga escala

Embora a presente tese se detenha mais atentamente a uma avaliação em larga escala brasileira, o Enem, são aplicadas no país mais avaliações que, com suas especificidades, são também avaliações em larga escala, posto que são compostas por provas padronizadas aplicadas de maneira uniforme aos estudantes brasileiros, tais, Prova Brasil e Enade, segundo Afonso (2014, p. 497):

Foi também neste período, correspondente à primeira fase do Estado-avaliador, que os testes em larga escala se diversificaram e disseminaram, sendo paradigmático, por exemplo, o que ocorreu uma década mais tarde no Brasil com a implementação gradual do SAEB, da Prova Brasil, do ENEM, do IDEB e de todas as variantes que assumem, em diferentes avaliações, diferentes funções e objetivos, ou que traduzem especificidades dos estados que integram a União.

Em comum, o fato de que são modelos de avaliação que se orientam para a formação de *rankings*. É inegável a influência que a existência e a aplicação dessas avaliações em larga escala representam no tocante ao que é, na prática, proposto aos estudantes em contexto escolar, ou seja, ao longo de sua escolaridade. Podendo se afirmar que o sistema de ensino é, neste intento, convertido em um enorme “cursinho” pré-vestibular no qual diferentes graus de ensino são mobilizados para que possa haver êxito nas avaliações e, conseqüentemente, seja possível manter e/ou aumentar a pontuação no IDEB ou no PISA (Demerval Saviani⁸⁰, 2018). O que equivaleria a caminhar na contramão de teorias pedagógicas desenvolvidas no último século, que são enfáticas em ressaltar que avaliações pedagogicamente significativas não devem ter por base avaliações finais ou exames em larga escala, mas dar vazão ao que se pode considerar a partir da avaliação do processo, tendo em vista as

⁸⁰ *Link* para a entrevista realizada por Hermida e Lira a Saviani: <<https://www.scielo.br/j/es/a/FfbjXtkLHPsyWJsFwVHFvVJ/?lang=pt>>. Acesso em 26 de abr. de 2021.

especificidades das instituições de ensino, dos docentes e dos estudantes (Saviani, 2018).

Em um predomínio de uma concepção produtivista de educação existente no Brasil, vigente de 1969 em diante, o desenvolvimento de um modelo de avaliação tendo por foco a formação de *rankings* é mais evidente a partir dos anos 2000, mas seu embrião já tinha sido iniciado no governo FHC, se seguindo pelos governos dos presidentes que assumiram o posto na sequência. Sua continuidade formal ocorreu no governo Lula ao se incorporar ao Plano Nacional de Educação (PNE)⁸¹, referente aos anos 2014 até 2024. Plano composto por 36 estratégias, no qual se destaca a meta 7, relativa à especificação das médias nacionais a serem alcançadas para o IDEB, tendo vistas, assim, a melhoria do desempenho dos estudantes no PISA.

Tanto o foco na melhoria do desempenho em relação ao PISA, quanto a atenção central às demandas educacionais necessárias para tanto, não seriam justificadas em decorrência do fato de que tanto o modelo de avaliação, quanto o que se pretende avaliar pelo modelo não têm em consideração a realidade educacional do Brasil — que deveria ser analisada em suas especificidades regionais, estaduais, municipais e em seu interior.

Avaliações externas ou avaliações em larga escala também vem sendo criticadas duramente por antes defensores contumazes do modelo em países como os Estados Unidos. Trata-se de críticas aos instrumentos centrados na mensuração de resultados, que foram transplantados ao Brasil. O caso estadunidense importa por vários motivos, já descritos ao decorrer da presente tese. Aspectos “macro” culminaram também em especificidades como o fato de que tanto o desenvolvimento do Enem, quanto o treinamento para implementação do TRI, foram amplamente influenciados pelas experiências estadunidenses. O conhecimento e o reconhecimento desses dispositivos por profissionais do Inep — como, propriamente pelo, à época, Ministro da Educação — propiciou financiamento de profissionais brasileiros junto ao Inep e MEC para

⁸¹ PNE é a sigla para Plano Nacional de Educação. Este plano determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional relativamente ao período de 2014-2024. Para obter mais informações o endereço do sítio *on-line* do PNE: <<http://pne.mec.gov.br>>. Acesso em 26 de abr. de 2021.

custear cursos realizados em universidades estadunidenses para que se encontrassem aptos a desenvolver tais tecnologias em solo brasileiro.

Depois de desenvolvidas e disseminadas em países como os Estados Unidos, avaliações externas são questionadas em relevantes publicações como é caso do livro de Ravitch, intitulado “*The death and life of the great American School System: how testing and choice are undermining education*”, lançado nos EUA, em 2010, cuja tradução foi publicada no Brasil ao ano posterior, com o título “Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação”. A autora do livro, Diane Ravitch, ocupou o cargo de secretária adjunta de educação dos EUA por dois anos, no governo de George H. W. Bush, entre 1991 e 1993 e foi indicada, no governo de Bill Clinton, para o *National Assessment Governing Board*, instituição responsável pelos testes em larga escala naquele país. Ravitch, foi, por anos, uma das vozes a ensejar uma reforma no campo da educação tendo por base a instituição de metas, o desenvolvimento e prossecução de avaliações em larga escala, políticas de responsabilização docente e adoção de práticas espelhadas na lógica corporativa meritocrática. Contudo, nos anos 2010, ao lançar o livro supracitado, traçou profundas críticas às ideias que ela própria endossou quando esteve em cargos relacionados à educação estadunidense, ao afirmar que o sistema que vigorava em seu país naquele momento não estava se ocupando de melhorar a educação, mas focando no treinamento dos estudantes para a realização daquelas avaliações. A autora, antes defensora e líder no desenvolvimento de um currículo nacional, utiliza-se de seus mais de 40 anos de pesquisa e experiência profissional no campo da educação para desaprovar, de maneira enfática, justamente as ideias mais populares atualmente: as propostas para restaurar o sistema de ensino, como a privatização, em suas várias possíveis versões e a recorrente multiplicação de escolas “autônomas”, argumentando sobre a inviabilidade do modelo empresarial como motor para aperfeiçoar as escolas.

Além das críticas, Ravitch também é propositiva considerando práticas que crê que poderiam ser benéficas para as escolas públicas estadunidenses como priorizar as demandas e decisões dos docentes frente às intervenções de outros agentes tais políticos e empresários; sugere que seja constituído um currículo realmente focado no país e em sua realidade, pontuando o que se

pretende ensinar para os estudantes em cada uma das séries; considera predatória a oposição que, por vezes, se busca estabelecer entre as escolas autônomas e as escolas públicas e, neste sentido, afirma compreender que se deve permitir que as escolas autônomas eduquem os estudantes que necessitem de maior auxílio, ao invés de manter uma lógica de concorrência com as escolas públicas. Outro ponto de destaque é a afirmação da relevância de um pagamento justo aos docentes e não estímulos monetários dependentes de um sistema meritocrático, que considera como critério para aumentar a remuneração dos professores, justamente, as pontuações obtidas nos testes em larga escala, segundo a autora, profundamente falhos. E, finalmente, salienta a relevância de incentivar a presença e atuação do grupo familiar dos estudantes no contexto da escola desde os primeiros anos de suas formações.

Desde 2013, Diane Ravitch e Anthony Cody têm se dedicado ao que denominam uma “rede de ação em prol das escolas públicas”⁸², chamada *Network for Public Education Action (NPE Action)*. Se definem como um grupo de *advocacy* em favor das escolas públicas, “que tem como missão lutar pela preservação, promoção, melhoria e fortalecimento da rede pública de ensino, instituição fundamental em uma sociedade democrática”⁸³. Ainda na sessão “missões” do sítio *on-line NPE Action* se objetivaria o fomento de uma rede de grupos e organizações com missões semelhantes em estados e distritos em todo o país e compartilhar informações sobre políticas e legislações que afetariam as escolas públicas. E a emissão de relatórios e alerta de ação para informar o público e os legisladores. A instituição afirma também apoiar candidatos “que são verdadeiros amigos de nossas escolas públicas”. A análise da trajetória de dissidentes de práticas educacionais, sobretudo dos que foram agentes cujas tomadas de decisão materializaram políticas educacionais, explicitaria mais uma camada da complexidade que tal debate vem adquirindo ao longo dos anos.

⁸² Sítio *on-line* da iniciativa de Diane Ravitch e Anthony Cody: <<https://npeaction.org>>. Acesso em 27 de abr. de 2021.

⁸³ Descrição parcial traduzida, retirada do sítio *on-line*: <<https://npeaction.org/about-network-for-public-education/>>. Acesso em 27 de abr. de 2021.

6.1. Alguns aspectos e desdobramentos sobre o caso estadunidense

Parece ser pouco provável pesquisar sobre questões relativas à financeirização das políticas públicas em educação e não compreender a pertinência, as ligações e observar as críticas realizadas a este modelo, em sua versão desenvolvida nos Estados Unidos e que, apesar de uma série de críticas e denúncias, tem sido replicada, em alguma medida, em diversos locais do globo. A presente tese problematizou — valendo-se, principalmente, de Bourdieu para tanto — questões concernentes às tentativas de transplantar um modelo desconsiderando as lógicas, significações e realidades locais. Ocorre que, além disso, diferente do que se tenta afirmar, não se trata de um modelo consensual nem em seu país de origem como se poderá observar. Não é um modelo baseado em “evidências” inquestionáveis, pois há questionamentos e argumentos demonstrando possíveis falibilidades, tampouco é “inovador” em suas práticas, apesar de seus adeptos afirmarem o oposto e disporem de espaços capazes de forjar legitimidade por meio da produção e disseminação de pretensos consensos.

Em 2018, um artigo publicado no jornal estadunidense *The Washington Post*, intitulado “*What and who are fueling the movement to privatize public education — and why you should care*”⁸⁴ analisava o panorama do campo educacional, mais especificamente relatando a história do movimento para privatizar as escolas públicas estadunidenses, tópico que estava e está ao centro do debate nacional: o futuro da educação com financiamento público naquele país. O artigo publicado na coluna de Valerie Strauss, editora encarregada da cobertura de educação, trata-se, na verdade, de um artigo de Joanne Barkan cujo título é “*The Story of Privatizing Public Education in the USA*” também de 2018, onde Barkan descreve aspectos históricos e o estado atual do movimento de privatização e o que pode estar por vir para o sistema educacional. Ela é escritora radicada na cidade de Nova York e Truro, Massachusetts. Seus escritos recentes enfocaram a reforma da educação pública baseada no

⁸⁴ *Link* para o artigo de Joanne Barkan publicado na coluna de Valerie Strauss no *Washington Post*: <<https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2018/05/30/what-and-who-is-fueling-the-movement-to-privatize-public-education-and-why-you-should-care/>>. Acesso em 29 de abr. de 2021.

mercado nos Estados Unidos, a intervenção de institutos e fundações empresariais nas políticas públicas e a relação entre filantropia e democracia.

O contexto em que o artigo foi redigido era de ascensão de Betsy DeVos⁸⁵ à secretaria de educação. Ela estaria promovendo alternativas à educação tradicional com financiamento público, o que Barkan considerou ser viabilizado por meio de muitas legislações estaduais que estavam auxiliando em programas que utilizavam recursos retirados dos contribuintes para financiar tanto a educação privada, quanto a educação religiosa. Os defensores do sistema de educação pública estadunidense estavam apreensivos com esta investida contra o que ela afirmou que consideravam ser “a instituição cívica mais importante do país”.

Para a autora, os defensores da reforma baseada no mercado nos Estados Unidos, ao observarem as dinâmicas em torno da educação pública, veem dois movimentos distintos, no primeiro o governo financia a educação e no segundo financia as escolas públicas. Para os defensores da reforma não haveria grande empasse com relação ao primeiro movimento, mas certamente com relação ao segundo. Um dos principais objetivos dos agentes e signatários das reformas, segundo a autora, seria substituir o que denominam como o monopólio das escolas que o governo estadunidense administra em prol de liberdade de escolha no interior daquele mercado competitivo dominado por colégios privados subsidiados pelo governo. Este *modus operandi* é recorrente em diversas e diferenciadas áreas nos EUA como no sistema carcerário, em aeroportos e nos diferentes níveis de educação, entre tantas outras, nas quais também há uma combinação entre financiamento público e gestão privada.

Ao menos pelas últimas duas décadas, o movimento por esse tipo de reforma no campo da educação estadunidense, “*ed-reform*”, foi endossada por agentes e por políticas por eles desenvolvidas, por alianças de conveniência e por agendas, em alguma medida, ocultas, que, com o advento da eleição do candidato do Partido Republicano, Donald Trump (20 de janeiro de 2017 - 20 de janeiro de 2021) e sua designação em nomear DeVos secretária da educação, auspiciou duplo movimento; por um lado, reforçou os reformadores, por outro,

⁸⁵ Elisabeth Dee DeVos é uma ex-funcionária do governo americano. Foi a 11.ª secretária de educação dos Estados Unidos, permaneceu neste cargo entre os anos 2017 e 2021.

semeou desconfiança e maior cautela da população acerca do tema (Barkan, 2018).

O processo de consenso sobre o papel do Estado em garantir educação aos cidadãos e a expansão que poderia propiciar a escolarização dos estadunidenses ocorreram nas últimas décadas do século XIX. Naquele momento, era um dado que o governo deveria se incumbir das responsabilidades relativas tanto ao financiamento, quanto à administração das instituições formais de ensino a ser obrigatória e universal para os estudantes até determinada idade. O aumento da industrialização e, concomitantemente, o advento da chegada de número considerável de imigrantes foram fatores que pressionaram para que as instituições de ensino tivessem um papel basilar relativamente à transmissão de conhecimentos gerais e de habilidades práticas, além das funções de propiciar oportunidades de mobilidade social, promover autossuficiência aos estudantes tanto socialmente, quanto em termos psicológicos. Com tantas designações a escola passou a ser considerada como peça-chave, fundamental ao sistema democrático (Barkan, 2018).

A Constituição não mencionava quais seriam as funções do Estado em matéria de educação, contexto no qual o *K-12* foi desenvolvido por meio de políticas locais e estaduais. Também era competência local e estadual discutir e legislar acerca da segregação racial nas escolas, que se manteve até meados da década de 1950 e só foi suprimida quando a Suprema Corte determinou que a segregação racial era inconstitucional ao ser um mecanismo inerentemente desigual. Em decorrência de significativa resistência, as tentativas de dessegregação escolar do governo federal lograram, por anos, pouco êxito, apenas sendo efetivadas por meio do desenvolvimento de planos de dessegregação cancelados por tribunais por todo o país, sendo apenas neste momento que o governo federal assumiu funções relevantes no interior dos graus de escolarização, passo indispensável para que, nos anos 1970, entre essas funções, fosse acrescida a proteção dos direitos civis dos estudantes, bem como, repasses de assistência financeiras às instituições de ensino públicas cujos estudantes fossem, em grande número, classificados como estudantes oriundos de classes e frações das classes populares.

A partir da década seguinte, porém, com a implementação de ideias e disposições relativas ao sistema neoliberal, o modelo *keynesiano* foi perdendo

capilaridade em diversos locais do globo. Disseminaram-se os supostos neoliberais e seu léxico próprio por meio de um *modus operandi* no qual competição e escolha no livre mercado deveriam pautar, como princípios organizadores da atividade humana, na medida em que seriam indutores de mais eficiência. Ao governo caberia dispor das estruturas nas quais o livre mercado operaria, prescindindo das amarras burocráticas e interesses considerados inerentes ao Estado. Asseverava-se que com a implementação desses princípios muitos problemas seriam dizimados, entre esses, o desemprego, a inflação alta e decorreria, de forma inequívoca, incremento à produtividade.

Nos Estados Unidos, a ascensão do sistema neoliberal foi viabilizada por medidas como a desregulamentação da economia, diminuição de impostos e gastos do governo por meio de transferências, sempre que possíveis, das atividades que antes eram governamentais ao setor privado, e, como mencionado, isso aconteceu em muitas e diversas áreas, não apenas na educação. Em situações em que não era viável realizar tal transferência e o financiamento do governo fosse imprescindível, a gestão, contudo, deveria ser repassada ao setor privado. Ode à austeridade, desregulamentação e à privatização (Barkan, 2018).

Em termos de política educacional neoliberal, os Estados Unidos contaram com Milton Friedman, que esteve ao lado de Reagan na campanha à presidência, no pleito decorrido em 1980. Com Reagan eleito, Friedman assumiu o Conselho Consultivo de Política Econômica, se guiando, em termos de política educacional, em seus escritos e em um ensaio datado dos anos 1950, cujo título é "*The Role of Government in Education*". No ensaio, o autor propôs que o governo se desvencilhasse das funções concernentes à administração das instituições escolares, e, em vez disso, elaborasse e financiasse *vouchers*, que os estudantes deveriam receber para que, dispondo deles, pudessem migrar para colégios privados. Isso porque, o cálculo realizado por Friedman, à época, demonstrou que, ao mesmo tempo em que reconhecia que havia a necessidade de que os cidadãos do país deveriam possuir conhecimentos mínimos, como a alfabetização, sem os quais uma inserção ao mercado de trabalho poderia ser dificultada. Teoricamente, esse sistema deveria ser exitoso, porque no interior de uma lógica pautada por noções de mercado, a existência da concorrência

deveria inviabilizar a manutenção de instituições de ensino de qualidade considerada baixa, pois segundo essas lógicas gerais de mercado, elas não lograriam estudantes em número suficiente para se custear. Contudo, a realidade se impôs ao demonstrar que indivíduos das camadas populares pagam por serviços conforme o que lhes é permitido pelas condições formais, por vezes, severamente adversas, ou seja, informados ou não de uma propensa qualidade inferior das escolas — porque no decorrer da tese há o questionamento de até qual ponto seria possível e/ou viável e/ou correto aferir qualidade e falta de qualidade pautando-se pelo resultado da avaliação de competências e habilidades por avaliações em larga escala e/ou pelos *rankings* elaborados a parte disso —, há a imposição de limitações de gastos relativos à escolarização, associados, necessariamente, às condições formais dos agrupamentos familiares. Neste sentido, o livre mercado simplesmente não poderia se alçar a atender de forma justa aos indivíduos das camadas populares, porque eles, em situações similares, matricularão seus filhos de acordo com o que podem custear.

Inversamente, as famílias das camadas mais altas, acrescentarão maior volume de dinheiro aos *vouchers* para assim poderem pleitear as vagas nos colégios que julguem apropriados. Famílias pertencentes às camadas populares “optarão” pelo que podem pagar, e, neste caso, as vagas serão escolhidas de acordo com este critério e terá os ônus associados a ele. Sem incentivos, as escolas consideradas de boa qualidade não ofereceriam vagas pelo valor mínimo, exceto por um episódio hipotético de altruísmo. E faz-se necessário salientar que as lógicas de mercado não são reconhecidas por empregar largamente o conceito de “altruísmo”, que, se não chega a representar propriamente uma contradição em termos, é algo aproximado, na medida em que, nas lógicas de mercado, quanto mais valorizado é um “bem”, maiores serão os custos associados para ter acesso a ele. Em muitos casos, portanto, o recurso disponível é recorrer às escolas públicas, que, para os ideólogos do livre mercado, são sempre o último recurso e estão disponíveis para as camadas populares.

Para ter-se base de comparação, os valores desembolsados para famílias com estudantes no ensino médio em Washington, D.C., pelo governo, entre os anos de 2016 e 2017 equivaleram a “12.679 dólares”. Já as mensalidades dos

colégios de elite da região ultrapassaram “40.000 dólares” ao ano (Barkan, 2018).

Pela metade do século passado, políticas públicas tendo por fundamento escritos de Friedman foram colocadas em prática, subsidiando a segregação racial ao passo que consistiam na oferta de *vouchers*. Exemplo dessa prática ocorreu entre os anos de 1954 e 1959, nos quais oito estados desenvolveram uma versão da implementação dos *vouchers* de Friedman apenas para estudantes brancos. A política era subsidiada pela utilização de fundos públicos disponibilizados para o pagamento de vagas para alunos brancos em colégios privados que só aceitassem alunos brancos, instituições de ensino denominadas “*freedom of choice schools*” ou “*segregation academies*”, também era possível que os estados alugassem propriedades que não estavam sendo utilizadas pelas escolas públicas para abrigar colégios privados. Em uma nota de rodapé do ensaio de 1955, Friedman alegava que tanto uma segregação forçada, quanto o oposto, seriam más opções, o que propiciou a possibilidade de empregar *vouchers* para escolas com vagas exclusivamente para alunos negros, ou para alunos brancos, ou para instituições de ensino mistas, para que assim os pais pudessem definir quais “prefeririam”. Quase 70 anos depois os reformadores ainda consideram viável a utilização de preceitos apresentados neste ensaio de Friedman e a utilização de *vouchers*.

No Brasil, como nos EUA, ainda que não se trate propriamente de uma novidade, apesar de retoricamente ela ser defendida como se fosse, a proposta dos *vouchers* ou do “vale-educação” está mais próxima de se tornar política pública do que já esteve em qualquer outro momento, fato que pode ser observado com a ascensão de uma bancada eleita com o apoio financeiro de instituições da nova filantropia. São parlamentares com algumas similaridades em suas trajetórias: tiveram vivência internacional⁸⁶, prioritariamente com bolsas em universidades de elite dos Estados Unidos, integraram e integram — por vezes fundaram — toda uma gama de iniciativas de formação de novas

⁸⁶ Como é referido por Hey e Rodrigues (2017) o fator “internacionalização” é um dos distintivos recorrentes nos grupos das elites, no artigo em tela as autoras focalizam as elites acadêmicas.

lideranças, como o RenovaBR⁸⁷, o Livres⁸⁸ e o Acredito⁸⁹. São, em geral, mais jovens do que os seus colegas de casa — a média de idade de um parlamentar da Câmara Federal, por exemplo, é de aproximadamente 50 anos —, não possuíam relação direta com a política, e, depois de eleitos se engajam no desenvolvimento de projetos de lei relacionados à educação no Brasil. Entre tais parlamentares estão, por exemplo, Daniel José e Tiago Mitraud (Novo), Renan Ferreirinha e Felipe Rigoni, Partido Socialista Brasileiro (PSB) e Tabata Amaral, eleita em 2018 pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), sem partido desde 2021.

Há reincidência de notícias em que eles são apresentados como tendo perspectivas sobre a educação não necessariamente coincidentes. A princípio poderia se inferir que estes parlamentares operam em uma lógica que Bourdieu denominou como de “consenso no dissenso”, ou seja, uma relação na qual cabem diferenças, mas que, no entanto, apresentam visões comuns, pressupostos subjacentes, esses “pressupostos partilhados”, Daniel José denominou como “valores”⁹⁰. Os integrantes da “Bancada Lemann” partilham, além da internacionalização, a constante ação política em prol da elaboração e aprovação de projetos de lei, oriundos do país no qual cursaram parte de seus percursos acadêmicos, país no qual também se credenciaram “especialistas”, embora as políticas que buscam viabilizar no Brasil possam ser disfuncionais na medida em que estariam sendo transplantadas de uma realidade para outra, sem observar as minúcias de cada contexto (Romanelli, 2014).

O texto de Friedman já inaugurava uma forma de expressar a indiferença dos reformadores pró-mercado naquela época nos EUA. Atualmente, ainda aparecem resquícios dos escritos, no Brasil, em tentativas publicamente defendidas para a criação daqueles *vouchers* e das escolas *charter*, defendidos por meio de projetos de lei encabeçados por alguns dos parlamentares

⁸⁷Sítio *on-line* do RenovaBr: <<https://renovabr.org>>. Acesso em 06 de mai. de 2021.

⁸⁸Sítio *on-line* do Eu sou Livres: <<https://www.eusoulivres.org>>. Acesso em 06 de mai. de 2021.

⁸⁹Sítio *on-line* do Movimento Acredito: <<https://movimentoacredito.org>>. Acesso em 06 de mai. de 2021.

⁹⁰Íntegra de matéria que expõe diferenças e convergências entre os políticos da “Bancada Lemann”, eleitos em 2018: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/05/22/com-trajetoria-parecida-deputados-associados-a-lemann-divergem-na-politica.htm>>. Acesso em 06 de mai. de 2021.

supracitados, por porta-vozes de institutos e fundações empresariais e pelo atual Ministro da Economia, Paulo Guedes.

Segundo Barkan, ao governo Reagan se pretendia, com apoio dos seus conselheiros em políticas públicas, realizar duplo movimento que ocorreria, primeiramente, com distanciamento dos cidadãos daquele país das escolas públicas, o que, ato contínuo, enfraqueceria as formas de mobilização e pressão dos profissionais da educação. Interessava enfraquecer os sindicatos dessas categorias profissionais, atingindo esta que consideravam ser significativa fonte de poder do Partido Democrata. O que transcorreu pela via da descredibilização da educação pública, que culminou na elaboração e disseminação do Relatório intitulado “*A Nation at Risk*” com o qual o governo requeria apoio da população para uma reforma radical na educação.

Tendo por base a produção e disseminação de estatísticas que asseguravam que a educação estava em situação de completa penúria, esta ação obteve, como um dos seus desdobramentos, que políticos das mais diversas vertentes passassem a pressionar por resultados mais satisfatórios, aferidos e aferíveis por avaliações em larga escala, acompanhados de responsabilização relativamente ao desempenho das instituições públicas de educação, concomitantemente, a uma demanda por cortes nos gastos realizada por políticos conservadores.

Se desenhava, a partir da elaboração e disseminação massiva deste relatório, pânico com relação às escolas públicas, grande apelo por “padrões de responsabilidade”, que, combinados com um pensamento neoliberal que atingia mais do que seus já conhecidos idealizadores e signatários, teve capilaridade também entre setores relacionados aos políticos moderados, como a ala dominante do Partido Democrata, os “novos democratas”, que vociferavam por elementos tais, competição, eficiência e redução do Estado.

Já nos anos 1990, a demanda por padrões de educação “rigorosos”, em prol de resultados positivos em avaliações em larga escala e mais responsabilidade ocorria, ao mesmo tempo em que decorria involução da busca por dessegregação racial, o que se refletiu e ficou demonstrado com a comparação dos números sempre ascendentes com relação a este aspecto dos anos 1960 até ao final dos anos 1980. Nos anos que se sucederam, referendadas por decisões da Suprema Corte, ações governamentais relativas

à dessegregação foram sendo descontinuadas. Em apenas uma década o número de alunos negros a frequentar colégios com alunos brancos decaiu drasticamente, chegando, ao ano de 2011, a 20% do total.

Os recursos destinados às instituições de ensino cuja maioria era formada por alunos negros e das classes populares eram bastante inferiores aos destinados às escolas compostas por alunos brancos, e, em sua maioria, pertencentes às classes médias e altas, apesar do fato das primeiras instituições de ensino citadas necessitarem de quantidade de recursos maior, a lógica empregada era justamente a lógica oposta: mais recursos para escolas já equipadas. E embora as políticas anteriores tenham proporcionado uma diminuição das lacunas entre alunos negros e alunos brancos pertencentes às diferentes classes e camadas de classe sociais, este aspecto ainda assim se fazia presente e não encontrou subsídio dos políticos, que mesmo quando se declaravam favoráveis às medidas contra desigualdade racial, não ultrapassavam, para tanto, em busca de maior integração e igualdade, as barreiras impostas por noções neoliberais. Noções essas que norteariam outra maneira de lidar com a questão da segregação: fazendo uso de ferramentas de mercado, a retórica era de melhoria da educação para as crianças pertencentes às classes populares, deixando, no entanto, a questão e os questionamentos sobre segregação ao lado. Caberia ao governo monitorar, por meio das notas devidas das avaliações em larga escala, a qualidade da educação. Havia também a possibilidade de que os alunos de instituições públicas pudessem ingressar em outras escolas. Essas medidas foram a base para uma mudança que passou a ocorrer paulatinamente, em um movimento de cima para baixo, assento, sobretudo, nas lógicas de mercado vigentes (Barkan, 2018).

Foram incontáveis as oportunidades em que Ronald Reagan tentou viabilizar a utilização dos *vouchers*, mas as iniciativas não prosseguiram no Congresso, no entanto, pôde diminuir pela metade os gastos que o governo tinha até então com educação pública.

Em 1992 foi criada a primeira escola *charter*⁹¹, em St. Paul, Minnesota, que se expandiu consideravelmente durante o período do governo Bill Clinton

⁹¹ Escola *charter* é um modelo em que a escola é financiada por meio de recursos públicos, porém é administrada por agentes privados. A proposta afixava que teria por base ser um

(1993 - 2001) a partir de iniciativas como uma lei de melhoria das escolas da América, redigida fundamentalmente para fomentar a criação de escolas *charter* por todo território nacional.

Ao final dos anos 1990, o então governador da Flórida, Jeb Bush, sancionou em forma de lei o primeiro plano de *vouchers* para aquele estado. Mais de 30 anos depois, atualmente, o plano intitulado *Machen Florida Opportunity Scholarship Program* (MFOS), possibilita que estudantes oriundos de escolas com baixos índices nos *rankings* possam fazer uso de verbas estaduais para custear instituições de ensino particulares, entre essas, escolas religiosas.

Recentemente, os autoproclamados “reformadores” da educação pró-mercado passaram a angariar ainda mais recursos e apoiadores, autoproclamando-se também como um movimento. Bandeiras tais a criação ou propagação tanto de escolas *charter*, quanto da distribuição dos *vouchers* atraía cada vez mais conservadores e centristas, esses, pelo menos de 10 anos para cá, estão pautando os debates nacionais em torno da educação em seus níveis fundamental e médio. Pautam um debate que, no entanto, não diz respeito aos realmente envolvidos no chão de escola, já que, ao invés da discussão centrar-se nos professores, alunos, pais e demais cargos relacionados à administração das instituições de ensino. Quem detêm o monopólio do tema são membros muito específicos de uma elite integrada por filantropos bilionários, grandes fundações privadas, empresários financeiros e da alta tecnologia, políticos cujo viés ideológico não ultrapassa o centrismo, presentes em todos os níveis do governo, além de líderes empresariais, figuras da mídia e associados de *think tanks*, em sua grande maioria são homens brancos cuja “metodologia” impõe-se de cima para baixo (Barkan, 2018).

Com esse amplo leque de agentes e apoiados pelas elites, os reformadores têm granjeado os fundos necessários para auspiciar uma espécie de indústria da reforma educativa e pretendem, para tanto, formar uma rede de organizações que subsidiam pesquisadores, consultores, produtores de mídia, lobistas, etc, cuja forma de pensar educação coaduna-se.

modelo de escola com maior autossuficiência em comparação às escolas públicas “tradicionais” e que seriam mais “inovadoras”.

As ferramentas de mobilização utilizadas por esses grupos reformistas são numerosas ainda que atuem de forma bastante especializada em algumas áreas-chave como é o caso da ascensão e manutenção de candidatos tanto a cargos dentro do governo, em níveis hierárquicos elevados, quanto das candidaturas para cargos estaduais ou locais nas estruturas das instituições de ensino e de seus órgãos deliberativos, o que não poderia ocorrer sem o constante auxílio financeiro de grupos de doadores das elites, sem eles e suas centenas de milhares de dólares não se viabilizariam nem as iniciativas de cunho eleitorais, nem as concernentes aos cargos nos Conselhos deliberativos das instituições escolares.

Alguns estados também implementam quase integralmente um modelo de legislação direitista, cujo foco é servir como *draft* para esses legisladores conservadores, intitulado *American Legislative Exchange Council* (ALEC), o documento endossa as teses defendidas pelos reformistas da área da educação.

Projetos correlatos de oferta e incentivo às escolas *charter* ou *vouchers* obtiveram apoio da Casa Branca, que, sob os mandatos de George W. Bush, mandatário daquele país entre os anos de 2001 e 2009, subscrevia as iniciativas e o fez, sobretudo, mediante à aprovação de uma lei em 2001 que passou a vigorar ao ano seguinte, intitulada *No Child Left Behind*, que estipulava que estudantes oriundos de instituições de ensino com baixo índice de testagem, cuja renda familiar fosse reduzida, teriam a opção de realizar transferência tanto para outra instituição pública, quanto para outra escola *charter*, desde que ela estivesse situada ao interior do distrito de origem ou de residência dos estudantes (Barkan, 2018).

Dois anos mais tarde, ainda sob o governo de George W. Bush, portanto, um programa de *vouchers* projetado pelo Congresso especificamente para Washington, D.C. foi sancionado pelo presidente, tratou-se de um programa denominado *Opportunity*, que tinha por intuito ofertar bolsas de estudo aos estudantes de D.C. por meio de *vouchers* providos pelo governo federal, devendo ser utilizado em instituições de ensino privadas participantes, essas seculares ou religiosas.

Já nos mandatos referentes aos anos 2009 e 2017, cujo presidente foi Barack Obama, inicialmente houve por parte deste mandatário, oposição à política dos *vouchers*, no entanto, em meio à recessão iniciada em 2009 o

departamento de educação daquele país, propôs a elaboração e execução de um programa competitivo para concessão de mais de 4 bilhões de dólares, chamado *Race to the Top* (R2T), no qual se convencionava que os estados participantes pudessem concorrer mediante ao encaminhamento de um plano de reforma das escolas públicas e que, para tanto, tivessem em conta uma lista anteriormente elaborada pelo próprio departamento de educação em que constavam políticas referendadas pelo órgão. Também havia no interior das regras referentes às candidaturas condições tais a não limitação — praticada em diversos estados até então — da implementação de escolas *charter*, bem como, que deveria ser concedido a este modelo de escola a possibilidade de utilização gratuita das instalações públicas ou o auxílio às escolas *charter* do pagamento das instalações. Os enquadramentos das candidaturas aos quesitos supra, entre tantos outros, eram fundamentais para que os estados obtivessem melhor pontuação e assim pudessem usufruir dos valores subsidiados pelo programa para implementar os seus planos. A repercussão desses termos e das disposições às quais os estados eram compelidos para que suas candidaturas fossem competitivas acarretaram forte oposição dos apoiadores das instituições públicas de ensino, que asseveraram ser contrários ao desvio do já reduzido orçamento ao qual essas instituições públicas tinham acesso e direito em prol de escolas *charter*. A conclusão, ainda que em linhas muito gerais, foi que a urgência por mais recursos levou os governos estaduais — exceto por quatro estados que declinaram ao processo de candidatura — a concorrer ao programa, o que incitou consideravelmente a implementação e propagação das escolas *charter* (Barkan, 2018).

Estes dois dispositivos, os programas de *vouchers* e as escolas *charter*, possuem em comum uma indispensabilidade: ambos — ainda que cada um de forma específica — concentram verbas que deveriam ser destinadas para instituições públicas de ensino. Sobre o primeiro dispositivo, estudantes recebem *vouchers* custeados pelo governo para que sejam utilizados para pagamento parcial ou integral de uma instituição de ensino privada, ou religiosa, fato que provoca insatisfação entre os defensores das escolas públicas, já que esses valores — fruto do pagamento de imposto devindo dos contribuintes — não mais estarão disponíveis para subsidiar os custos referentes às escolas públicas. Já o segundo dispositivo, as escolas *charter*, são instituições de ensino que

recebem verbas públicas por cada estudante que realize matrícula nessas instituições, as escolas *charter*, portanto, são administradas por entidades privadas, mas subsidiadas com verbas públicas e essas verbas públicas, antes repassadas para instituições de ensino públicas distritais, ao serem encaminhadas para instituições privadas, não o são sem, concomitantemente, restringir os fundos respeitantes às instituições públicas de ensino. O sucateamento decorre do fato de que as escolas públicas permanecem tendo as mesmas despesas, porém, com menos estudantes, o repasse de valores referentes às matrículas é diluído.

Discurso — ação performativa — e ações concretas dos reformadores vão em direções opostas, ou, ao menos, ressaltam aspectos distintos, porque a retórica da “escolha”⁹² largamente utilizada no debate político para justificar o incentivo às escolas *charter* e aos *vouchers*, é mais facilmente aceita, e, a princípio, mais difícil de contestar do que a consideração dos efeitos diretos que essas “escolhas” ocasionam para as escolas públicas: essas políticas drenam os fundos públicos ao repassa-los para instituições privadas de ensino (Barkan, 2018).

Também há nuances e especificidades nas motivações de políticos e de grupos políticos para aderir às escolas *charter* e aos *vouchers*, os políticos e grupos políticos com viés mais conservador defendem que a responsabilidade do estado com relação às escolas públicas seja repassada ao setor privado. Já os políticos ou grupos políticos menos conservadores não relatam ter a privatização como finalidade, e ainda que seu engajamento seja instrumentalizado neste sentido, asseveram ter por objetivos, a retirada do maior número de estudantes das escolas públicas contempladas com as médias menos qualificadas nas avaliações padronizadas. Os políticos ou grupos políticos que em muitas outras matérias se encontram em lados opostos, nesta consideram, cada qual por seus motivos, essa conciliação — cuja duração já se verifica há ao menos duas décadas — como estratégica. Caberia questionar se, de fato, há estratégia — ou o que há de realmente “bem-sucedida” na estratégia

⁹² Nos debates políticos a utilização da dimensão de “escolha” acerca do tema supracitado, foi e é utilizada para demonstrar que haveria — em caso de aceitação das políticas de implementação de escolas *charters* e dos *vouchers* — a chance de que famílias das classes populares pudessem escolher escolas “melhores” para matricular os seus filhos.

— ao apoiar o redirecionamento de verbas públicas para a educação pública em prol de instituições privadas, drenando assim as primeiras instituições de ensino, as instituições de ensino que abarcam parcela expressiva, a grande maioria dos jovens daquele país. De realmente consensual entre esses tão variados grupos políticos em interesses e formação pouco mais do que a certeza de que a questão da educação e da escolaridade encarnam, duas das grandes questões concernentes aos direitos civis deste tempo (Barkan, 2018).

Há também ambiguidade quanto ao *status* privado ou público das escolas *charter*, que, ao serem classificadas como instituições de ensino públicas — pelo fato de serem providas por fundos públicos e ao menos em tese serem supervisionadas por autarquias estatais — no entanto, são administradas e financeiramente geridas por entidades privadas. Tal formato escolar auspica idiossincrasias, já que a administração privada, podendo ter ou não fins lucrativos, consente que este modelo de instituição escolar refreie, concomitantemente, transparência e responsabilidades, que, por norma, são requeridas das demais escolas, como, por exemplo, em situações em que a imprensa solicita informações relativas aos fluxos financeiros, posto que, diferente das demais escolas, as escolas *charter*, alega-se com frequência, não estariam sujeitas à *Freedom of Information Law* (FOIL).

Há sólido *lobby* das escolas *charter* para que os governos estaduais não realizem supervisões com frequência, fato que motiva que auditorias somente aconteçam em caso de suspeita de fraude. Em reação à suspeita e não como prática realizada com regularidade que poderia melhor auxiliar pela busca de fraudes. Aspecto que vai ao encontro da prática acima, é a ausência de sindicatos, que nestas instituições são em sua quase totalidade, inexistentes, a união destes fatores constitui terreno fértil para uma atuação cuja idoneidade é incerta (Barkan, 2018).

Outra iniciativa dos reformadores pró-mercado é a implementação e o desenvolvimento de escolas virtuais. Também gerenciadas de maneira privada, possuem fins lucrativos e contam com o financiamento público — como as escolas *charter*. Estas instituições, porém, prescindem da realização de investimentos em instalações e, em grande medida, em contratar professores, que, podendo ter acesso às pontuações dos alunos *on-line*, o faz com um número alargado de alunos e com um número diminuto de docentes.

Acerca do desempenho das escolas *charter*, deve-se considerar tanto dados relativos a esse universo específico, quanto ao universo total de estudantes daquele país. De acordo com informações retiradas do sítio *on-line* da *National Alliance for Public Charter Schools*⁹³ — cujos últimos dados que constam no sítio *on-line*, se referem ao período de 2018-2019 — o número de estudantes matriculados em escolas *charter* equivaleria a mais de 3 milhões. Já o universo total de estudantes equivaleria a 76 milhões, segundo informações colhidas no sítio *on-line* do *United States Census Bureau*⁹⁴ — cujos dados mais atuais dizem respeito a pesquisa realizada em 2018. Além dos pouco mais de 2 milhões que não estavam matriculados em nenhuma instituição de ensino até 2018⁹⁵, por serem educados em suas próprias casas, adeptos, portanto, do *homeschooling*.

Embora disponham de *lobby* expressivo — em investimento e representação política —, estando presentes atualmente em praticamente todos os estados daquele país, as escolas *charter* encontram-se em sua grande maioria em localizações delimitadas, como em New Orleans e no distrito de Columbia, locais em que os estudantes matriculados em instituições deste molde chegam a mais de 90% no primeiro caso e a quase 50% no segundo.

Os reformadores asseveram que a motivação para criar, desenvolver e investir em escolas *charter* está assente na qualidade das escolas, que esses entendem ser superior à qualidade das instituições públicas de ensino distritais nas quais — como supracitado — parcela significativa dos estudantes das classes populares e minorias estão matriculados, embora, para tal diagnóstico, possam contar apenas com os resultados dos desempenhos dos estudantes em

⁹³ Dados numéricos retirados do sítio *on-line*: <<https://data.publiccharters.org>>. Acesso em 19 de ago. de 2021.

⁹⁴ Sítio *on-line* do *United States Census Bureau*: <<https://www.census.gov/newsroom/press-releases/2018/school-enrollment.html>>. Acesso em 19 de ago. de 2021.

⁹⁵ Sobre o número de praticantes de *homeschooling* há dados mais atuais do que os mencionados — sobre o ano de 2018 —, no próprio sítio *on-line* do *United States Census Bureau*, porém, não há ainda como aferir de forma exata em qual medida a pandemia de COVID-19 influenciou no incremento tanto dos números relativos ao *homeschooling*, quanto por apelos por arranjos escolares alternativos. Mais dados sobre levantamento concernente à questão supra no sítio *on-line* do *United States Census Bureau*: <<https://www.census.gov/library/stories/2021/03/homeschooling-on-the-rise-during-covid-19-pandemic.html>>. Acesso em 19 de ago. de 2021.

avaliações em larga escala. Muitos são os questionamentos salientados na tentativa de compreender quão adequada seria a utilização desta ferramenta para tal finalidade. Como movimento similar consta no interior da tese questionamento sobre a possibilidade de aferir qualidade da educação e da escolaridade utilizando como base resultados de testes em larga escala e de *ranking* gerados tendo esses testes como fonte primária. Aqui, no entanto, considerarei apenas resultados obtidos por alunos de escolas públicas distritais e escolas *charter* nas avaliações em larga escala, deixando por um momento ao lado a consideração de que esta questão, de fato, deve ser debatida e não considerada como dado.

Barkan (2018) obteve as informações que seguem no sítio *on-line* de um centro de pesquisa da Universidade de Stanford favorável às privatizações, que há pouco mais de 10 anos realiza pesquisas nacionais contrastando as pontuações dos alunos dos dois tipos de instituições educacionais. Nestas pesquisas foi concluído que o desempenho dos estudantes dos dois tipos de instituições educacionais seria, na verdade, aproximado. De forma específica os estudos demonstraram que quase 50% das escolas *charter* apresentaram aproveitamento similar às instituições de ensino distritais públicas, enquanto um quarto dos estudantes das escolas *charter* tenham apresentado aproveitamento maior e o último um quarto tenha obtido desempenho inferior. Existem também pesquisas realizadas em patamares diferentes ao citado, ou seja, ao nacional, desenvolvido pelo mesmo centro de pesquisa da Universidade de Stanford, que ofertam fotografia mais concreta no tocante ao aproveitamento dos estudantes, pesquisas realizadas nos estados e distritos.

Em outra pesquisa realizada com instituições educacionais *charter*, esta especificamente no estado do Texas, em 2016, concluiu-se que o fato dos estudantes frequentarem tais instituições de ensino não impactaria o desempenho deles nas avaliações, no entanto, ao longo prazo, poderiam impactar negativamente. Portanto, a afirmação dos reformadores não encontra lastro ou justificativa no resultado das avaliações em larga escala, tampouco se justifica o enfraquecimento das escolas públicas distritais, que necessariamente ocorre quando os fundos para a educação pública são repassados à instituições de ensino privadas.

Além dos estudantes em geral, como mencionado, em sua expressiva maioria, se encontrarem matriculados em escolas públicas, encontram-se matriculados também, em sua maioria, os alunos com deficiências físicas e/ou cognitivas, cujos comportamentos são considerados desafiadores. O mesmo ocorre com a maioria dos estudantes que está aprendendo a língua inglesa. Esses estudantes, quando buscam por escolas *charter* de alto desempenho são aconselhados a seguir nas escolas públicas distritais, ou mesmo, deparam-se com constrangimentos mais ou menos sutis — o que Bourdieu denominou violência simbólica — para não se matricular em instituições de ensino *charter*. Exemplo pode ser encontrado em pesquisa realizada entre os anos de 2013 e 2014 pelo Comitê de Orçamento, Instalações e Auditoria do Distrito Escolar Unificado da cidade de Los Angeles, que demonstrou que o número de estudantes nas condições supracitadas naquela cidade em geral é de quase 4%, enquanto nas escolas *charter* alunos em situação similar equivalem a cerca de 1% do total. Ao final do ano de 2017, uma ampla pesquisa realizada em quase 500 cidades do estado do Arizona, pela *American Civil Liberties Union*, referiu que 56% das escolas *charter* dispunham de políticas de inscrição junto à instituições de ensino que infringiam a legislação regulatória e/ou desencorajavam estudantes com as características mencionadas. Pode-se referir que a língua espanhola é o segundo idioma mais falado nos Estados Unidos, no entanto, apenas um quarto destas instituições de ensino oferecem a documentação relativa à matrícula também em espanhol (Barkan, 2018).

Já o número de estudantes que inicia estudos em escolas *charter* de alto desempenho e que se mantêm na instituição durante todo o percurso escolar é reduzido, exemplo do elevado número de evasão escolar poderia ser observado considerando o lançamento da *Success Academy Charter Schools, Inc.*, ao ano de 2006, à época, reunia pouco mais de 70 estudantes que se matricularam na primeira série, 12 anos depois, esta turma — que foi a primeira a se formar no ensino médio em tal modalidade de ensino — dispunha de apenas 17 dos mais de 70 estudantes inicialmente inscritos, os que finalizaram seus ciclos escolares junto à instituição foram pouco mais de 20% dos estudantes inscritos em 2006, o que equivale a uma evasão expressiva, representando cerca de 80% de evasão para este caso específico.

Em uma análise mais atenta à política de distribuição dos *vouchers* pode-se verificar que seus entusiastas buscam reproduzir o sistema desenvolvido por Friedman nos anos 1950, no qual *vouchers* eram custeados pelos contribuintes para que os estudantes pudessem utilizá-los no que se apresentava como um “mercado livre” de instituições de ensino tanto seculares, como religiosas. Atualmente, em diversos estados daquele país, são oferecidos *vouchers* de forma indiscriminada, para todas as famílias, não considerando a renda, ou demais fatores distintivos para destinar *vouchers* aos estudantes. Tal política neste molde “universal” foi se tornando tão impopular, que, ao correr dos últimos anos sofreu, entre outras modificações, uma espécie de “rebranding”, algo notável se comparado com o momento atual do Brasil em que o termo “*voucher*” é apresentado por políticos entusiastas do sistema como inovador, enquanto em seu país de origem o termo há muito deixou de tentar utilizar mesmo da polissemia, ou das possíveis variações semânticas, a palavra “*voucher*” é constantemente evitada e está sendo substituída — apesar da base e da lógica permanecerem as mesmas, se trata de políticas que canalizam e redistribuem fundos da educação pública para a educação privada — por créditos fiscais para subsidiar mensalidades escolares privadas ou políticas que permitiriam que as famílias das camadas populares subtraíssem o custeio dos valores relativos à educação dos impostos demandados das mesmas famílias, etc. Além da palavra, com o tempo, as políticas também teriam sido alteradas no sentido de compreender, não mais o total das famílias como se propunha, mas focalizando estudantes das classes populares, e/ou com desempenho considerado abaixo da média, e/ou estudantes com necessidades especiais.

Entre constantes e variáveis, as bolsas de estudos custeadas por créditos fiscais também passaram a ser concedidas por doadores, pessoas físicas ou jurídicas, que custeiem as mensalidades educacionais de estudantes que se matriculem em instituições privadas. Esses doadores distribuem sua colaboração por intermediários como organizações privadas sem fins lucrativos. A existência de um intermediário, argumentam os reformadores, manteria a separação entre Estado e Igreja, asseverando que os custeios realizados por fundos governamentais, tais créditos arrecadados mediante ao pagamento dos contribuintes, para instituições educacionais que podem ser religiosas — ainda que, como salientado, as escolas *charter* possam ser religiosas em alguns casos

e em outros possam ser seculares, elas são em número bastante superior, em formato religioso (Barkan, 2018).

Contudo, não se pode afirmar que a existência de intermediação não possa ser instrumentalizada de maneiras pouco republicanas, tais como para a lavagem de dinheiro, já que os fundos, em caso de utilização de intermediários, passam por uma entidade privada, chegando, depois, às instituições de ensino *charter* já desligados de sua origem contribuinte. Há mais ferramentas — e como a última — passíveis às mesmas críticas, tais contas poupança para a educação, nas quais as famílias recebem cartões bancários custeados pelo Estado para utilizar com despesas privadas de educação, além dos gastos com mensalidades educacionais.

Segundo dados retirados por Barkan da Fundação, até 2016, denominada *Milton and Rose Friedman* — cujo nome atual e menos político é *EdChoice* — existiam 64 programas do tipo *voucher* em 30 estados e no distrito de Columbia até ao início de 2018, dos quais parcela significativa tinham como destino instituições de ensino religiosas. Um exemplo disso, data de 2017, no qual mais de 80% dos 100.000 estudantes do Programa de Bolsas de Estudo de Crédito Fiscal, na Flórida, se inscreveram em colégios religiosos.

Em geral representativa — tanto nos estados, quanto no Congresso e na própria Casa Branca — a ala republicana, apesar de, concomitantemente, muitas pesquisas apontarem para a ineficiência dos *vouchers* na tentativa de melhorar o desempenho dos estudantes, afirma pretender seguir expandindo esse tipo de política.

Pesquisas, como a realizada em 2015 com estudantes no estado de Indiana e publicadas naquele ano no *New York Times*⁹⁶, demonstraram que os alunos que, fazendo uso de *vouchers* se transferiram de escolas públicas para instituições de ensino privadas apresentaram significativas perdas relativas ao seu desempenho em matérias como matemática e nenhuma melhoria em leitura em geral. Ao ano seguinte, pesquisa sobre um expressivo programa de *vouchers* realizada no estado de Ohio e divulgada pelo Instituto reformista Thomas B.

⁹⁶ *Link* para a pesquisa citada no sítio *on-line* do *New York Times*: <https://www.nytimes.com/2017/02/23/upshot/dismal-results-from-vouchers-surprise-researchers-as-devos-era-begins.html?_r=1>. Acesso em 23 de ago. de 2021.

Fordham⁹⁷ concluiu que os estudantes que dispõem de *vouchers* para se inscreverem em instituições privadas tiveram desempenho inferior aos estudantes em contexto similar que prosseguiram seus estudos em instituições públicas. A pesquisa da *Thomas B. Fordham Institute* afirmou também que esses impactos negativos deveriam persistir ao longo do tempo (Barkan, 2018).

Se avolumam os dados que — ao contrário do que os adeptos dos *vouchers*, como Friedman, consideravam — demonstram que transferir estudantes de escolas públicas para privadas não necessariamente seria benéfico, porque o fato de ser uma escola privada não a torna, automaticamente, com melhor qualidade, sobretudo porque nos últimos anos as instituições educacionais públicas nos Estados Unidos estão em nível semelhante às instituições privadas, apesar de o investimento nelas ser aquém ao desejável e à transferência de investimentos que é realizada às instituições privadas com a utilização de verbas públicas. Ocorre, neste ponto, um fenômeno problemático porque, ao mesmo tempo em que as verbas são retiradas de instituições públicas e aplicadas em instituições de ensino privadas por meio da criação e manutenção das escolas *charter* e/ou *vouchers*, os *vouchers*, conferidos pelo governo, contudo, não são suficientes para custear inscrições em colégios privados considerados de melhor qualidade, ou seja, parcela considerável dos alunos pertencentes às classes populares que, utilizando *vouchers*, se transfere para escolas privadas, não vai, no entanto, estudar em colégios apontados como academicamente superiores aos colégios públicos em que estava inscrito (Barkan, 2018).

Tais políticas — tanto a administração das escolas *charter*, quanto os programas de distribuição de *vouchers* — também são acusadas de serem celeiros para corrupção e segregação, porque alega-se que estados distribuem montantes significativos para agentes privados sem que sejam realizadas, periodicamente, supervisões.

⁹⁷ Relatório de pesquisa publicado pela Thomas B. Fordham Institute em 2016: <https://edex.s3-us-west-2.amazonaws.com/publication/pdfs/FORDHAM%20Ed%20Choice%20Evaluation%20Report_online%20edition.pdf>. Acesso em 24 de ago. de 2021.

Um sítio *on-line* denominado *Another Day another charter scandal*⁹⁸, mantido pela *Pro-Public-School Network for Public Education*, publica artigos nos quais elenca condutas impróprias praticadas, bem como, os canais originais dos quais retiraram as informações. Considerando um intervalo de quatro semanas, este sítio *on-line* assinalou as seguintes situações, apresentadas por Barkan (2018).

Scott Glasrud, fundador do *Southwest Learning Centers* e responsável pela gestão de quatro escolas *charter* no estado do Novo México, confessou ser culpado por arrecadar de forma ilícita cerca de 1 milhão de dólares⁹⁹, realizando três movimentos diferentes. No primeiro, por meio de uma das escolas, efetuou pagamento de faturas adulteradas em favor de uma empresa que ele próprio fundou na cidade de Las Vegas; depois, recebendo dos pais dos estudantes valores referentes a créditos *on-line* que os estudantes até o momento não receberam e, por último, superfaturando valores relativos à locação das sedes das escolas que administrava.

Acusações similares incidiram sobre o ex-diretor de uma instituição *charter*, denominada *Academy of Dover*, situada no estado de Delaware. Após a ocorrência ir ao tribunal, com a afirmação de que se deveria investigar a aplicação de financiamento federal significativo naquela instituição, o ex-diretor declarou sua culpa pelo desvio de 145 mil dólares.

A Comissão de Ética do estado da Pensilvânia multou em mais de 55 mil dólares o pastor e ex-diretor da já extinta *Pocono Mountain Charter School*, Dennis Bloom, em decorrência de ter apresentado, por quatro anos sequenciais, demonstrações financeiras insuficientes¹⁰⁰. O pastor também foi mencionado pela Comissão por ter requerido ao Conselho Administrativo incremento da

⁹⁸ Sítio *on-line* da *Pro-Public-School Network for Public Education*: <<https://networkforpubliceducation.org/another-day-another-charter-scandal/>>. Acesso em 24 de ago. de 2021.

⁹⁹ Sítio *on-line* em que constam mais detalhes sobre a confissão de fraude de Scott Glasrud: <<https://www.koat.com/article/former-charter-school-leader-pleads-guilty-to-fraud/13091098>>. Acesso em 25 de ago. de 2021.

¹⁰⁰ Mais informações sobre a acusação a Dennis Bloom: <<https://www.poconorecord.com/article/20130911/news04/309110329>>. Acesso em 25 de ago. de 2021.

remuneração de sua esposa e que seus filhos fossem contratados para ocupar cargos na instituição de ensino.

A maior escola *charter on-line* do estado de Ohio é apontada como exemplar do *modus operandi* de como ocorre corrupção no meio virtual. A *Electronic Classroom of Tomorrow* possuía, segundo dados federais, o primeiro lugar no *ranking* de evasão do país, no entanto, políticos de Ohio permaneciam entusiastas da iniciativa. Segundo reportagem¹⁰¹ apurou, William Lager, fundador da instituição, desviou 153 milhões de dólares daquela escola no intervalo entre os anos 2000 e 2017. Lager, ao mesmo período, empenhou cerca de 2 milhões de dólares em campanhas políticas de candidatos, em grande maioria, republicanos. Na sequência, o Departamento de Educação de Ohio concluiu que a instituição demandou dos contribuintes mais 80 milhões de dólares, referentes a dois anos — em 2016 e 2017 — aos alunos que não mantiveram acesso ao sistema da instituição com a frequência mínima exigida de um acesso a cada trinta dias. Dada a sentença, a direção da escola decidiu por fechá-la sob a justificativa de que não teria verba para custear a dívida de 80 milhões de dólares, deixando assim mais de dez mil estudantes em busca de vagas em outras instituições escolares, algo que ocorre toda vez que uma instituição de ensino *charter* encerra atividade repentinamente.

Sobre os *vouchers* pode-se dar como exemplo o que houve com a *Arizona Christian School Tuition Organisation*, um relevante grupo do estado do Arizona em matéria de distribuição de *vouchers*, ou como se convencionou designar para não atrair o estigma associado à palavra *voucher*¹⁰² “subsídios de crédito fiscal para instituições escolares privadas”. Em quatro anos as doações privadas realizadas para a *Arizona Christian School Tuition Organisation* ultrapassaram os 70 milhões de dólares, dos quais, segundo as leis locais, grupos de concessão de *vouchers* podem reter 10% para despesas gerais. Além de fundar e dirigir a *Arizona Christian School Tuition Organisation*, Steve Yarbrough era já há muito tempo promotor de *vouchers* e foi também presidente do Senado daquele estado. E, neste caso, as relações público-privadas e os limites desses

¹⁰¹ Reportagem acerca das acusações de corrupção na *Electronic Classroom of Tomorrow*: <<https://www.motherjones.com/politics/2018/01/the-gops-biggest-charter-school-experiment-just-imploded/>>. Acesso em 25 de ago. de 2021.

¹⁰² Já que no estado do Arizona famílias com qualquer nível de renda podem utilizar *vouchers*.

dois âmbitos só não se confundem mais do que como ocorre na gestão da própria empresa, já que ela terceiriza parcela considerável de seu trabalho para uma empresa privada com fins lucrativos denominada *HY Processing*, cujo proprietário é Steve Yarbrough, e a *Arizona Christian School Tuition Organisation* foi instalada em um local de propriedade de Yarbrough, cujo aluguel ultrapassava o montante de 50 mil dólares. Também consta que Yarbrough teria sido integralmente ressarcido pela *Arizona Christian School Tuition Organisation* por ocasião da compra de um automóvel (Barkan, 2018).

Ambas as políticas auspiciariam um incremento ainda maior de segregação tanto racial, quanto socioeconômica. Este foi o entendimento ao qual chegou a Fundação *Century* em seu relatório de 2017. Ao analisar informações longitudinais do *Milwaukee Parental Choice Program*, concluiu que cerca de 70% das instituições privadas que integravam a iniciativa dos *vouchers* recebiam, por este meio, matrículas de estudantes brancos em 90% das situações, ou de estudantes negros, também em 90% das vezes, em outras palavras, 90% das transferências ocorridas com a utilização de *vouchers* para tanto, ampliaram a segregação em instituições de ensino privadas, públicas ou em ambas. Outro relatório¹⁰³, desta vez apresentado pela *Brookings Institution*, em 2016, asseverou que as instituições de ensino *charter* recebiam mais demandas por matrículas de estudantes pertencentes às classes populares e negros do que as instituições de ensino públicas nas mesmas áreas, sendo também mais dispostas a estar nos extremos nos âmbitos racial e socioeconômico do que o público das escolas em geral (Barkan, 2018).

Como afirmou tantas vezes Bourdieu, não se pode pretender transplantar uma realidade para a outra, sem incorrer em possíveis falhas e imprecisões consideráveis, no entanto, este subcapítulo cumpre o papel expresso de demonstrar, ainda que em linhas gerais, uma experiência e suas repercussões em um lugar diferente do globo, no qual, segundo a hipótese de Barkan (2018), se ainda existem resistências à retirada tanto de escolas *charter*, quanto dos programas de distribuição de *vouchers*, apesar dos dados/resultados

¹⁰³ Relatório publicado em marco de 2016 pela *Brookings Institution* sobre questões de segregação racial nas escolas *charter*: <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/10/ccf_20161021segregation_version-10_211.pdf>. Acesso em 25 de ago. de 2021.

acadêmicos enfadonhos, recorrentes casos de acusação de corrupção e de segregação racial e socioeconômica, esta não deve ser atribuída a uma expectativa de educação igualitária e/ou de excelência sob qualquer parâmetro em que se possa utilizar para qualificar/aferir “excelência”. Tratou-se, acredita a autora, no entanto, do reconhecimento, por alguns empresários, políticos e outros agentes, de que as reformas educacionais baseadas no mercado poderiam ser instrumentalizadas, em diversos sentidos, um dos quais, benesses monetárias substanciais.

Operadoras privadas viabilizaram de forma célere *expertise* necessário para usufruir dos fundos públicos destinados para a educação, que no sistema *K-12*, naquele ano, representaram valores superiores aos 600 bilhões¹⁰⁴ de dólares. Se trataria de um âmbito que supera a necessidade de demonstração das reivindicadas evidências em prol de uma ideologia que, se as reivindica retoricamente, e com grande constância, o faz de maneira performática. Performática, porque os reformadores da educação não poderiam prescindir de difundir uma espécie de fé que subsidiasse políticas sobre as quais, quanto mais se sabe, menos se tem apoio em todo o espectro da sociedade daquele país, como em frente se verá. Mas antes, convém salientar que ao início do ano escolar 2016-2017 auditoria¹⁰⁵ solicitada pelo governo informou que funcionários de instituições *charter* em Washington, D.C. permitiram que mais de 30% dos estudantes matriculados no ensino secundário concluíssem este grau de ensino sem que tivessem cumprido os requisitos demandados para este fim (Barkan, 2018).

Esta auditoria contrastou com o até então suposto e, muito difundido, sucesso dessas políticas propagadas por reformadores, financiadores e pela grande mídia, porque o programa de *vouchers* de Washington, D. C. era, mais do que os demais programas, reivindicado por esses agentes como um exemplo de “iniciativa exitosa” em termos de reforma educacional. Exceção à aprovação dessas políticas, apresentou, publicamente, o diretor de estudos e políticas

¹⁰⁴ Dados relativos aos valores investidos no sistema *K-12* ano 2016-2017.

¹⁰⁵ *Report District of Columbia Public Schools Audit and Investigation, 2016-2017*: <https://osse.dc.gov/sites/default/files/dc/sites/osse/release_content/attachments/Report%20on%20DCPS%20Graduation%20and%20Attendance%20Outcomes%20-%20Alvarez%26Marsal.pdf>. Acesso em 27 de ago. de 2021.

educacionais do conservador *American Enterprise Institute*, Frederick M. Hess¹⁰⁶.

Muitas foram as tentativas e variadas as ferramentas de mobilização, formais e informais, institucionalizadas e não institucionais, para coibir ou propriamente proibir, avaliações rígidas sobre tais políticas em Washington, D. C., membros reformistas do Congresso chegaram, de fato, a proibir avaliações do programa de *vouchers* na capital do país. Mas algumas pesquisas em andamento e/ou realizadas por órgãos com alguma autonomia, seguiram publicando resultados que coadunavam os resultados da auditoria, um deles, foi publicado em 2017, pelo *Institute of Education Sciences*, instituto de pesquisa independente, porém vinculado ao Departamento de Educação dos Estados Unidos, que afirmava ter constatado que em avaliações de matemática padronizadas, estudantes de Washington, D.C., que haviam ingressado em escolas privadas utilizando, para tanto, *vouchers*, não obtiveram resultados nem ao mesmo nível que outros estudantes que continuaram realizando seus ciclos escolares em instituições públicas. Apesar dessa pesquisa ter consistido em um ensaio clínico cujo desenho experimental foi classificado como padrão ouro, dias depois o Congresso, cujo líder era republicano, outorgou orçamento em que obstava a utilização daquele método de avaliação experimental em qualquer estudo financiado pelo governo sobre o programa de *vouchers* na capital (Barkan, 2018).

Embora, segundo a autora, publicamente as críticas sejam menos numerosas do que se esperaria, sobretudo tendo em consideração a quantidade de contradições e imprecisões dessas políticas, o apoio do público daquele país tanto em geral, quanto considerando apenas as minorias, está decrescendo, dado que já se nota, há alguns anos, nas enquetes realizadas pelo reformista *Education Next*, nas quais 50% dos entrevistados, em geral, apoiavam escolas *charter* em 2016, mas ao ano seguinte este número caiu para pouco menos de 40%. A enquete foi respondida por negros e hispânicos, 46% dos primeiros aprovavam escolas *charter* em 2016, ao ano seguinte 37% seguiam com igual

¹⁰⁶ Nota pública de Hess sobre o *Report District of Columbia Public Schools Audit and Investigation, 2016-2017*: <<https://thehill.com/opinion/education/380283-dc-graduation-scandal-shows-how-an-uncritical-gaze-leads-reformers-astray>>. Acesso em 27 de ago. de 2021.

opinião. Entre os hispânicos, o endosso às escolas *charter* caiu de 44% para 39% (Barkan, 2018).

Os agentes pró-reforma passaram a lograr consecutivas derrotas sobre o intento de aumentar o número de escolas *charter* pelo país, como ocorreu em 2016, em Massachusetts. Além da expressiva derrota, em que 60% votaram pela não inclusão de mais escolas *charter* em Massachusetts, enquanto 40% votaram pela inclusão, o intento da campanha foi nacionalmente noticiado em decorrência dos altíssimos valores despendidos nesta empreitada, cerca de 25 milhões de dólares pela implementação de mais escolas neste molde e 17 milhões de dólares para recusar a iniciativa (Barkan, 2018).

Entre as vozes que se levantam contra o desvio de recursos da educação pública para a privada, estão muitas organizações de minorias, como a Associação Nacional para o Avanço de Pessoas de Cor, que já se posicionava neste sentido em 2014, em uma resolução na qual afirmava cerrar fileiras contra leis que pretendessem desviar financiamento público, ou que permitissem incentivos fiscais ou estabelecessem vantagens preferenciais para fins lucrativos, privados e/ou escolas *charter*. Esta organização, em 2016, apresentou mais uma resolução na qual asseverou ser favorável a uma moratória sobre a proliferação de escolas *charter* administradas de forma privada. Também se juntou ao intento, pouco depois de veiculada a resolução, uma rede formada por dezenas de organizações, intitulada Movimento para Vidas Negras. O movimento inaugurou plataforma que incluía, também, uma moratória sobre novas escolas *charter*. Ao ano seguinte, no entanto, a maior e mais conhecida organização afro-americana de reforma da educação, nomeada *Black Alliance for Educational Options*, encerrou os seus trabalhos (Barkan, 2018).

Parcela significativa dos cidadãos estadunidenses não possui informações fiáveis acerca de questões elementares concernentes à educação, tampouco, especificamente sobre a reforma educacional baseada no mercado e o ponto que parece central, sobre o qual não se esclarece — apesar de o país estar envolto à discussões acaloradas, e, por vezes, até em certa medida midiáticas sobre essas políticas — é que poucos compreendem de quais maneiras tanto as escolas *charter*, quanto os *vouchers*, são custeados (Barkan, 2018).

Pesquisa realizada por uma instituição independente¹⁰⁷, em 2017, demonstrou que metade dos estadunidenses considerava as escolas *charter* uma iniciativa positiva, até saberem como ocorria o financiamento das instituições de ensino privadas, após a informação de que estas iniciativas são custeadas por meio da retirada de investimento de instituições de ensino públicas, a aprovação caiu para menos de um terço do total de entrevistados. A falta de informações sobre a origem dos financiamentos; o uso de algumas palavras e a exclusão de outras; a forma como se faz uma pesquisa; como se realizam as perguntas, pode interferir nos resultados (Bourdieu, Boltanski, 1976). E a hipótese de Barkan é que tal âmbito pode ser verificado na pesquisa realizada pela *Education Next*, edição do ano 2017, na qual a adesão ao programa de distribuição de *vouchers* dependia de se o questionamento fosse realizado utilizando sentenças como “poder escolher entre mais opções”. Portanto, uma proposição em que se questionou se os entrevistados aprovavam que estudantes inscritos em instituições de ensino públicas pudessem, de forma mais ampla, escolher se matricular em colégios privados, tendo auxílio do governo para este fim, obteve 45% de aprovação. Já quando o questionamento realizado aos entrevistados era se eles concordariam com a utilização de fundos do governo para custear as despesas dos estudantes que escolhem estudar em instituições de ensino particulares, 27% mantiveram resposta positiva, faz-se necessário perceber e salientar que em nenhuma das questões, não por coincidência ou acaso, a palavra “*voucher*” é mencionada¹⁰⁸.

Ao tomar ciência de que não existe outra base que não a fundada na drenagem de recursos governamentais que deveriam ser investidos nas escolas públicas, a maior parte dos estadunidenses se revela contrária às reformas baseadas no mercado e suas políticas, nomeadamente, a instituição de escolas *charter* e a distribuição dos *vouchers*. Isso é, a ideia de sucesso das reformas baseadas no mercado é maior quanto menos se tem conhecimento sobre com quais mecanismos ela opera (Barkan, 2018).

¹⁰⁷ Dados da pesquisa realizada acerca do conhecimento dos estadunidenses sobre a origem dos financiamentos para escolas *charter* e *vouchers* em 2017: <<https://www.politico.com/story/2017/05/03/politico-harvard-poll-americans-favor-charter-schools-but-not-at-public-schools-expense-237940>>. Acesso em 27 de ago. de 2021.

¹⁰⁸ Questão correlata é suscitada por Bourdieu e Boltanski no artigo “*La producción de la ideología dominante*”.

Se por um lado a oposição às reformas tomaram corpo, algo similar aconteceu com os agentes privatizadores que tiveram muita expressão, sobretudo, no governo Trump, por meio do Congresso e, à época, por ser maioria nos governos estaduais, Trump incluiu em seu plano de campanha e governo volumosas políticas de privatização para a educação *K-12*, muitas das quais não se cumpriram após ingressarem no Congresso, menos pela oposição direta às políticas do que por receio de que a influência federal fosse, por meio dessas medidas, expandida, motivo pelo qual as propostas de orçamento do ano de 2018, do governo, foram recusadas. E Betsy Devos, se consagrou como uma das personalidades mais criticadas do gabinete já muito questionado de Trump, segundo Barkan, por se tratar de uma representante de uma pasta pela qual não demonstrou ter qualquer dileção.

Nos EUA para destruir o sistema *K-12* não se faz necessário privatizá-lo por inteiro, será que no Brasil faz sentido inferir que movimento similar se espraia?

6.2. “Tudo acontece como se...” limitações e impasses acerca das competências e habilidades

Como salientado, os idealizadores do Enem estavam cientes que a LDB estabelecia as características centrais concernentes ao ensino médio e entre essas características esperava-se que ao final do período de escolaridade, ou de educação básica, os estudantes deveriam ter aprendido determinadas competências e habilidades, estas eram definidas por eles como “competências gerais para a cidadania”. O MEC definiu competências como as modalidades da inteligência necessárias para o estabelecimento de relações acerca do que se pretende conhecer. Já as habilidades são definidas pelo Ministério como competências adquiridas e que estão ligadas ao saber fazer. As cinco competências equivalem ao domínio das linguagens; compreensão adequada de fenômenos; responder de forma apropriada às situações-problema; produção argumentativa e desenvolvimento de propostas. Já as vinte e uma habilidades eram:

- 1- Compreender e utilizar variáveis;
- 2- compreender e utilizar gráficos;
- 3- analisar dados estatísticos;
- 4- inter-relacionar linguagens;
- 5- contextualizar arte e literatura;
- 6- compreender as variantes linguísticas;
- 7- compreender a geração e o uso de energia;
- 8- compreender a utilização dos recursos naturais;
- 9- compreender a água e sua importância;
- 10- compreender as escalas de tempo;
- 11- compreender a diversidade da vida;
- 12- utilizar indicadores sociais;
- 13- compreender a importância da biodiversidade;
- 14- conhecer as formas geométricas;
- 15- utilizar noções de probabilidade;
- 16- compreender as causas e consequências da poluição ambiental;
- 17- entender processos e implicações da produção de energia;
- 18- valorizar a diversidade cultural;
- 19- compreender diferentes pontos de vista;
- 20- contextualizar processos históricos;
- 21- compreender dados históricos e geográficos.

Fonte: Sítio *on-line* MEC: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 10 de abr. de 2020.

O Enem passou por diversas modificações, sobretudo, em sua edição realizada ao ano 2009. E o que era compreendido, demandado e disseminado por competências e habilidades foi ampliado.

O que se veiculava por meio de manuais referentes à fundamentação teórico-metodológica do Enem, ao menos relativamente às suas primeiras edições — em especial, antes das reformulações para a edição de 2009 — e em diversos de seus documentos oficiais sobre o que deveria haver no interior da prova, é tão amplo que se pode afirmar que se trata de um modelo que poderia ser analisado tanto a partir da ideia de “esquema gerador” bourdieusiano, quanto por um esquema gerador que poderia ser útil a uma lógica particular à pós-modernidade, em que se aspiraria por tipos de conhecimento, pessoas/trabalhadores e rotinas de trabalho “flexíveis”¹⁰⁹.

O modelo de avaliação do Enem foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas na memória, que, importantíssima na constituição dessas estruturas, sozinha não consegue fazer-nos capazes de compreender o mundo em que vivemos. Há uma dinâmica social que nos desafia, apresentando novos problemas, questiona a adequação de nossas antigas soluções e exige um posicionamento rápido e adequado ao cenário de transformações imposto pelas

¹⁰⁹ Richard Sennett, em obras como “A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo” realiza questionamentos relevantes sobre o “capitalismo flexível”.

mudanças sociais, econômicas e tecnológicas com as quais nos deparamos nas últimas décadas. Este cenário permeia todas as esferas de nossa vida pessoal, mobilizando continuamente nossa reflexão acerca dos valores, atos e conhecimentos que pautam as sociedades (Inep/MEC, 2005, p. 7).

Uma doutrina pedagógica que se proponha mais ligada à aferição das estruturas mentais do que a uma que se pretenda conteudista tem necessariamente como propósito se tratar de uma doutrina disruptiva, revolucionária, ou algo que o valha. Neste sentido, é inclusive importante desenvolver desconstrução acerca da falácia de que determinadas pedagogias “inovadoras” seriam mais críticas, mais livres e menos utilitárias do que as escolas públicas e os conteúdos aplicados em seu interior.

Primeiro, porque não é coerente generalizar as escolas públicas e suas múltiplas práticas internas como um todo coeso sem incorrer em gravíssimo equívoco. Depois, no Brasil, na maior parte das vezes essas instituições são colégios privados com altos custos associados e que, não raramente, possuem critérios de seleção também muito restritos e específicos para selecionar seus alunos, o fazem, entre outras estratégias, “por meio de constrangimentos objetivos ou simbólicos” de que se valem “para definir o conjunto de estudantes mais adequado à recepção da mensagem pedagógica” (Almeida, 2009, p. 114). Os estudantes — e suas respectivas famílias — são selecionados por meios, modalidades de admissão que variam, em que tanto o número de concorrentes por vaga, quanto o conteúdo demandado, servem como “filtro”. E esta dimensão de sentir-se selecionado por meio destes “dispositivos de controle de seleção” não é irrelevante como também não é irrelevante a possibilidade de recrutar de forma muito específica os professores, poder remunerá-los de maneira satisfatória, propiciando que eles se especializem, ao mesmo tempo em que se contêm, em grande medida, a rotatividade desses profissionais.

Esses aspectos, de fato, propiciam que nas escolas das elites se possa ensinar de forma mais facilitada, mas isso não faz do que se ensina nessas escolas “melhor”, ou mais “crítico”, como se convencionava dizer pelo senso comum. Não se deve afirmar que as escolas das elites são esses lugares de disseminação de pensamento crítico, sob pena de produzir e reproduzir uma

falsa ideia de nobreza. Essas escolas, como dito, possuindo as condições formais que possuem, estão mais atentas aos desafios ligados, sobretudo, a cumprir uma meta de cunho utilitário, operando como facilitador para a aprovação de seus alunos em universidades e cursos prestigiosos — o que pode ocorrer em complemento a toda uma série de vantagens e privilégios acumulados pelos alunos também fora das escolas e ao longo de suas trajetórias, aspecto a se ressaltar porque há profunda conexão entre “expectativas subjetivas e possibilidades objetivas” (Bourdieu, 1990, p. 23).

Em escolas com doutrinas pedagógicas *sui generis* algo similar decorre, porque o fato de uma instituição escolar incluir, por exemplo, ensino de artes em sua grade horária não garante, de todo, que essa não seja, ou esteja sendo pautada por demandas de cunho utilitário. Ou seja, conciliar tais tipos de elementos de doutrinas pedagógicas consideradas diferenciadas do que se espera que as escolas repassem como conteúdo adequado ao Enem, não é contraditório. Dispor tais conhecimentos como necessariamente opostos ou com objetivos diversos pode equivaler a criar uma falsa antinomia. A aplicação de elementos reconhecidos como de caráter mais utilitário ou mais humanista, concomitantemente, em escolas das elites, longe de representar a invalidação ou contraposição de um, ou do outro, são, antes, iniciativas que consideram tais conhecimentos como suplementares, porque os filhos das famílias das elites aprendem desde muito cedo a ter um gosto de “distinção”, “gostos de classe e estilos de vida” (Bourdieu, 2007a, p. 240) que só são possíveis e viáveis para famílias que dispõem de muitos tipos de capitais. Esses gostos e esses estilos de vida são gerados e acabam por constituir uma base de aprendizados naturalizados, posto que são fomentados de diversas formas e por várias vias são reforçados, muitas vezes de forma “insensível” desde a mais tenra infância, o que não equivale a dizer que são características inatas, mas são, fruto de uma série de aprendizados e vivências específicas propiciadas por condições formais definidas. Nas quais gostos e preferências são incorporados desde muito cedo, o que fundamenta seu reconhecimento como natural para os corpos abrangidos por esses elementos que são incorporados.

Este é um paradoxo que tem sido propagado e que vem ganhando aderência nos debates sobre educação no Brasil. Oferecer uma formação que não se afirma como necessariamente pautada apenas por avaliações em larga escala, como o Enem, na verdade, também favorece os estudantes nestes próprios exames. É uma contradição em termos, porque não tem sentido na prática, opor, ou qualificar como oposta, a aplicação de um tipo de conteúdo mais utilitário, pautado por exames como Enem, e um ensino mais humanista, considerado “desinteressado” nestes aspectos formais. Segundo Bourdieu em “Meditações Pascalianas”, parecer desinteressado e ser, de fato, desinteressado, pode tratar-se de grandezas consideravelmente diversas:

A competição científica pressupõe e produz uma forma específica de interesse, que só parece desinteressada se comparada aos interesses ordinários, sobretudo em torno do poder e do dinheiro, orientando-se para a conquista do monopólio da autoridade científica, na qual competência técnica e poder simbólico se confundem inextricavelmente (Bourdieu, 2007c, p. 134).

A composição dos elementos da vivência de famílias muito privilegiadas é compatível, justamente, com a possibilidade de desenvolver o interesse e de utilizar parte do seu tempo em prol da obtenção de conhecimentos acerca de assuntos, temas e saberes que não dizem respeito necessariamente às suas necessidades formais imediatas, pois com estas já garantidas, não são motivo de preocupação e/ou urgência. Diferente do que acontece com as famílias das classes populares, em que grande parcela de tempo é despendido na tentativa de prover minimamente suas demandas, o que, em geral, se não impossibilita, dificulta grandemente a possibilidade de dispor de tempo e oportunidade para cultivar tais conhecimentos “abstratos”¹¹⁰, que nem por serem considerados para além do formalmente útil não acarretam diversas e importantes vantagens das quais as classes altas não prescindem.

¹¹⁰ Em linhas gerais, porque se deve considerar as clivagens e olhar com “lupa” para as trajetórias dos integrantes da família e se possível da família estendida, porque algumas variáveis ligadas, por exemplo, à estabilidade temporal da família em determinada posição no interior do mundo social, podem incidir em sua realidade formal.

E é neste sentido que instituições de ensino privadas, frequentadas por descendentes das elites culturais, dissolvem esta questão de aparente contradição, ofertando grade curricular que extrapola o conteúdo referente às avaliações em larga escala, ou seja, prescinde do que se demanda formalmente e vem agregando a isso conteúdos de viés humanista, ou humanista de fato, a depender da avaliação do que é ou não humanista ou da instituição escolar que se referencia. Essa conciliação, que também se afirma ao negar se pautar — e ao seu modelo pedagógico — por conteúdos apenas alicerçados nos exames como parâmetro de qualidade, só são viáveis quando as famílias dos estudantes possuem posições muito privilegiadas (Almeida, 2009) o que facilita também, tanto o desenvolvimento dos conteúdos, quanto da comunicação pedagógica utilizada pela instituição de ensino.

Quando instituições de ensino não se condicionam a restringir seu fazer pedagógico — ao menos retoricamente — ao que seria imposto como demandas a serem solicitadas em avaliações em larga escala, cujas vagas são tão almeçadas pelos alunos, aspecto que já poderia, enquanto hipótese, demonstrar uma certa ideia de liberdade se sobrepondo ou, no mínimo, se nivelando, ao desejo de obter, de fato, as vagas. Mas esta ideia de liberdade e a sua valorização não são entendidas desta maneira ou podem ser valorizadas tão facilmente por grupos que não são privilegiados o bastante para se permitir tal anseio. Somente condições sociais muito particulares possibilitariam aos pais e alunos este tipo de recusa, ainda que esta só ocorra, ou principalmente ocorra, de maneira performativa. E é performativa no sentido de que enquanto a instituição de ensino se apresenta como mais preocupada em difundir outras formas e tipos de doutrinas pedagógicas, ou de conteúdos ao decorrer do período de escolaridade, não se isenta de repassar — parcial ou integralmente — o conteúdo requisitado a ser avaliado pelas avaliações em larga escala. E a disseminação de elementos culturais, por meio de uma doutrina “mais” humanista pode ser, e, não raras vezes é, apropriado, emergindo como um conhecimento mais instrumental e não em si, um conhecimento de artes por si mesmas, por exemplo. Esses conhecimentos podem ser utilizados para acumular mais vantagens tanto para ser aprovado nas avaliações em larga escala, como para auspiciar um intercâmbio, para diferenciar currículo, para

conseguir mais facilmente uma vaga profissional no mercado de trabalho. A inclusão destes elementos pode ser apropriada mais por sua utilidade como diferencial, elementos de distinção, e ainda que não sejam apropriadas necessariamente desta forma, o que se necessita para ter êxito nas avaliações em larga escala, consta também nas aulas de qualquer instituição, por mais diferenciado que seu conteúdo disseminado ao período de escolaridade se pretenda apresentar.

Já os estudantes não limitam suas possibilidades de conhecimento aos ambientes familiares e escolares, embora estes ambientes marquem e se sobressaiam no tocante às suas trajetórias. Por outro lado, em outros ambientes que não casa e instituições escolares, os conhecimentos apresentados pelos filhos das elites são reconhecidos positivamente, são endossados, estimulados — sejam esses filhos dos dominantes das classes dominantes, filhos de uma elite cujo capital econômico se destaca frente aos demais capitais, ou filhos de uma elite composta pelos dominados das classes dominantes, elite cujo capital cultural é o mais notável. E esse reconhecimento não ocorre, ao menos não de maneira tão acentuada, em situações em que os estudantes não são oriundos das classes dominantes.

Bourdieu desenvolveu em sua teoria que, para situar o nível cultural da família, correlaciona-se o êxito escolar da criança e o nível cultural da família — o nível cultural global do grupo familiar. Práticas e conhecimentos culturais e informações sobre todas estas dimensões da “cultura”. Considerou ser preciso saber a escolaridade dos antepassados da primeira e da segunda geração, bem como; a residência; o ramo e qual nível do “secundário” foi cursado; qual o tipo de estabelecimento educacional frequentado; quais foram os resultados escolares anteriores; como foi a trajetória escolar, entre muitos outros âmbitos. E neste sentido, desenvolveu um conceito fundamental para tais pesquisas, o conceito de trajetória.

Para Bourdieu deve-se constituir as trajetórias, porque é necessário observar como se desenvolvem as posições no tempo. A abordagem dele é sociológica, porque é relacional e é também histórica, porque busca situar tudo que se observa no tempo. Para o autor, portanto, a consideração de todos os

indicadores elencados é fundamental, mas como mencionado, ainda insuficiente, pois considera ser preciso observar o conteúdo da herança familiar, suas formas de transmissão, pois assim seria possível compreender como essas distinções se definem dentro dos grupos. Bourdieu mencionou os graus de descendência da nobreza cultural explicando como entre grupos muito próximos na distribuição do espaço das estruturas sociais haveria diferenças sutis que os separariam, levando à trajetórias diferentes estudantes como um êxito social e um êxito escolar similares. Pequenas diferenças, como, por exemplo, a antiguidade do acesso a esses conhecimentos, faria com que as trajetórias das crianças e dos jovens se distinguissem. Bourdieu estava analisando estudantes com capital cultural e trajetórias escolares parecidas, mas que, no entanto, teriam trajetórias profissionais muito diversas. E a descoberta que definiu, como mencionado, um tipo de pesquisa que tem por base a ideia e a análise da “informação”. O autor percebeu que obter informações acerca do sistema de ensino, cursos, carreiras, etc, era bastante vantajoso. E essas informações variam tanto nas classes, quanto nas frações de classes e é um componente relevante para a construção do nível cultural global da família. As camadas mais altas têm sobre o sistema de ensino alto grau de informação, o oposto do que ocorre com integrantes oriundos das camadas populares. Já as camadas médias, em suas variações, possuem algumas informações, e, tendo condições formais para tanto, tendem a se engajar nas instituições de ensino por reconhecerem-nas como uma de suas poucas ferramentas de manutenção ou ascensão de classe.

Outro ponto que se deve salientar é que o capital cultural que os alunos poderão ter, ou não, é a facilidade verbal, o domínio da língua correta, o domínio do código formal e erudito da língua. E na cultura livre — que a escola denomina como “cultura livre”, porque ela não a transmite metodicamente, embora premie empírica e simbolicamente quem tem com ela familiaridade — é adquirida em espaços que não o interior das escolas. Esta “cultura livre” seria, por exemplo, o domínio de línguas estrangeiras — desde que não ensinadas nas escolas. A herança do capital cultural é uma herança de saberes, mas trata-se mais de um “saber fazer”, saber se portar, saber falar o quê, para quem e saber quando falar. É o domínio das aparências, da apresentação de si, da relação com o outro, que

farão com que quem recebe esta herança cultural seja reconhecido e descrito por possuir elegância, bom gosto e simpatia. Essas qualificações que se referem a atributos que, na pós-modernidade são atribuídos às pessoas, mas que, se problematizado sociologicamente, na verdade, percebe-se que as pessoas supostamente munidas de forma inata e espontânea de todas estas qualidades, foram socialmente construídas, construção que dependeu dos recursos, dos capitais dos quais dispunham para esta finalidade. Portanto, herda-se bom gosto ou herda-se mau gosto e esses capitais terão mais valor, segundo Bourdieu, quanto mais tenham aparência de dons naturais.

Sobre a afirmação de que as escolas das elites apresentariam e/ou propiciariam educação mais crítica do que as escolas públicas: as instituições de ensino — em todos os seus graus — são os locais com maior legitimidade para repassar e consagrar aprendizados como corretos, dignos, distintos. Movimento que não se faz, também, em simultâneo, sem silenciar e estigmatizar outras “formas de ver, estar e sentir no mundo”. Então, apesar de todas as dificuldades as quais as escolas públicas atravessam, elas são locais de potência, que se não estão podendo repassar a melhor educação possível, não o fazem por dificuldades e limitações estruturais, as quais deve-se discutir e enfrentar.

As escolas públicas também não resolverão, isoladamente, a questão das desigualdades, pois nenhuma instituição isolada conseguiria fazer frente a esse problema estrutural que incide em todas as esferas da vida cotidiana. Mas isso não equivale a dizer que não possuam papel central e estratégico. Há relevância em tentar fazer delas instituições cada vez mais republicanas, plurais e democráticas. E reconhecê-las como espaços que propiciam toda uma vivência, significados e significantes que as escolas das elites não produzem, porque não há nesses lugares, empiricamente, ou não há nesses lugares de forma numericamente relevante e expressiva, os mesmos questionamentos das práticas, do cotidiano, das experiências do que é ser negro ou indígena, por exemplo.

Ou seja, entre escolas públicas e escolas privadas — e entre escolas públicas e escolas públicas, escolas privadas e escolas privadas — há muita

diferenças, mas ambas, ainda que de maneiras diversas, possuem a essência da possibilidade de construir processos de aprendizagem que sejam complexos, relevantes, ou que realmente levem o estudante a continuar aprendendo. Há enfrentamentos outros no interior das escolas públicas, em termos de raça, classe e gênero. E a experiência de estar no mundo não é uma propriedade ou não é essencialmente abordada de uma forma mais relevante nas escolas das elites. As escolas das elites se baseiam na perspectiva de quem foi favorecido, e quando há necessidade de trazer a aprendizagem da resistência, por exemplo, para dentro das escolas, esta resistência é a intersecção do local em que os estudantes se encontram, da identidade que eles têm, da possibilidade de construção de autonomia dos seus pensamentos e muitos desses questionamentos apenas não fazem sentido, não teriam sequer lugar nas escolas das elites, porque as questões ali são de outras ordens, não necessariamente mais críticas.

Se se voltar para a origem da escola, esforço realizado, ainda que sucintamente, ao primeiro capítulo, sobretudo tendo por base a explanação de Durkheim, pode-se notar diferenças que foram sendo forjadas ao longo da história e seus objetivos. As oposições em termos vêm e vão — sendo analisadas e problematizadas tempos depois por autores como Bourdieu e Boltanski que exemplificam que oposições, por vezes tentam justificar um passado a ser superado — tendo em si pouco sentido, mas exercendo funções de cunho prático, afinal, “novo” e “velho” ou “moderno” e “tradicional” são oposições que se criam para justificar mudanças que muitas vezes só ocorrem para subsidiar estruturas já existentes. Por exemplo, o sistema duplo de ensino, que dividiu o ensino de trabalhadores intelectuais e de trabalhadores braçais, em decorrência de um temor de que faltasse mão de obra e houvesse inflação de diplomas. Isso já era relatado por Ariès e já demonstrava que sob este ponto de vista, a escola que estava se formando na modernidade, ou seja, a criação deste sistema duplo, equivalia, na verdade, a um retrocesso em comparação ao sistema único que se tinha na era medieval. Ariès problematizou a segregação que se dava nas escolas por meio do sistema duplo moderno, como sistema que propunha e promovia ameaça de cisma cultural, no século XVIII. Porque, segundo o autor, o fim da escola de sistema único medieval, poderia ter este

efeito. As escolas medievais se diferenciavam das escolas do sistema duplo moderno mais por suas funções do que por suas condições, assegurando atitudes mais ou menos comuns àquelas sociedades apesar das profundas hierarquias sociais que estruturavam a ordem social vigente (Ariès, 1981).

Portanto, Bourdieu formulará de maneira pormenorizada uma dimensão da vida escolar que aparecia nos escritos de Ariès. Era a afirmação de que “a cultura” do século XVIII perdeu sua função de unificar, na história da civilização ocidental, ou seja, perdeu sua função de tornar possível a comunicação para assumir a função, oposta, função de diferenciação e distinção social. Depara-se aqui, novamente, com a questão das oposições, salientadas em diversos trabalhos de Bourdieu, cuja função é estabelecer uma divisão, ainda que muito aberta e em linhas gerais, entre dois polos.

O sistema duplo de ensino moderno, teria por fundamento, a condição social dos indivíduos: o ensino primário se destinaria às camadas populares, enquanto o liceu/colégio teria as vagas ocupadas pelos filhos dos burgueses, uma trajetória prolongada e clássica seria destinada aos filhos das camadas altas e o oposto seria ofertado aos filhos das camadas populares. Ariès demonstrou que a primeira etapa deste processo decorrido no século XIX foi um retrocesso, na medida que a Revolução Industrial realizou uma revolução com mão de obra infantil. Foi uma regressão, porque retirou as crianças do mundo da infância, devolvendo-as ao mundo do trabalho.

Ou seja, com o trabalho de Ariès, narrou-se a criação do sistema duplo de ensino e suas implicações. Entre essas, a adoção, por meio desse sistema duplo de ensino, a função de distinção social, na medida em que se introduziu um percurso para os trabalhadores manuais e outro percurso aos trabalhadores que teriam atuação intelectual. Esta característica de distinção é um aspecto marcante que caracterizou o sistema de ensino moderno. Porque este sistema fará a classificação e distinção dos grupos sociais, dimensão cara a Bourdieu, a ponto de uma das obras-primas do autor cunhar justamente este nome, e terá por cerne relatar a criação histórica do gosto estético.

Bourdieu conceitualizou um “novo capital”, o “capital cultural”, que se materializa, se corporifica, em especial, nos diplomas disponíveis aos que alcançam determinado grau no interior de um estabelecimento de ensino. Segundo o autor, o sistema inteiro de níveis de ensino opera como legitimador das elites.

Ocorreu movimento histórico, em que as elites passaram a ingressar nas grandes escolas — em cursos reconhecidos e em universidades prestigiosas — que as elites, por tempos, monopolizam, obtendo diplomas que legitimam os membros destas elites como especialistas, aptos, portanto, para as funções e cargos que exerciam¹¹¹.

Esta ideia, central para Bourdieu, relacionou-se diretamente a outro conceito desenvolvido pelo autor, o conceito de “dominação simbólica”. Porque ao meio das oposições em termos que marcaram supostas diferenças, viveu-se uma rejeição a um tipo de dominação realizada mediante à força física. Dominação mais sutil, porém, eficaz, seria uma dominação propiciada por meio da adesão do dominado. E assim se caracterizou um tipo de dominação na era moderna. É relevante compreender de quais maneiras as relações de dominação no mundo se constituíram em aparente oposição, ou seja, neste caso, recusando um tipo de dominação violenta. A “dominação simbólica”, para Bourdieu, portanto, marcará o caráter simbólico de uma imposição de categorias cognitivas no trabalho de socialização dos diversos membros da sociedade. E como a modernidade uniu a produção desses seres sociais e a reprodução das

¹¹¹ O termo “especialista” tem sido utilizado para caracterizar agentes que possuiriam legitimidade para expor publicamente suas opiniões sobre um assunto. O termo remonta para uma pretensa tecnicidade, que é reivindicada como uma das justificativas para alçar lugar de legitimidade, como demonstrado por Miqueli Michetti (2020) em seu artigo acerca de disputas para a criação da Base. A autora atentou para agentes que integram um campo que historicamente não é pacífico, sendo incontáveis tanto as concepções pedagógicas e práticas educacionais, quanto os agentes — que atuam em posições e com ferramentas de mobilização desiguais — além de valores e interesses que permeiam este universo. Como salientado, esses agentes fazem uso de muitas maneiras de atuação no campo da educação, sendo uma delas, relevante à tese, a formação de coalizões para a consecução de políticas públicas na área da educação com amplo escopo, como com relação ao desenvolvimento da Base. Embora os agentes focalizados pela autora neste artigo sejam organizações sem fins lucrativos de alguma forma relacionadas ao universo corporativo, os institutos e fundações, ela menciona a criação de um grupo formal que tinha por objetivo avançar a Base, formado em 2013 e denominado Movimento pela Base (MpB). Eles, em busca de legitimidade, como outros agentes nesta disputa, se apresentavam como “um grupo de especialistas em educação”.

hierarquias sociais na escola, a instituição obteve e exerceu essas duas funções concomitantemente.

Depois — mas ainda sobre as funções das escolas, seus mecanismos e instrumentos — o fato dos diplomas serem bens escassos dentro de uma economia de bens simbólicos — que como exposto se materializam — poderia ajudar a entender por qual motivo houve e, eventualmente há, tamanho esforço para obter uma vaga em um curso concorrido de uma universidade prestigiosa, o que é caracterizado tanto pelo empenho dos estudantes nas avaliações, ou tendo em consideração que as provas foram alvo de roubo e/ou fraudes tantas vezes, também pode justificar o retardamento de algumas universidades em, de alguma forma, integrar o Enem, e depois, ao integrarem — sobretudo em decorrência das pressões e do argumento de que se deveria fomentar a “democratização” auspiciada por meio do exame — o fizeram parcialmente, ainda aplicando critérios internos para selecionar estudantes para as carreiras com maior número de concorrentes por vagas.

A aplicação do Enem não acarreta custo algum para as universidades que contam com orçamentos aquém às suas necessidades de investimento. Qualquer modalidade de avaliação extra implica que seja feita alocação de recursos da instituição nesta direção para subsidiar a realização de provas que fundamentem esses critérios. Apesar destes constrangimentos de cunho financeiro em meio às dificuldades que as instituições de ensino superior atravessam ao não receberem repasses compatíveis às suas reais necessidades, algumas universidades não prescindem de promover algum tipo de critério para selecionar de forma que considerem mais adequada, os estudantes que ocuparão suas vagas.

Capítulo 7 - Do chão da escola à escala que se pretendia universal

De acordo com Durkheim (1995), a experiência direta foi enfática ao demonstrar que não haveria uma modalidade de ensino imutável, ainda que as relações com uma marca fixa que as determina, equivalente ao estado da sociedade no momento considerado, possam ser mantidas.

A tese expôs críticas às competências e habilidades, bem como, a uma reatualização, usualmente nomeada no Brasil por “competências socioemocionais”¹¹². Seriam as competências e habilidades, ou as competências socioemocionais o que restou, ou como se denominam, contemporaneamente, o que foi denominado como “doutrinas pedagógicas”, ou os conhecimentos/conteúdos das doutrinas? Parece ser como se denomina o que, em diversos locais do globo, é reconhecido como os conhecimentos que devem ser privilegiados nas instituições de ensino, no período que compreende a escolaridade, posto que são os conhecimentos/conteúdos demandados nas avaliações em larga escala.

Inicialmente, houve alguma dificuldade para compreender a ausência do termo “doutrinas pedagógicas” e então depreender como se denomina, nos dias que correm, os conteúdos que Durkheim anteriormente nomenclaturou como “doutrinas”. Ainda não está completamente nítido se faz sentido classificar estes termos como sinônimos, o que parece estar claro é que é possível classificar as “competências e habilidades” e, na sequência, as “competências socioemocionais”, como parte de um todo, no que concerne ao que deve ser considerado como conhecimento/conteúdo — a ser repassado e validado por meio de testes em larga escala — que, por ora, está presente de forma recorrente.

¹¹² E há derivações, como a tentativa de adoção, como política pública, do programa de medição de competências socioemocionais denominado *Social and Emotional Non-cognitive Nationwide Assessment* (SENNA), iniciativa do Instituto Ayrton Senna (IAS) em parceria com a OCDE. Para mais detalhes e críticas: <<https://avaliacaoeducacional.com/2014/11/07/carta-da-anped-sobre-avaliacao-de-habilidades-socioemocionais/>>. Acesso em 17 de set. de 2021.

Então, como fazer a discussão entre o que seria uma doutrina pedagógica humanista ou realista atualmente?

As nomenclaturas se alteraram, o que tem ocorrido ao longo da história e ocorreu em um contexto próximo ao atual, como salientado, na oportunidade em que o governo FHC optou por tentar implementar uma forma de desenvolvimento pautado em ideias e lógicas tecnocráticas no campo da educação.

E há o apoio e o endosso para que se empreguem tais elementos como conhecimentos/conteúdos nas instituições de ensino. O que se pretende por meio das avaliações em larga escala é, entre outras coisas, avaliar o repasse e a acepção desses conhecimentos/conteúdos. Sua existência é utilizada para, em países como o Brasil, estabelecer uma série de *rankings* e classificações. E esses conhecimentos são considerados úteis para o mundo do trabalho contemporâneo.

Marcadas pela inclusão de outras subáreas de ciências tais a psicométrica — subárea da psicologia, que guarda grande distanciamento de outras subáreas da psicologia, em especial, da psiquiatria — a implementação de competências e habilidades ou de competências socioemocionais como, ao mesmo tempo, parâmetros e meta da educação brasileira é contestada por pesquisadores que afirmam recusar de forma categórica o uso de tecnologias empresariais de domesticação e de autocontenção — que é como classificam justamente as tais competências e habilidades/competências socioemocionais. Esses pesquisadores não ocupam o campo midiático, neste campo específico, o que comporta o *mainstream*, há utilização dos termos, conceitos e métricas, nesta tese salientados, como em unísono, demonstrando pretensos consensos e ideia de homogeneidade. E se tratando de termos, conceitos e métricas muito gerais, se tornam difíceis de contrapor à primeira vista, e, concomitantemente, passíveis de serem incorporados ao léxico dos que não empreendem esforço de se aprofundar criticamente nesta temática, o que pode ajudar a explicar a sua fácil assimilação e disseminação por agentes os mais divergentes em outras temáticas, posições político-partidárias e/ou ideológicas, produzindo “*un discurso omnibus*” (Bourdieu, Boltanski, 1976).

Deve-se questionar quais são os sentidos, usos e significados esperados ao se deslocar a aprendizagem, tratando-a como fenômeno que já não pertence ao debate da educação, ou não prioritariamente ao debate da educação. E a questão se coloca porque diversos pesquisadores, mencionados na tese — não os “especialistas *mainstream*” das fundações e institutos empresariais — demonstraram as deficiências devidas da falta de consideração da realidade relativa ao interior das instituições de ensino pelos índices de avaliação de desempenho. O que, de fato, parece ser um contrassenso, principalmente ao se ter em conta a multiplicidade de aspectos e de vivências derivados das especificidades no interior das instituições que poderiam melhor fundamentar o desenvolvimento de parâmetros de avaliação. Sobre os significados produzidos dentro da escola, observa-se que as palavras são grandes aliadas à determinação de como se interpretam os signos relativos ao espaço escolar. Nesse bojo, encontram-se indivíduos atravessados pelos discursos proferidos, entre estudantes e educadores envolvidos e engajados em meio às práticas de aprendizagem. O que leva ao questionamento acerca de como essa ideia de aprendizagem vai sendo apropriada por um léxico próprio, ou por uma gramática das próprias escolas, a ponto de ter se popularizado, há alguns anos, a noção de direito associado ao termo. Tais elementos dão pistas à compreensão, ou margem a uma tentativa de interpretação, sobre as “novas” configurações do que se entende e se nomeia como educação, especialmente em sua concepção de escolaridade formal.

Dito isso, algumas questões podem ser suscitadas como: a) quais seriam as linhas de ação que poderiam emergir com o “aprendizado”? E na falta do ensino — no caso, em prol de uma tendência observável de atenção voltada exemplarmente ao “aprender” a ser tratada mais à frente na tese — quais poderiam ser as vivências no interior das instituições de ensino que poderiam sofrer uma espécie de apagamento caso a aprendizagem se alce como um eixo da relação com o conhecimento? As formas que o aprender pode adquirir são incontáveis: passam pelo relevo conferido mundo afora às tais “evidências” supostamente verificáveis por meio da execução; correção e comparação dos testes de desempenho; as avaliações em larga escala, podem seguir pela preocupação com as intempéries que acometem docentes, alunos e os mais

servidores nas escolas, entre tantas outras, e é neste sentido que se faz necessário significar “aprendizagem”.

A descoberta da importância do ensino-aprendizagem possui muitas versões para sua criação e por tempo considerável a relevância da compreensão dos papéis de ambas não foi questionada. Mas, este âmbito também se reatualizou, e a pergunta que se faz é: desde quando o campo pedagógico passou novamente a conferir primazia do aprender frente ao ensinar? No Brasil, ao menos nos últimos 30 anos, pois desde pouco depois da redemocratização pode-se notar que, em termos de políticas educacionais, estes dois termos não são empregues de forma articulada, ou seja, não é possível realizar, mediante a leitura de projetos que fundamentam as políticas educacionais no país, a compreensão relacional entre estes dois âmbitos, havendo, explicitamente, sobreposição com relação à aprendizagem. Uma relação que, por décadas, acreditava-se, estruturava a relação com o conhecimento, deixou, parcialmente, de ter relevo, pois um dos dois termos — ensino — foi preterido do âmbito das políticas educacionais, ao passo que o outro — aprendizagem —, não o foi.

Além da tentativa de apreender tal obliteração relativa às experiências estruturantes, deve-se questionar como os efeitos deste apagamento acerca do ensinar incidem diretamente nos profissionais encarregados desta tarefa. Afinal, tem sido impingido aos professores relativização de seu trabalho, tentativa de limitação e especificação do que podem ensinar e sua relevância tem sido questionada, o que ocorreu tanto no contexto de desenvolvimento das “doutrinas pedagógicas”, em que algumas apontavam os professores como profissionais que apenas deveriam se encarregar de “acordar dons adormecidos nos alunos”, quanto, atualmente, considerando as idiossincrasias do sistema educacional, e a tentativa de delimitação do trabalho dos professores em pouco mais do que reproduzir o conteúdo de apostilas e à aplicação e correção de avaliações, elaboradas para auspiciar metas curriculares, distantes da realidade do chão da escola e/ou na universidade. O afastamento dos professores com relação às questões concernentes ao Enem pode ser compreendido como ato de reciprocidade perante um Estado nacional que não vincula esses agentes às políticas que, espera-se, sejam implementadas por eles, em Afonso (1998)

compreende-se que o distanciamento opera como resposta frente às resoluções antidemocráticas que implicam tanto os docentes, quanto instituições de ensino.

Com relação às universidades, por exemplo, isso se desdobra, também, com a imposição de um processo social com muitas disputas que opõem os docentes formados por um modelo clássico e os “reprofissionalizados” (Carlotto, Garcia, 2018) que adquiriram conhecimentos específicos ao migrar para novas áreas de atuação que, por seu perfil cognitivo e organizacional, habilitaram esses docentes reprofissionalizados a ocupar posições de concepção estratégica e de direção institucional e do trabalho.

Tenta-se, por meios mais ou menos sutis, e mais ou menos institucionalizados, que os fazeres dos profissionais da educação sejam circunscritos ao repasse de conteúdos, por vezes, predefinidos e à aplicação e à correção de avaliações também anteriormente delimitadas. Com a substituição de aprendizagem e ensino apenas pela aprendizagem, se poderia questionar o que restou das experiências que eram construídas neste sentido, o que pode persistir acerca do “educar” ao se excluir o “ensinar” da equação educação?

A lógica pela qual se fundamenta que existam defensores da ideia dos efeitos do educar unicamente no aprender, considera que se deve haver a promoção de um tipo “inovador” de ambiente escolar, que recorra às tecnologias existentes, que, não raras vezes, propõem e expõem entendimento de que os alunos devem ser autônomos. Ou seja, trata-se de um retorno da concepção de que os docentes são profissionais que deveriam se incumbir de “acordar” o que já existiria. Não haveria, superficialmente, uma questão sequer a rebater com a utilização desse tipo de argumento. Mas esses discursos baseados em retóricas muito gerais, ou “discursos *ómnibus*”, que são constantemente invocados, tentam enviesar os sentidos e as potencialidades da educação em prol de conhecimentos úteis para uma lógica que não tem muito de realmente educativa, como exemplifica Silvio Carneiro em excerto do artigo “Vivendo ou aprendendo... “a ideologia da aprendizagem”” contra a vida escolar”, que segue:

Para realçar as fronteiras abertas por novos aparatos, contrastam com o cenário antiquado da “transmissão de conhecimento”, em que os sujeitos da aprendizagem ficavam resumidos à repetição do que lhes era passado. Diante do pano de fundo de um processo educacional ultrapassado no qual o ensino, sob a máscara da transmissão, seria o

protagonista – passa-se a configurar a aprendizagem como o valor a ser promovido (Carneiro, 2019, pp. 42-43).

Para o autor, a métrica que avalia o faz focando demasiadamente ou, tão somente, as competências e habilidades, o que equivaleria a referir que acima do saber, o que se demanda e se avalia, é como saber. E isso fica claro considerando o conteúdo da Base, em especial, em sua anuência com documentos que também pretendem enunciar o que e como devem ser repassados os conteúdos, quais serão esses conteúdos e como serão avaliados. O foco de Carneiro diz respeito ao aspecto econômico e como ele se espalha. A presente tese, tendo como autor-chave Bourdieu, pretende oferecer análise acerca de aspectos e de desdobramentos simbólicos, mas não tenciona deixar de expor, mesmo que sucintamente, questões de viés econômico. E a partir da análise de Carneiro pode-se compreender que há alinhamento entre os documentos que instituem formalmente os aspectos supra e os documentos que se propõem a essas funções em órgãos internacionais, ambos buscam por eixo auspiciado por meio dos modelos educacionais, um eixo estruturante para a totalidade de uma forma econômica que se fundamenta a partir da comparação de desempenhos entre os países que aderem e é alçada a uma métrica universal, apesar de tantos estudos, que, independente dos países nos quais foram elaborados, demonstraram que não cabe traçar um modelo como o universal para a educação.

E, apesar de várias ciências já terem buscado por um modelo ou por um aspecto que fosse universal a todas as sociedades — como na antropologia, para Lévi-Strauss, foi o caso do tabu do incesto, ou, na psicologia, para Freud, a proibição do incesto, que ocorreria de formas diferentes em sociedades diversas, mas que, de toda forma, existiria para ser possível e, mais do que isso, para ser necessária, a realização de trocas exógenas aos grupos “familiares” ou que tivessem algum grau ou graus de parentesco. Outros tantos autores buscaram pelo que poderia ser universal, mas se tratando de educação, o que não faltam são argumentos — vários desses elencados na presente tese — para compreender que não é razoável realizar um tipo de empreendimento que desencadeie, necessariamente, imposição de cima para baixo de conteúdos,

práticas e aprendizagens, posto que ao se considerar um padrão como o correto a ser produzido e reproduzido, se está abdicando de reconhecer, compreender e valorizar outros conhecimentos que deveriam ter espaço para se desenvolver justamente no chão da escola.

A Base foi redigida por muitos agentes, o que não quer dizer que sejam agentes que possuem interesses completamente dissonantes, posto que havia ao menos um ponto em comum entre muitos deles: eram representantes, consultores e profissionais provenientes de muitas fundações e institutos empresariais e não é de se ignorar a hipótese de que buscassem por cumprir, por este meio, como por outros, metas que dissessem respeito aos proprietários do capital financeiro com os quais são financiados.

Sem deixar de mencionar dados facilmente verificáveis e consideravelmente conhecidos, como que o próprio PISA, considerado uma das mais relevantes avaliações da gramática da aprendizagem, é coordenado e desenvolvido pela OCDE. Segundo Afonso (2014, p. 490¹¹³) em artigo cujo título é “Questões, objetos e perspectivas em avaliação”:

Todavia, após o predomínio daquela que pode ser considerada a primeira fase de desenvolvimento do Estado-avaliador (AFONSO, 2013), os usos da avaliação só são, hoje em dia, compreensíveis se forem analisadas as interseções (e mesmo contradições) entre as avaliações (relativamente autônomas) ao nível nacional e as avaliações e orientações a que muitos Estados aderem ou se vinculam em decorrência de serem membros de (ou terem relações de proximidade com) agências internacionais como a OCDE que é, atualmente, um dos principais *think tanks* das políticas educativas a nível mundial, mesmo não sendo uma organização educativa. Com efeito, apesar dos défices que lhe podem ser atribuídos, programas como o Programme for International Student Assessment - PISA incorporam frequentemente novos aperfeiçoamentos metodológicos, e abrem-se a uma maior diversidade de dimensões, que parecem distingui-los de muitos dos testes comparativos em larga escala, de âmbito nacional.

A formulação de Afonso dialoga com um aspecto demonstrado por Michetti (2020) em um artigo intitulado “Entre a legitimidade e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular”, no qual a autora discorre

¹¹³Disponível

em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/GVKXmvt8nrpmCkGk7dGH5Rv/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 05 de mai. de 2022.

sobre o processo de aprovação da Base, processo pelo qual diversos países, como a Inglaterra, passaram para que fosse possível aderir aos exames de larga escala. Neste artigo — tendo como parâmetro escritos de Bourdieu sobre lutas pela reprodução/transformação de campos — a autora defende que a compreensão das dinâmicas sociais de legitimação e crítica recebem acuidade mediante análises que considerem a reflexividade dos agentes e sua capacidade crítica, as quais, seriam exercidas em contextos e posições relacionais desiguais. Referenciando o processo que culminou na homologação da Base, a autora destacou que críticas foram incorporadas como estratégia de legitimação, estratégia que também buscava por legitimidade valendo-se de argumentos, alegava-se, de cunho técnico e democrático. Michetti nomeou como “iniciativa de consensualização” as críticas “internalizáveis” que foram utilizadas como elemento constituinte da Base. Tratou-se, portanto, de um processo em que foi central, ao invés de silenciar ou negar críticas, incorporá-las como aperfeiçoamentos em prol de legitimidade, avaliações como o PISA podem, ao menos como hipótese, se valer de estratégia similar.

Há precauções, porém, com diversos outros níveis salientados por Afonso (2014) ao se aderir às avaliações em larga escala:

Também por isto, tendo esta complexidade sempre presente, seria desejável, entre muitos outros aspetos, não perder de vista (ou não naturalizar) a forma reducionista como ocorre a receção de determinadas políticas, ou como se processa a interpretação, a reprodução ou a recontextualização das mesmas. Esta precaução é sobretudo importante num campo claramente saturado de avaliações (dos alunos, dos professores, das escolas, dos sistemas de ensino, dos projetos, dos programas e das próprias políticas educacionais). Nessa problematização incluem-se, naturalmente, os modelos, formas ou dispositivos de avaliação que, de forma isolada ou fragmentária, estão disponíveis e em concretização no campo escolar (tal como em diferentes contextos sociais e organizacionais). E é essa mesma problematização que pode contribuir para aprofundar criticamente (e constituir como problema e objeto de pesquisa) as interações, interseções, justaposições e consequências, dificilmente isentas de tensões e contradições, que se desenvolvem ou podem desenvolver, de modo intencional ou não intencional, entre os diferentes modelos, formas ou dispositivos de avaliação que vigoram num determinado sistema de ensino ou que são impostos por uma determinada política educativa (Afonso, pp. 490-491).

E este é um dos elementos centrais para que, mesmo em uma tese que pretende, concomitantemente, compreender aspectos não só econômicos, mas simbólicos, no interior dessas dimensões. Não há como se furtar de expor e

tentar compreender tais ligações, pois assim como aspectos dos campos da economia adentram outros campos, adentram também de forma exemplar, em sentidos, níveis e formas, o campo da educação. E sobre este ponto especificamente, o campo da economia se espraia ao campo da educação abarcando a aprendizagem no desenvolvimento dos “seus *rankings* um verdadeiro sismógrafo das crises da educação” (Carneiro, p. 43).

Essa intersecção entre as duas áreas, a saber, educação e economia, bem como, os seus resultados, são problematizados por Carneiro ao citar questões levantadas por Gert Biesta. Biesta analisou este enlace sob muitos aspectos e apenas seguiu essa mesma lógica da multiplicidade ao apontar caminhos para uma análise que julgue à altura da questão. Para tanto indispensável é ir além da aprendizagem, porque a educação, assim como a sociedade, afirma, deve ser considerada, analisada e compreendida como o que é: um campo demasiado complexo para que seja possível o julgamento de seus tantos âmbitos por meio de uma única lógica.

E relativamente à intervenção, adição e/ou intersecção decorrentes da atuação do campo econômico em outros campos em prol de se alçar como organizador, um gerenciador dos diversos domínios da vida cotidiana, o que resultaria disso só poderia equivaler à impressão de sentidos contrários ao próprio educar, o que causa em si já uma contradição em termos, além da noção de que tal entrada também dificulta, ou, no limite, silencia, a possibilidade de discussões e de vivências que se suporia que uma cultura múltipla pudesse produzir.

Carneiro segue expondo a necessidade mais imediata da qual deveria se ocupar a educação, porque, primeiramente, antes de qualquer tipo de troca relativa a conteúdos, existe uma relação que coloca no mesmo local um sujeito que está ali com a tarefa formal de repassar conhecimento e outros sujeitos com um papel também formal de apreender tais conhecimentos. Logo, existe um reconhecimento tácito e partilhado de que alguns estariam ali para ensinar e outros para aprender. Há mais do que isso, complementarmente, porque há também, no interior desse tipo de relação, um âmbito privado e um público composto também por experiências que marcam as subjetividades ali dispostas.

O campo econômico também composto, entre tantas relações, por produtor e consumidor, ou seja, por alguém que detém meios para produzir algo e por quem, não tendo tais meios, pretende, no entanto, adquirir os produtos desenvolvidos por outrem. São relações que não possuem muito em comum ao se analisar mais detidamente e é isso que é relevante para a sequência da análise do autor, que compreende que no campo econômico trata-se de zelar e manter o que foi acordado em um contrato, tendo em conta tudo que lá está pressuposto. E mais do que os detalhes redigidos no documento, Carneiro se refere ao fato de que em uma relação desse gênero os envolvidos se responsabilizam pela realização de serviços, acordados mediante ao pagamento de um montante, mas essa lógica de relação mediada por contrato se aplicaria adequadamente ao campo educacional? Existem muitas iniciativas e críticas quanto ao estabelecimento desse tipo de troca, um exemplo do que ocorre no Brasil, em tempos atuais, é a tentativa de implementação de *vouchers*, sobre os quais faço referência em outros capítulos desta tese. Carneiro, no entanto, menciona um jargão utilizado por muitos agentes do meio, tais o Conselho Nacional de Educação (CNE)¹¹⁴, como “direitos de aprendizagem”, que assegurariam uma espécie de contrato por meio do qual seriam ofertados os conhecimentos “elementares” para que possam ser repassados aos estudantes, as competências e habilidades. E isso ocorreria pela instituição de uma oferta curricular, a saber, a Base.

Um exemplo a ser citado, neste sentido, seria o documento desenvolvido pelo MEC denominado “Os Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização” direcionado ao 1.º, 2.º e 3.º anos do ensino fundamental, que tinha como propósito enunciado contribuir com as redes de ensino na criação dos currículos e garantir uma base comum às escolas brasileiras. O documento foi analisado pelo CNE, e à época (2013) recebeu diversas críticas relevantes

¹¹⁴ CNE é a sigla para o Conselho Nacional de Educação. O CNE é um órgão colegiado integrante da estrutura do Ministério da Educação do Brasil, MEC. Tem por função atuar no tocante à formulação e à avaliação da política nacional de educação. O CNE foi criado por meio da Lei n.º 9.131, de 24 de novembro do ano de 1995, sucedendo assim o antigo Conselho Federal de Educação.

como as realizadas por Saviani¹¹⁵, tais que o documento retomaria um currículo que remetia ao século XIX ao propor “grosso modo, o domínio da leitura, da escrita, do cálculo e dos rudimentos das Ciências Sociais e Naturais” o que para Saviani equivalia, na prática, a uma mudança de terminologias, que com certo rebuscamento, proporia 30 direitos, 20 eixos estruturantes e 256 objetivos de aprendizagem, que não seriam suficientes para garantir a qualidade de ensino, porque, para o autor, discutir e aprovar este ou outro documento não seria pertinente enquanto as instituições de ensino seguissem funcionando de maneira precarizada. Saviani salientou que o documento sequer equivaleria a um currículo em decorrência da “falta de conteúdos, objetivos e procedimentos de ensino”, apresentando apenas “a articulação de áreas curriculares em eixos estruturantes” e que, portanto, traria mais do mesmo, pois não seria o primeiro documento do gênero a ser apresentado, embora já tivesse recebido “outros nomes”. E especificamente sobre o uso do termo “direitos de aprendizagem”, Saviani afirmou considerá-lo estranho, porque tanto a legislação então vigente, como os documentos existentes, deixavam evidente que a educação seria um direito de todos e um dever do Estado, no entanto, asseverou que, por vezes, afirma-se que “a educação é dever de todos e um direito do Estado. Porque é recorrente ouvirmos que esse não é só um problema do governo, mas também da sociedade”, o que justificaria que “as responsabilidades sejam transferidas para outros setores”.

Para Saviani existe claro desvio de prioridades, porque a discussão e a formulação de documentos seriam inócuos, se, concomitantemente, não forem enfrentados os problemas centrais que são, para ele, “as péssimas condições de funcionamento das escolas, os baixos salários e a formação precária dos professores.” Diagnostico compartilhado por diversos teóricos, mas que vai à contramão da precarização que se impõe no campo educacional da qual sigo a tratar, após uma última citação de Saviani acerca do presente assunto:

Não há nada no texto que se contraponha a essa política que tem sido realizada de forma equivocada. Não sou só eu quem diz isso. Diane

¹¹⁵ *Link* com a íntegra da entrevista de Dermeval Saviani com comentário e críticas ao documento proposto pelo Ministério da Educação, MEC e analisado pelo Conselho Nacional de Educação, CNE, relativo às propostas e disposições acerca dos “direitos de aprendizagem”: < <https://novaescola.org.br/conteudo/2850/saviani-sobre-direitos-de-aprendizagem-documento-e-mais-do-mesmo>>. Acesso em 11 de abr. de 2021.

Ravitch, pesquisadora americana que influenciou e liderou a política de avaliação nos Estados Unidos, hoje é uma das principais críticas desse modelo que não faz avançar a Educação, pelo contrário. No Brasil, a disseminação dos testes tem obtido o mesmo efeito deletério que teve nos Estados Unidos: as escolas passam a ter como único objetivo passar na prova, deixando a formação dos professores em segundo plano. Isso é uma distorção. Por enquanto, não detectei nenhum movimento dos formuladores das políticas educacionais no sentido de reverter esse quadro. Hoje, são os exames que ditam o que é preciso fazer para que o Brasil tenha posições mais aceitáveis nos rankings, como o da Prova Brasil e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

Para Carneiro, analisando a questão dos “direitos de aprendizagem” mais à frente, no artigo supracitado, de 2019, a existência dos “direitos de aprendizagem” é problemática, equivalendo a uma tentativa de contrato em que a Base seria como um cardápio curricular no qual estariam ofertados os conhecimentos mínimos necessários aos desenvolvimentos das “competências e habilidades”. E esses serviços prestados serão mensurados pelas citadas avaliações em larga escala que, por sua vez, gerarão *rankings* que, em grande medida, determinarão o futuro dos estudantes, dos professores e das instituições de ensino.

A partir destas afirmativas, a questão para a qual Carneiro atenta é que nada disso teria qualquer relação com o que a educação subscreveria, pois, a “alteridade” na educação relatada não contém a substância de um contrato como é comum ocorrer no interior de relações mercantis. Fato que seria facilmente atestado por qualquer profissional ou estudante que já tenha adentrado uma sala de aula, portanto, constatado a miríade de relações geradas no contexto de “chão de escola”.

Uma das diferenças destacadas por Carneiro diz respeito à noção de que embora os alunos possam ter algumas expectativas acerca do que poderão vivenciar nas instituições de ensino em que são matriculados e que também é verdade que os docentes poderão, igualmente, expectar pela viabilização de um projeto pedagógico a ser discutido de maneira coletiva, apesar do que possam expectar, os estudantes não possuem ideias exatas do que encontrarão na sala de aula, diferente de um cliente que adentra uma loja já ciente do que irá comprar e/ou consumir. Os docentes, por sua vez, também não teriam qualquer

motivação ou lógica para prever o que seus estudantes teriam como pretensão em “consumir”, porém, se não existe este tipo de relação, pode existir o que o autor chama de “inesperado”, que não raras vezes atravessa as experiências entre docentes e discentes. E essa seria uma das especificidades que podem conferir a esse contato, no interior das instituições de ensino, parte do que é sua matéria, sua argamassa. Algo que só pode ocorrer pelo fato de que o tipo de “alteridade radical” salientada por Carneiro, não ocorre em um formato de relação tal proprietário e funcionário, que estariam em oposição direta, mas é atravessada por elementos que ultrapassam essa lógica mercantil e que se deve ser incluída no bojo do que se produz mediante às relações possibilitadas em contexto de escolaridade.

O autor propõe que se considere o contexto de forma ampliada, entendendo que há um número finito, mas relativamente volumoso de conexões a partir das quais poderão ser incorporadas, concomitantemente, as especificidades dos estudantes e docentes presentes e as particularidades dos fenômenos e das linguagens fomentadas pelas ciências e pelas artes, que produzem mais elementos para a compreensão e percepção. O que se tem nesse encontro é a possibilidade de se gerar muito mais do que se teria sem a união e a discussão das partes. Algo que pode ser auspiciado em relação e que não se encontra quando há especificação, portanto, imposição de competências e habilidades. Ao comparar o que se pode obter nas duas situações ficaria clara a limitação da segunda frente à primeira. E é disso que o autor trata quando revela o que a imposição de competências e habilidades propicia e, ao mesmo tempo, o que torna improvável.

Inversamente, quando há imposição do repasse de conteúdos em prol da assimilação de competências e habilidades, ocorre considerável redução do que poderiam ser relações educacionais complexas, em prol de uma adesão aos “direitos de aprendizagens”. Ou seja, tem-se a redução de experiências potencialmente muito ricas e fecundas e em seu lugar, a concretização de metas instituídas em termos de contrato.

Há também o fato de que a apresentação, delimitação e determinação ao dito cardápio curricular inclui os alunos à escola de uma forma em que eles

participam em termos, sendo inseridos parcialmente, na medida em que obtém conhecimento/conteúdos, mas que são parcialmente ou completamente alheios às suas vivências cotidianas. Não é um tema pouco estudado, ou pouco pertinente, o quanto uma educação que não diz respeito ao dia a dia do aluno pode passar ao lado dos seus interesses.

Por outro lado, os professores também são pressionados por supostos desvios de rota e, paralelamente, possuem suas funções reduzidas ao mero desenvolvimento de conteúdos predeterminados. Podendo ocorrer alguma espécie de protagonismo apenas ao momento da avaliação dos resultados, momento em que se pode, talvez, equiparar sua função a de um vendedor que obteve o lucro almejado e para Carneiro:

Com um cardápio curricular distante da tensão ensino-aprendizagem, desencarnado de seus sujeitos escolares, a gramática da aprendizagem se realiza apenas quando reiterada nas constantes avaliações de resultados. Reduzidas à matemática e à língua portuguesa, as avaliações são verdadeiros rituais que organizam o ritmo das escolas, que sempre vivem a expectativa do próximo teste, dirigido por metas de gabinete tipicamente descoladas do dia a dia escolar. No contexto das aprendizagens, assim, as avaliações de desempenho são a única maneira de manter vivo aquilo que já é processo morto (Carneiro, p. 45).

E assim, a aprendizagem vai se tornando o foco e as múltiplas esferas de experiência em potencial vão sendo esvaziadas e/ou se convertendo ao próprio padrão do conteúdo que se deve aprender, o conteúdo que é demandado, considerado útil nas competências e habilidades que serão quantificadas por meio das metas de avaliações em larga escala e de forma complementar a isso Carneiro destaca que:

Com a “ideologia da aprendizagem”, perde-se um caráter importante da vida escolar, contido na polaridade do “ensino” fundamental para que a educação seja educação e, por consequência, para que a escola seja escola. Pois, com a aprendizagem, reforçaram-se as metas e o desempenho dirigidos diretamente ao indivíduo em processo de aprender. O ensino, por sua vez, carrega consigo o “signo”, a “designação”. Movimento complementar àquele que “aprende” algo, o ensino propicia a possibilidade de marcar no mundo aquilo que passaria por estranho e atentar sobre isso (Carneiro, pp. 45-46).

Portanto, é significativo que, na base da educação, a denominada pelo autor “alteridade radical” possa seguir sendo atravessada pelos signos, sendo função do educador dispor dessas marcas para que os alunos possam então desenvolver significações a partir disso.

E ter em consideração que a gramática da aprendizagem, ao ser apartada do ensino, se transforma em reprodução de conteúdos, pois como Carneiro salientou “o signo ensinado não é um conteúdo a ser transmitido e avaliado no cardápio curricular” (Carneiro, p. 46). Isso pelo fato de que, segundo o autor, o signo “é a palavra que atravessa as experiências, multiplicado em singularidades docentes e estudantis e que se compartilha mesmo nos conflitos produtivos entre gerações, gêneros, etnias ou classes” (Carneiro, p. 46).

E que neste sentido, pode-se afirmar que não há aprendizagem que, apartada do ensino, seja satisfatória para além de servir como trampolim para que se possa aferir por meio das avaliações em larga escala, a assimilação de competências e habilidades, o que equivale a dizer que a aprendizagem em sua dimensão isolada é no mínimo insuficiente, e no limite até mesmo avessa, ao que uma educação de fato se deve propor a cumprir no tocante à educação. Ou seja, reduzida a mera dimensão do aprender, a educação deixaria de ser uma abertura para ser a repetição dos roteiros avaliados, portanto, nada mais contrário ao educar, posto que prescindiria do elementar e essencial para tanto, da “alteridade radical” que ao atravessar a educação, possibilita que o signo — ensinado e aprendido — dê vida aos processos formativos.

Capítulo 8 - A produção da ideologia dominante no aluno/trabalhador e o ressentimento como afeto partilhado

Como demonstrado, sobretudo ao primeiro capítulo desta tese, tendo por base considerações realizadas por Durkheim, a educação e seus dispositivos foram sendo utilizados desde, pelo menos, a criação da escola por diversos agentes e com finalidades múltiplas. Antes pela Igreja, e, mais contemporaneamente, o Estado tem sido um dos principais responsáveis por âmbitos relacionados ao sistema educacional no mundo ocidental. Ocorre que, como tudo, o Estado também vai se modificando e com relação ao sistema educacional, assim como com relação a toda a sorte de direitos sociais, tem-se um Estado em uma forma ampliada. O próprio Estado se modifica de maneira relativa e na medida em que vai se tornando ou se mostrando permeável, outros agentes passam a compô-lo e/ou a disputar espaços com o Estado. Há uma ampliação do Estado, o que é difícil de se determinar é em qual medida este processo decorre de forma pacífica, pois isso depende da consideração e compreensão de diversas variáveis e da necessária delimitação do que se pretende considerar e compreender. De toda forma, com relação à atuação de outros agentes relativamente aos direitos sociais, tem-se, e é notável, a participação de institutos e fundações empresariais. E é inegável que sua atuação, em vários níveis e com relação à toda a sorte de demandas sociais, não acarrete consequências e não objetive determinados fins. Sobre a questão talvez se deva questionar de quais maneiras pode estar ocorrendo uma espécie de captura tanto da forma, quanto da função da educação. Este ponto, salientado por Catini (2019), decorreria em prol do progresso do capital.

Para Catini, o Estado apareceria como mais um agente em uma disputa em que se deve buscar entender a natureza do poder e dos interesses que pautam suas atuações. Neste sentido, parece mais ou menos claro que o setor da educação, bem como, a intervenção neste setor, pode conferir ou agregar vantagens não apenas como forma de duplicação puramente monetária, mas também como estratégia para reforçar o desmonte do próprio Estado ao menos em seu sentido hegemônico com relação ao setor. Isso pode acontecer como

estratégia para a reprodução do capital e/ou para a configuração de uma sociedade que permita que esse capital possa continuar se reproduzindo da forma como ele é. Nesta configuração, Catini assevera que tanto em tempos de ampliação dos direitos sociais, quanto mais recentemente — com arrefecimento no que concerne aos incentivos dessa ordem — institutos e fundações empresariais estão significativamente presentes, compondo e/ou em disputa com esse Estado ampliado. A autora alerta sobre a reificação dos objetivos da educação sendo incrementados por novas tecnologias de gestão da educação, instrumento que tende a ampliar o controle material e político tanto da educação, quanto do trabalho educativo. E ainda que voltadas para os coletivos e aos grupos sociais, essas organizações reforçam a crescente atomização das demandas dos indivíduos, portando-se como prestadoras de serviços e mantendo distintos graus de heteronomia daqueles a quem dirige os serviços. Por se tratar de uma forma social hegemônica, também as organizações populares, em alguma medida, são atravessadas por esses grupos. Já que o que a literatura mostra é que quase nenhum direito social, nos dias atuais, é gerido sem a mediação de organizações privadas, e isso também é verdade mesmo quando os referidos direitos sociais foram conquistados, sobretudo, mediante à lutas, protestos e mobilizações populares. Tem-se um Estado ampliado que oferta o quadro e as modalidades de organização heteronômica de classes assimiladas como massa e uma massa a cada dia mais fragmentada e atomizada em indivíduos particulares, que só teriam em comum a necessidade diária de sobreviver em um contexto de concorrência exasperada que, concomitantemente, tem como um dos seus produtos a impossibilidade da auto-organização, bem como, de que seja tangível iniciar e nutrir vínculos alicerçados na solidariedade — pilar histórico e fundamental para a reivindicação por mais direitos de interesse de categorias profissionais inteiras, por exemplo.

Em um cenário no qual — salvo por iniciativas recentes e localizadas¹¹⁶ — tem-se a *uberização* do mundo do trabalho, é o trabalho alienado que se

¹¹⁶ Decisão da Suprema Corte Inglesa impõe que trabalhadores sejam tratados, do ponto de vista da Lei, como prestadores de serviços vinculados a *Uber*. O veredicto recente e, na contramão da massiva maioria das decisões judicializadas em situações similares, também decorreram na Espanha e na Itália: <https://techcrunch.com/2021/03/16/uber-says-it-will-treat-uk-drivers-as-workers-in-wake-of-supreme-court-ruling/?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS8&guce_referrer_s

impõe, auspiciando uma conjuntura que una esta forma de trabalho à precariedade generalizada, que no caso brasileiro recente se materializa de várias formas, entre essas, nas mudanças ocorridas tanto na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)¹¹⁷, como nas decorridas por consequência da reforma da Previdência¹¹⁸.

O diagnóstico parece, ao menos em linhas gerais, passível de comparação com uma espécie de consagração da lógica empresarial enquanto prática administrativa do setor público. Esta reforma gerencial, ocorrida logo depois da reabertura democrática, ampliou, com o passar do tempo, as mesmas formas e usos para o campo educacional. E para além das formas e usos passou a se aplicar também todo um conjunto lexical que já dizia respeito a um glossário da economia. Em que, par a par com a ideia de produtividade empresarial, há e vai se consolidando e se propagando cada vez mais o emprego de uma retórica da necessidade de gestão educacional. Em que, como não poderia deixar de ser, há toda uma cartilha, indicando quais seriam as “boas práticas”. Entre essas seria imprescindível realizar, coordenar e gerir: estabelecimento de metas, além da avaliação sistemática do rendimento escolar e a responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso, o que ampliou, pode-se afirmar, o domínio dos

ig=AQAAAntJ1y89H4w7fdqzZCUyFmU2-
xc2dF62PfGbv0dDugUwsnrKwZ6znE71ffFwq1OZQKV3PBRhJ8Jrw_bkiaGK-
jfiM1hztuxRDzW7TmEnr_Oz2FcEAvJ3jNOP5J-
E2lhCM7nViC0tkbwLyuMDS0TD5m0GXTqC2PdYQz2jM8-_IkV>. Acesso em 17 de mar. de 2021.

¹¹⁷ A Consolidação das Leis do Trabalho, CLT, é uma lei brasileira que discorre diretamente sobre questões relativas ao direito do trabalho e ao direito processual do trabalho. Foi criada por meio do Decreto-Lei n.º 5 452, em 1 de maio de 1943. Foi sancionada pelo então presidente Getúlio Vargas no decorrer do Estado Novo (1937-1945). Sua relevância diz respeito ao fato de que por meio dela houve a unificação de toda a legislação trabalhista existente no Brasil. Desde então a lei vem passando por alterações, tais 497 modificações desde o ano de 1943 em seu conjunto de artigos e 67 disposições constitucionais de 1988 que se somaram à lei. Em novembro de 2017, por exemplo, a lei foi bastante alterada em decorrência da reforma trabalhista, no contexto do governo de Michel Temer. Entre as alterações pode-se mencionar a inserção de temas tais como o trabalho intermitente, a possibilidade e a prevalência do acordado sobre o legislado no interior das relações laborais e a ampliação da terceirização. Diferente da tendência por viabilizar mais direitos trabalhistas para ao menos mais uma categoria, como ocorreu com a aprovação da Emenda Constitucional n.º 66/2012, que garantiu aos empregados domésticos maiores garantias trabalhistas, igualando seus direitos aos direitos de outras categorias profissionais. Sobre as alterações na CLT: <
<https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/bis/conheca-as-alteracoes-da-clt-e-seus-impactos-nas-relacoes-trabalhistas,b5f7643ce145f510VgnVCM1000004c00210aRCRD>>. Acesso em 17 de mar. de 2021.

¹¹⁸ Informações sobre a promulgação da reforma da Previdência de 2019: <
<https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/11/12/saiba-o-que-muda-com-a-reforma-da-previdencia.ghtml>> Acesso em 17 de mar. de 2021.

resultados sobre o processo de ensino e aprendizado, ou seja, reduzindo o trabalho educativo ao produto.

E mais um dos efeitos práticos decorre por meio de uma naturalização, a incorporação de uma relação educativa que, ao decorrer, tendo como pano de fundo a transmissão da responsabilidade dos direitos sociais ao setor privado, cria as bases para que uma relação mercantil e produtiva deixe de ser um simulacro e a submissão da educação ao capital ocorra de maneira integral (Catini).

Há tempos que os serviços sociais de educação, portanto, a “gestão” referente a esses serviços, não podem mais ser observados somente pelas redes de ensino formais, pois tanto a reorganização, quanto a eliminação de vagas escolares está decorrendo de um modo que poderia ser perceptível, se não fosse um processo que se tenta que ocorra de forma dissimulada, ou mesmo envolva a cortinas de fumaça criadas e apresentadas como espetáculo nas próprias gestões estaduais.

Concomitantemente, os estudantes acabam por ter parcela do que pleiteiam, ou seja, parte de suas demandas respondidas por toda essa estrutura fundamentada pelas organizações privadas que investem na prestação dos serviços, que, por sua vez, os repassam para esses estudantes em formato de direitos sociais.

Assim, não é incomum que empresas privadas coloquem em prática uma tentativa de pacificação mediante ao ensino do empreendedorismo e de uma parceria com o controle do trabalho comunitário. O que se espera destas iniciativas é a possibilidade de propiciar um esquecimento — apesar de sua verificável longevidade — no que tangem as políticas de gestão do Estado, essas subsidiadas por meio do uso de violência. O que, segundo Catini, não é nada mais do que um dos sintomas decorrentes da necessidade de anular da elaboração teórica as contradições de um processo histórico que incluiu como meta a apassivação dos conflitos sociais.

A autora expõe e problematiza a questão, realizando movimento na direção da explicação do caso brasileiro, no entanto, o que há no artigo de Catini estava demonstrado, também, em diversos clássicos que, porém, estavam tentando compreender tal fenômeno considerando acontecimentos em suas respectivas realidades/sociedades. Foi o caso de Althusser, que havia

explanado sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE), e como atuavam. Neste trabalho Althusser demonstrou como decorria o funcionamento do poder por meio da utilização de aparelhos que geram ideologia, segundo o autor, por intermédio de um sistema de diversas instituições sociais no interior dos Estados nacionais, tais: instituições escolares, religiosas, de comunicação, de justiça, familiar, etc.

Também se pode citar, sem desconsiderar as especificidades no interior das teorias reivindicadas por cada autor, a questão de como ocorreria a dominação a partir de uma apassivação e não por meio da força física.

Em Foucault, por exemplo, desvendou-se a face da escola operando como uma instituição disciplinar, por meio da qual se exercia controle sobre os corpos. E é neste sentido que o autor elaborou a noção dos corpos dóceis. Esses corpos se tornam corpos dóceis na medida em que o treinamento disciplinar possibilita que esses corpos constituam capacidades de manter a concentração entre outras práticas que colocarão esses estudantes em condições de privilégio no interior das lógicas escolares que vão se modificando com o passar do tempo, pois, como se pode perceber, em especial, com o trabalho de Ariès, a modernidade se produziu com bases sólidas de segmentação, distinção e disciplina. E a instituição escolar não deixaria de ser um espaço em que esta mesma lógica seria produzida, reproduzida e disseminada. Nas escolas havia uma tendência ao enclausuramento, elas passam a ser locais de separação e distinção, em contraste com o que passa a ser considerado como a “promiscuidade” das antigas hierarquias. E neste sentido uma das oposições reivindicadas era a necessidade de uma rigorosa compartimentação das sociedades igualitárias modernas.

Considerando as informações repassadas acima por Ariès, pode-se retornar a Foucault, que demonstrou, em um trabalho repleto de informações acerca de elementos históricos relativos ao século XVIII, a ocorrência de um intenso trabalho de disciplinamento dos corpos no interior das até então novas instituições disciplinares, entre elas a escola. O autor discorreu sobre a compreensão que se construía naquele período histórico que desencadeou, entre outras oposições, na substituição de um regime de cariz punitivo por uma sociedade disciplinar que conceberá os corpos como foco e objeto de poder. Isso acontece em meio a um contexto de objeção e contestação aos castigos físicos

até então praticados de forma corriqueira. Este movimento também é acompanhado pelas instituições de ensino que, em parte, começam a substituir os castigos físicos por outras formas de disciplina, visando que as regras sejam interiorizadas e que a disciplina toque mais a alma do que o corpo (Perrot, 2009). Tal mudança ou adequação a uma modalidade de coerção se fazia necessária em decorrência do fato de que já não havia outras formas de conter a revolta dos filhos e/ou estudantes açoitados. E mesmo que aparentemente menos efetiva a “nova forma” de disciplina, ao longo do tempo, o que ainda se prova atualmente, se mostraria eficiente. A interiorização da disciplina ou a incorporação da regra exterior, passou a ter primazia frente aos castigos físicos o que, em grande parte, só poderia ocorrer e se perpetuar na medida em que fosse possível constatar sua efetividade. E isso poderá ser constatado, desde que, segundo Foucault, esta seja uma modalidade de coerção ininterrupta que opte por operar sobre os processos, dentre eles, e, centralmente, sobre o processo de constituição de corpos produtivos e eficientes.

Esta operação situada no reconhecimento da relevância de que se realize intenso trabalho, pela escola, nesses corpos, se por um lado ressoa a herança religiosa da disciplina escolar — dado que caracteriza a passagem da escola medieval para o colégio moderno — por outro lado, anuncia esses corpos comprometidos e eficazes, que serão os indivíduos modernos em um sistema que substitui as punições pela disciplina, ou seja, a violência explícita à altura já contestada dará lugar a um modo de coerção mais sutil e nem por isso menos eficiente, que ocorre mediante à incorporação da disciplina pelos indivíduos.

Com esta lógica em operação é possível que se possa criar, classificar e punir de forma mais velada ou explícita o “mau aluno”. Ou seja, transcorre a produção social desses maus alunos, identificados por serem indisciplinados e que não demonstram aptidão por se manter sob controle. E, inversamente, há a produção social do “bom aluno”, os que se mostram dispostos a reproduzir os comportamentos considerados adequados.

Para Foucault, portanto, a formulação geral da dominação na modernidade seria mediante à produção de individualidades úteis e habilidosas, na qual produtividade e obediência fossem grandezas que guardassem certa similitude. A dominação a qual o autor faz referência deveria ser produtiva e o

produto da dominação, ou mesmo, para que a dominação neste caso fosse efetiva, seria imprescindível que o dominado aderisse a ela.

O autor desenvolveu a ideia de panóptico, que equivale, grosso modo, a uma nova modalidade de coerção em que o poder não é exercido por meio de uma violência exógena, mas endógena, ou seja, através da imposição de dispositivos para fazer com que cada corpo tenha dentro de si a possibilidade de vigilância e estar atento, a não ir além dos movimentos permitidos, e, concomitantemente, se sentir valorizados e aceitos. Portanto, propiciando um movimento duplo de constrangimento e compensação em que esses corpos se sentissem desestimulados em praticar atos além dos simbolicamente permitidos e recompensados socialmente ao agirem de acordo com o que é esperado.

Já Bourdieu cunhou o conceito de “dominação simbólica”. Trata-se de modalidade de dominação que somente pode ser eficaz com a adesão do dominado. O autor apresentou a postulação de que esta modalidade de dominação vai ao encontro de modelos sociais que, se não recusam, ao menos questionam — como elencado — ainda que de forma aparente e/ou performativa, a dominação realizada de maneira violenta. Bourdieu desenvolveu e utilizou o conceito de “dominação simbólica” com a finalidade de demonstrar o caráter simbólico de uma modalidade de dominação que somente ocorreria mediante à imposição de categorias cognitivas e que transcorreria no interior do trabalho de socialização dos diversos membros da sociedade. Um trabalho de socialização que, na era moderna, uniu na escola, a produção desses seres sociais à reprodução das hierarquias.

Portanto, não é novidade do ponto de vista estrutural que se faça uso de recursos simbolicamente violentos nos lugares de recursos empiricamente violentos, ainda que a violência simbólica, não raras vezes, encontre meios de se materializar, nenhuma violência simbólica é perpetrada em busca de resultados não materiais. O que faz com que seja possível concordar com Catini quando afirmou que se é possível considerar a barbárie da gestão como novidade ela não poderia prescindir de etapas anteriores que configuravam a gestão da barbárie.

Ponto basilar e imprescindível do roteiro seguido por institutos e fundações empresariais envolvidas nas reformas educativas nos dias correntes, diz respeito à atenção em educar os jovens das periferias, o que Catini afirma

ocorrer por parte destas instituições por pelo menos uma década. Tal influência também encontra ressonância por meio do controle das ações das ONGs em territórios de precariedade social e econômica. O que é possível pelo fato de que há diversos condicionamentos para que as ONGs possam se enquadrar para concorrer aos fomentos desses institutos e fundações empresariais, sem os quais, por vezes, não poderiam se custear, ou o fariam com dificuldade.

Depois, em situações em que vagas para a modalidade de ensino público integral não são ofertadas, ou não são ofertadas em número suficiente, esta oferta é apresentada em formato de educação integral mediante à realização de atividades a serem cumpridas no contraturno escolar. Para a autora, isso de toda forma acarreta desigualdade como meta, citando trabalho de Giroto e Cássio (2018) que analisa o Programa de Ensino Integral (PEI), implementado na rede estadual de São Paulo sob a ótica das dinâmicas de produção das desigualdades tanto educacional, quanto socioespacial, o que ocorreria, segundo os autores, justamente em decorrência do papel da política pública de educação sob a lógica da Nova Gestão Pública, em que se conclui que o PEI produz unidades escolares destinadas a alunos já privilegiados¹¹⁹.

E desta maneira, Catini sugere que a gestão estatal-empresarial da educação resultaria, a um só tempo, tanto na tutela da formação da juventude trabalhadora das periferias e no estabelecimento e imposição dos critérios para uma reorganização da divisão e das relações do mundo do trabalho.

E contando com a experiência devinda da educação não formal ofertada por institutos e fundações empresariais e, tendo em conta as muitas possibilidades de “inovação” no que tange as modalidades de trabalho informal

¹¹⁹ No decorrer do estudo, Giroto e Cássio apresentam outras informações que, embora não digam respeito de forma direta à tese, são relevantes, como o fato de que a implantação do Programa de Ensino Integral teria provocado efluxo das matrículas, com efeito positivo no nível socioeconômico, NSE, das escolas do Programa de Ensino Integral e nos seus resultados nas avaliações em larga escala. No entanto, os autores também verificaram que foi nas unidades escolares no entorno das escolas do Programa de Ensino Integral, em que se observou diminuição da quantidade de estudantes com nível socioeconômico (NSE) mais elevado. Além disso, as escolas do Programa de Ensino Integral, comparadas às escolas do entorno e à própria rede estadual, possuem menos classes e matrículas. Seriam, portanto, escolas para poucos, ou seja, seriam escolas para os estudantes de maior nível socioeconômico da rede estadual. Nessas escolas também se observaria a preferência por uma organização em ciclo único, o que colocaria, segundo os autores, o Programa de Ensino Integral na mesma linha da polêmica proposta de Reorganização Escolar decorrida em 2015.

e precário cada vez mais presentes no meio social, a gestão empresarial dos sistemas de ensino já possui considerável repertório de ferramentas e dispositivos de disciplinamento juvenil adequados às novas, e sempre em movimento, lógicas do mundo do trabalho. Contudo, um ponto fulcral considerado pela autora — e não só por Catini, como também é um dos pontos relevantes revelados no estudo de caso do projeto da USP Leste de Carlotto e Garcia (2018), citado nesta tese — para que seja possível propiciar a subtração da organização burocratizada das instituições de ensino, a inviabilização do quadro de servidores ainda estáveis e com relativa autonomia destas instituições deveria ser realizada. Porque o afastamento, ainda que relativo, de um regime de automação em que a obediência e a objetividade da máquina se impõem, limita a possibilidade de completa alienação que as lógicas contemporâneas de mercado tentam instaurar.

Entre estas lógicas estão as recomendadas pelo Banco Mundial e sobre as quais fundações e institutos empresariais têm operado com a finalidade de diminuir a distância e as diferenças que ainda existem entre os serviços precários e o trabalho docente. Em que a transformação do trabalho docente em ocupação intermitente, dentro da lógica de *uberização*, depende da possibilidade de terceirização deste trabalho de cunho educativo, em que os próximos objetivos neste sentido incluiriam a privatização da gestão das instituições de ensino em geral. Entre os quesitos para tanto estão as mencionadas reduções ou eliminação da estabilidade dos empregos dos professores, que também deveriam passar a ser monitorados mais de perto pelos estudantes e por seus familiares. Logo, nas mudanças que ocorrem para tudo continuar igual, ou ao menos, para que as estruturas de poder se reproduzam, o alvo da vigilância não é mais apenas o aluno, como também o professor e o conteúdo que ele estaria apto a repassar. O texto de Catini se refere a ideia de que os “clientes” possam operar como monitores e avaliadores na educação básica, mas já não é novidade a ocorrência de monitoramento e de perseguição travados contra os professores universitários, sobretudo, contra os professores universitários que lecionam nas universidades públicas.

E esse esquema se desdobra em práticas igualmente e complementarmente limitantes, tal avaliações onipresentes e o desenvolvimento de um tipo de seletividade que tem por base a eliminação de um número

considerável dos profissionais em uma área com a finalidade de manter uma margem de transitoriedade que, concomitantemente, instaura a sensação de instabilidade e impede que os docentes possam, portanto, se engajar em qualquer outro movimento — como reivindicar com seus pares, com os quais perdem parcial ou plenamente o contato, por mais direitos — além da tentativa de manutenção do seu posto laboral. Outro desdobramento particular e recente — datado do início dos anos 2000 — é a chancela para vigilância dos professores por meio do Programa Escola sem Partido¹²⁰.

Há endosso para que discussões sobre política não ocorram, inversamente, estimula-se e naturaliza-se uma doutrinação ideológica — que o é, ainda que não se apresente como tal — a doutrina das lógicas de mercado. E o léxico que, apesar do desconhecimento de seus usos na vida cotidiana, passa a fazer parte da forma como as pessoas significam as coisas, as relações e o mundo. Palavras e noções que se materializam por meio do ensino do empreendedorismo e de elementos do empreendedorismo atuam para, ao mesmo tempo, naturalizar nos alunos, futuros profissionais, as condições gerais de precariedade e à incessante competitividade, que entre outros efeitos, obstará qualquer possibilidade de vínculo entre profissionais de uma mesma categoria por direitos. As escolas, atualmente, mesmo sendo alvo de constantes tentativas de sucateamento, não são ainda locais em que se vive tão intensamente a falta de vínculos quanto ocorre no mundo do trabalho, mas ao inserir os preceitos do empreendedorismo no interior da escola, o caminho para aproximar estas duas dimensões da vida cotidiana fica mais próximo, afinal, aderir aos preceitos da competitividade para sobreviver é tática para a pacificação social mediante à assimilação pelos alunos desta ideologia. E assim ficam-se longos passos atrás dos já muito conhecidos e disseminados conhecimentos de Bourdieu sobre a ideia e as deficiências da noção de meritocracia. E prolonga-se o pano de fundo em que o Estado se exime de responsabilidades e a culpa, a responsabilidade por não obter êxito, é reduzida

¹²⁰ O Programa Escola sem Partido é um movimento político brasileiro datado do ano de 2004. Foi fundado pelo advogado Miguel Nagib e amplamente divulgado por todo o solo nacional. Nagib e demais integrantes asseveravam representar alunos e pais de alunos contrários ao que denominavam "doutrinação ideológica" nas instituições de ensino.

e atribuída ao indivíduo, movimento que não pode ocorrer sem que esse indivíduo seja descontextualizado, ou seja, sem que suas condições formais sejam completamente desconsideradas. Mais um dos sintomas, ou efeitos, deste processo, diz respeito a uma quantidade considerável de investimento não na educação como um todo, mas especificamente na propagação de cursos formativos direcionados para professores e diretores se tornarem gestores, ou mesmo em terceirizações da própria gestão e da tecnologia, com o desenvolvimento de *softwares* com a finalidade de controle do trabalho desses profissionais e adequação dos conteúdos educativos para plataformas *gamificadas*.

Em diálogo com avaliações em larga escala como o Enem, a Base, é detalhista ao que classifica e demanda em termos de competências e habilidades expectáveis com a elaboração e disseminação dos conteúdos escolares. Esses conteúdos também são preparados para que seja possível repassá-los por meio de aplicações e demais dispositivos *on-line* aos alunos, em uma tentativa de, mais uma vez, e, em mais um nível, tornar as funções do professor mais específicas e, no limite, reduzindo seu trabalho ao de suporte de novas tecnologias. E essa tentativa de redução da atuação do professor vem e vai ao longo de história, vem e vai sendo utilizada por toda a sorte de doutrinas pedagógicas. Ela é um pressuposto de doutrinas pedagógicas que se apresentam como mais humanistas, como seria o caso da pedagogia *Waldorf*, que considera em seus pressupostos, constantes no interior da antroposofia, redigidos por Rudolf Steiner, que os estudantes já possuem dentro de si o germen para o aprender. Depois, Bourdieu já apontava que a doutrina pedagógica estudada e criticada por ele, desenvolvida na França nos anos 1960, era uma doutrina pedagógica como era toda doutrina pedagógica, em linhas gerais, desde Rousseau, ou seja, uma doutrina pedagógica para o despertar dos dons adormecidos dos alunos. Ao que Bourdieu se opôs, demonstrando de quais maneiras essa lógica operaria. O autor oporia a expressão “pedagogia racional” que a escola não adotava, ao contrário, trabalhava com a pedagogia para o despertar, que, no interior das instituições de ensino operava a partir do estabelecimento de um vínculo aristocrático com a “cultura”, ou seja, o autor constatou que a escola mantinha uma relação com a cultura em que não se encontram representadas as demais camadas sociais, como as camadas

populares e as camadas médias em suas conexões com a cultura. Contudo, uma relação aristocrática com a cultura se expressa exemplarmente na relação com a linguagem, que não é apenas conjunto de sons para representar coisas, mas se trata de uma sintaxe, de um sistema de posturas mentais, de estruturas lógicas e estéticas. E nada disso necessariamente já existe nos alunos, independente de suas condições formais e especificidades de todos os tipos, portanto, não é passível de ser “acordado”.

Mas há ainda mais para se compreender tendo em consideração a articulação tanto da tentativa de redução do que deveria ser repassado como conteúdo pelo professor — as competências e habilidades requeridas pelas avaliações em larga escala — quanto na utilização de conteúdos escolares que os reduzem à práticas comportamentais/emocionais.

Segundo afirma Catini, esses elementos evidenciam uma modificação das funções da educação. Que, como exemplifica, teria ficado mais perceptível com a afirmação de que se as instituições de ensino e as empresas não buscarem engajar os estudantes, “o Primeiro Comando da Capital (PCC), o faria” (Catini, p. 37). Tal afirmação foi realizada por uma presidente de uma fundação empresarial de relevo na ocasião de um curso gratuito ofertado para diretores de uma rede estadual. Com a afirmação acima Catini concluiu que “a educação dispensa conteúdos escolares porque também se tornou objeto de assistência social e da “” segurança pública”” (2019, p. 37).

Então, a este meandro, adiciona-se tanto a justificativa para a ação policialesca, quanto a intensa ideia de que se deve manter atento aos concorrentes, em uma concorrência que, ocorrendo em uma sociedade de bens escassos, ocorre sem tréguas. E que se tratando de um neoliberalismo de cunho totalitário tal competição acaba excedendo toda a sorte de relações e de agentes sendo realizada entre empresas, sujeitos empresariais, corporações e por organizações da sociedade civil. E se em meio a uma quantidade de bens escassos se aglutinam mais agentes, o número e os gêneros de disputas também se acentuam, dado que ocorre tanto entre os que detêm condições de lucrar simbólica e/ou empiricamente com isso, entre esses, a competição diz respeito a obter ou manter nichos de mercado, consumidores, recursos privados ou estatais, etc. Já os consumidores, ou clientes, peleiam por vagas de emprego e por direitos, por “novos” direitos ou pela manutenção de direitos que já eram

considerados como assegurados. Não estão assegurados e o Brasil contemporâneo comprova isso de forma exemplar, de diversas maneiras pode-se observar a discussão em torno do princípio da proibição de retrocesso social¹²¹, em que se aborda, especialmente, a teoria dos Direitos fundamentais, focalizando a teoria dos quatro *status* de Jellinek e a teoria desenvolvida por Alexy, a teoria dos princípios, em que o entendimento é de que os direitos sociais são direitos fundamentais que devem ser concretizados e preservados. De toda forma, é inegável que direitos que deveriam ser universais estão sendo convertidos para direitos locais, o que contribui ainda mais para evidenciar o fosso que separa e impossibilita a equivalência dos cidadãos. Catini assevera que “a desigualdade não se dá mais apenas hierarquicamente, entre as classes, mas também horizontalmente, por dentro delas, dividindo-os ainda mais” (2019, p. 38) uma divisão que Bourdieu enunciava considerando que além das classes existem frações de classes, justamente porque ao observar as especificidades das trajetórias dos agentes é possível constatar diferenças notáveis que acarretam, por vezes, diferenças marcantes no interior de uma mesma classe social, nas trajetórias e destinos sociais dos seus integrantes.

Mas a autora está se referindo mais detidamente ao fato de que os direitos contemporaneamente dependem, em grande medida, ou equivalem, a produto de uma relação comercial de compra e venda, da prestação de serviços sociais realizado por diversos agentes, entre eles, os institutos e fundações privados. E Catini afirma que esses serviços sociais ou direitos sociais, possuem tanta estabilidade quanto se pode observar com relação à estabilidade dos empregos e vínculos profissionais após as últimas modificações ocorridas na CLT, portanto, são ambos, intermitentes.

E com a conversão dos direitos sociais em serviços sociais desempenhados por institutos e fundações empresariais, ou seja, com a privatização desses direitos, ocorre uma demanda ainda maior por eles, o que também suscita e acentua a situação de heteronomia no tocante à gestão da vida e da competitividade em um quadro composto por necessidades muito desiguais.

¹²¹ Para ler mais sobre a discussão em torno da proibição de retrocesso social: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/190963>>. Acesso em 03 de abr. de 2021.

Um caminho que possibilita que, por meio da obtenção desses serviços sociais convertidos em direitos sociais privatizados, exista alguma resposta minimamente aceitável, ainda que provisória, movimento que desenvolve mais uma divisão radical, opondo os que obtêm ao menos essas chances de se inserir na camada social e os que ficam completamente à margem.

As medidas de distribuição de renda no Brasil contemporâneo seriam recebidas por determinados grupos de maneira temerária, pois haveria “ódio manifesto por quem acessa programas de auxílio social como o Bolsa Família” o que “mostra que há um entendimento de que aquele que não está apto para ser inserido na produção de valor não deve acessar os meios de reprodução social” (Catini, p. 38). Pode-se tentar compreender tal fenômeno à luz de um conceito problematizado — ainda que em momentos, contextos e com desenvolvimentos diversos — por autores como Theodor Adorno, Friedrich Nietzsche, Wendy Brown, Maria Rita Kehl e Eva Illouz, que é a noção de ressentimento.

O livro “A grande regressão: um debate internacional sobre os novos populismos — e como enfrentá-los” no qual Eva Illouz contribui com o artigo “Populismo ou a crise das elites neoliberais: o caso de Israel” é um exemplo recente que demonstra a constatação de que a globalização neoliberal não teria sido bem-sucedida, pois diferente do que muitos de seus teóricos e entusiastas anunciavam não se alcançou o auge do progresso humano, inversamente, e como derivação do estabelecimento e propagação de versões desse modelo há questões a enfrentar tais como casos de terrorismo internacional, mudanças climáticas e suas consequências, crises financeiras e o aumento da concentração de renda e agravamento das desigualdades. Um dos argumentos que constam no livro é o de que os sistemas democráticos mundo afora, bem como seu *establishment* não conseguiram alçar o lugar e as respostas demandadas para produzir soluções adequadas para os desafios derivados da implementação deste sistema. Posto isso, o argumento segue no sentido de apresentar a possibilidade de que em meio à falta de soluções, abriu-se um espaço para a ascensão de demagogos e populistas, que, ao lançarem mão de uma retórica que degenerava o discurso público e tencionava as instituições democráticas, auspiciou, entre outros efeitos, a criação tanto de sentimentos ultranacionalistas, quanto de políticos e partidos políticos que empunhassem

essas bandeiras. O aparecimento de representantes dessas bandeiras passou a autorizar, em algum nível, as manifestações ultranacionalistas, xenofóbicas e racistas de parcela considerável das populações, que no Brasil já se mostravam cansadas do “politicamente correto”, que veem representados pelas “pautas identitárias”. O caldo de cultura, no entanto, é formado com a inclusão e disseminação de teorias conspiratórias, *fake news* e narrativas que, mesmo alheias à realidade, passam a figurar como verdade e a produzir mais ressentimento.

Para o psicanalista Christian Dunker, tanto em seu livro “Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros”, de 2015, quanto em uma participação em um evento realizado pela Editora Boitempo com o tema “Comunicação e Hegemonia Cultural”¹²², o fascismo está historicamente associado a momentos em que há um sentimento partilhado de que algo pode acontecer, portanto, o emprego do fascismo ou de atos fascistas, é considerado como uma espécie de contrarrevolução preventiva por seus signatários. É utilizado para conter um processo que, uma vez iniciado, poderia ser mais grave do que os próprios atos fascistas, o que justificaria que fosse possível obstar tendo como pressuposto a ideia de autodefesa. Ou seja, busca-se justificar a violência ou a criação de inimigos para que pudesse ser possível uma pacificação dos conflitos reais que estariam por vir e que seriam solucionados com essa contrarrevolução preventiva.

Analisando o contexto brasileiro, para o psicanalista, a possibilidade de ter havido algumas modalidades de redistribuição de renda — datada dos anos 2000 em diante — ocasionou um sentimento de desapossamento e de injustiça com os grupos estabelecidos, que teriam reagido fortemente a esse movimento em busca da manutenção de seus privilégios e de sua distinção frente às camadas menos favorecidas, eis o ressentimento novamente como motor de mudanças sociais para que as coisas continuem como eram. Dunker também clarifica acerca das experiências subjetivas de ascensão e recrudescimento relativo ao lugar social dos indivíduos, em que há, por vezes, um sentimento de profunda culpa sentida por sujeitos sociais que ascendem sem que haja uma

¹²² *Link* para o vídeo do evento supracitado: <<https://www.youtube.com/watch?v=CGI6HtxKYSQ>>. Acesso em 6 de abr. de 2021.

ascensão generalizada de seu grupo familiar e das possibilidades de “vivências subjetivas” em situações opostas, em que há perda com relação aos privilégios obtidos anteriormente e a sensação de insegurança decorrente desse contexto¹²³. Embora Dunker faça referência apenas à experiência cognitiva de grupos que perderam privilégios parece mais ou menos claro que esta perda pode ser também uma sensação causada pela possibilidade de ascensão dos demais, mais do que propriamente por uma perda em si. O que poderia ser exemplificado pelo número crescente, em especial, nos governos de Lula e de Dilma, de pessoas pertencentes às camadas populares ocupando lugares que não ocupavam, em sua grande maioria, até então, como vagas nas universidades públicas. Para o psicanalista, o bolsonarismo deu vazão a esse sentimento de profunda insegurança e propôs substituí-lo, ou integrar à insegurança, outros afetos tais, o ressentimento e o ódio de quem vê sua posição ameaçada por outros, de quem vê sua ideia de moralidade também solapada, em que a reivindicação por pautas identitárias é compreendida como ameaça àquelas identidades naturalizadas, ameaça de valores, crenças, além das posições sociais e econômicas e dos privilégios reservados para um restrito número de indivíduos no Brasil. Haveria, portanto, uma crise de identidade que se promete ser solucionada com um retorno ao que é conhecido e basilar, ou seja, à família e aos valores familiares historicamente disseminados. Um exemplo emblemático que poderia ilustrar o que Dunker mencionou, era o conteúdo disseminado na retórica dos políticos que votaram de maneira favorável ao *impeachment* de Dilma, em que havia reiterada menção às famílias daqueles políticos como motivação para o voto em favor do prosseguimento do rito. Os votos, em sua maioria, eram realizados e/ou dedicados em nome da família, ou de integrantes específicos do grupo familiar daqueles parlamentares.

¹²³ "Quando as ambições da família desmoronam o filho se sente culpado. O adulto nunca trata de pagar a sua dívida e de remoer sua traição" (Perrot, 2009: 147). E, ao tratar do mesmo assunto, mas em situação oposta, ou seja, de ascensão social de um indivíduo pertencente a um grupo familiar das classes populares (Bourdieu, 2014: 132) menciona as “forças de fusão e as forças de fissão” explicando em “Razões práticas: sobre a teoria da ação.” que, com “fusão” se refere a manutenção de um grupo familiar e que pode haver “fissão”, porque em uma sociedade individualista há, por vezes, necessidade de distanciamento do núcleo familiar para que se cumpram as expectativas de ascensão, que, quando ocorrem, suscitam, igualmente, sentimento de culpa.

Outro ponto levantado pelo psicanalista é que, acrescida à fonte de insegurança instaurada pela relativa ascensão de classes e frações de classes populares, haveria também o desencadeamento de alterações no mundo do trabalho que corroborariam para a instável situação dos indivíduos no interior da camada social. Mudanças decorridas em função da também ascensão e proliferação de um modelo neoliberal de produção e de suas demandas que, entre suas prioridades, para potencializar o lucro, não poderia prescindir de ofertar aos trabalhadores ocupações precarizadas, *uberizadas*, que reforçariam a insegurança e, que, por sua vez, reforçariam a relevância de uma moralidade que apontaria a família como fonte de estabilidade, a constante entre as variáveis em constante mudança do mundo social.

E por fim, outro elemento, seria, concomitantemente, ter o crescimento substantivo de utilização da *internet* e das redes sociais, o teria gerado impacto político a não ser ignorado. O convite para que, de alguma maneira, se pudesse participar ou expor sua identidade, sua subjetividade — em uma lógica de reforço das opiniões dos que as expõem mediante à criação de bolhas fomentadas pelos algoritmos dessas redes — seria um elemento central para compreender o fenômeno da exposição e da manutenção de polarizações e de opiniões polarizadas.

Outra consideração diz respeito à lógica de grupo que se configuraria pela concorrência de opiniões e pela integração que vai sendo construída para integrar pessoas com opiniões similares. Ocorre que, essas opiniões estão sendo propagadas sem que haja qualquer tipo de formação política formal pelos que as manifestam e que tiveram, em sua maioria, uma formação escolar que, considerando a realidade brasileira recente era de limitação no trato à discussão do tema, com currículos escolares formados até ao meio da década de 1980 por disciplinas tais, Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), sendo estas, de acordo com verbete de Ebenezer Takuno de Menezes¹²⁴:

¹²⁴ Ebenezer Takuno de Menezes. Verbetes OSPB (Organização Social e Política Brasileira). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/ospb-organizacao-social-e-politica-brasileira/>>. Acesso em 06 de abr. de 2021.

Disciplina que, de acordo com o Decreto Lei 869/68, tornou-se obrigatória no currículo escolar brasileiro a partir de 1969, juntamente com a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC). Ambas foram adotadas em substituição às matérias de Filosofia e Sociologia e ficaram caracterizadas pela transmissão da ideologia do regime autoritário ao exaltar o nacionalismo e o civismo dos alunos e privilegiar o ensino de informações factuais em detrimento da reflexão e da análise. O contexto da época incluía a decretação do AI5, desde 1968, e o início dos “anos de chumbo” a fase mais repressiva do regime militar cujo “slogan” mais conhecido era “Brasil, ame-o ou deixe-o”. Dessa forma, as duas matérias foram condenadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, por terem sido impregnadas de um “caráter negativo de doutrinação.

O conteúdo no interior destas duas disciplinas instituídas no período ditatorial foi formalmente considerado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, objetivando doutrinação favorável ao regime militar. Atualmente, há tanto a discussão acerca de uma necessidade de “tecnicidade” dos conhecimentos, quanto uma tentativa de não politizar o debate no interior das instituições de ensino, utilizando instrumentos, pressupostos e posturas as quais se deve questionar se se trata realmente de instrumentos, pressupostos e posturas democráticos. Pois ao despolitizar e descontextualizar indivíduos em prol de uma ideologia da meritocracia pode-se estar retirando a responsabilidade e a quase determinação de limites de possibilidades em função de estruturas desiguais para responsabilizar unicamente o indivíduo.

Na sequência, apresento aspectos concernentes à perspectiva de Maria Rita Kehl sobre o conceito de ressentimento, que dá nome ao livro lançado por ela ao início dos anos 2000, mais especificamente em 2004 e que obteve uma nova edição em 2020. O livro foi lançado, portanto, antes da eleição de Jair Bolsonaro, tendo por motivação para sua escrita, segundo relatos da própria autora, contato que teve com pacientes ao longo de vida profissional atuando como psicanalista.

Para a autora, que buscou diversas conceitualizações realizadas do termo em autores tais Baruch de Espinosa, que denominava o ressentimento como uma espécie de paixão triste, passando por análises reconhecidas como as

realizadas por Friedrich Nietzsche, Max Scheler e por Sigmund Freud e seguindo para desenvolvimentos do conceito mais próximos aos dias atuais como os referidos por Hannah Arendt, Giorgio Agamben e Slavoj Žižek. Após mencionar estes autores e suas respectivas compreensões sobre o conceito, Kehl apresenta uma noção de ressentimento que pode auxiliar a dar pistas sobre o contexto político e social vigentes.

Ressentimento, para a autora, não guarda similitude com afetos como a revolta ou uma busca por reconhecimento. E não guarda, porque não é um afeto que se pretende eliminar, dado que a adoção do prefixo “re” evidencia. Portanto, o ressentimento não pode ser confundido com um tipo de ação transformadora, mas como um lamento próprio dos indivíduos contemporâneos que projetam para fora de si o cerne do que lhe está causando dor, incômodo, indignação, como quem busca por um mecanismo de defesa com a finalidade de salvaguardar seu narcisismo.

Ressentimento é ainda um conceito que auxilia a compreender as diversas camadas de um frequente e contínuo sentimento de mágoa e de lamento que só encontrariam algum conforto com a possibilidade de vingá-lo. De toda forma, não parece ser esta sua finalidade última, porque embora pareça contraintuitivo, este constante magoar-se e lamentar-se pode trazer um tipo de alento, o alento de quem terceiriza a responsabilidade e/ou culpa do que não foi ou do que deixou de ser, supostamente, em consequência da ação de outro, em decorrência do que este “outro” — portanto, necessariamente não “eu” — fez de errado ou deixou de fazer de maneira correta. E se é assim, se poderia ao menos supor que este seria um dos elementos que poderia estar na engrenagem social de um país que, como o Brasil, em 2018, se encontrava profundamente polarizado a ponto de, no limite, ter-se eleições decididas tendo por afetos centrais o ódio e o anseio por erradicar o “outro”, “responsável” pelo meu ressentimento. E independente de ter se concretizado o objetivo de eleger o oposto ao “outro”, a realidade social permanece polarizada a ponto de não se poder vislumbrar um caminho mais “racional” do que se manter ressentido do outro, odiando o outro, para que assim se justifique toda a sorte de movimentos

em reação ao outro, ou seja, em resposta ao outro, já que o causador desse ressentimento seria necessariamente exógeno.

Safatle cunhou o conceito de “solidariedade negativa”, justamente para compreender e explicar o contexto político brasileiro. O uso do termo “solidariedade” pode ter sido influenciado por Durkheim, que havia realizado a distinção com o que compreendia ser solidariedade de dois tipos, mecânica e orgânica. Estes conceitos foram úteis para Durkheim em sua busca pela compreensão de questões concernentes à sociedade industrial do século XIX. Porém, de forma nominal, Safatle refere-se a outro sociólogo como fonte de conhecimento à qual recorreu para cunhar e adaptar o termo, trata-se de Theodor Adorno em sua obra “Dialética negativa” traduzida para a língua portuguesa em 2008 e, passando por esses textos, Safatle, escreve em 2020 texto intitulado “Força e abstração: processo revolucionário e a matriz estética da autonomia”. Para exemplificar o que ele classificaria como “solidariedade negativa”¹²⁵ Safatle retoma o contexto dos anos 1930, em que ocorriam discussões em torno do fracasso do liberalismo, e era discutido pelos neoliberais o que poderia ser modificado/adaptado para que o sistema funcionasse, e, compreendeu-se que uma das falhas do liberalismo aos olhos dos neoliberais era que esse liberalismo manchesteriano, ligado à ideia de livre comércio, de empreendedorismo, considerava ser suficiente retirar as estruturas do Estado para que o liberalismo fosse uma tendência que emergisse espontaneamente. Ideia sobre a qual os neoliberais apresentavam contrapontos, considerando que o liberalismo havia fracassado em decorrência, entre outros pontos, pela constatação de que o empreendedorismo, ou mesmo, essa disposição ao empreendedorismo, só poderia se realizar se houver a produção desta disposição, produção que só poderia ser concretizada havendo uma profunda engenharia social. Para Safatle, essa engenharia social, porém, só poderia ser produzida por um afeto, o medo. E, igualmente, mediante a internalização de um princípio psicológico.

¹²⁵ *Link* para entrevista em que o autor explica o que quer dizer com o termo “solidariedade negativa”: <<https://marcozero.org/a-reducao-da-politica-a-uma-dinamica-de-resistencia-e-o-fim-da-politica-critica-safatle/>>. Acesso em 07 de abril de 2021.

Friedrich Hayek, integrante da Escola Austríaca, um dos precursores do neoliberalismo e um dos teóricos mais influentes desta vertente de pensamento, ao ano de 1981, ano em que a ditadura de Augusto Pinochet se encontrava operante, fez a seguinte afirmação em uma entrevista para um jornal chileno intitulado *El Mercurio*¹²⁶:

Bem, eu diria que, como instituições de longo prazo, sou totalmente contra as ditaduras. Mas uma ditadura pode ser um sistema necessário para um período de transição. Às vezes é necessário que um país tenha, por algum tempo, uma forma ou outra de poder ditatorial. Como você entenderá, é possível que um ditador governe de forma liberal. E também é possível que uma democracia governe com uma falta total de liberalismo. Pessoalmente, prefiro um ditador liberal a um governo democrático sem liberalismo. Minha impressão pessoal - e isso vale para a América do Sul - é que no Chile, por exemplo, assistiremos a uma transição de um governo ditatorial para um governo liberal. E durante essa transição pode ser necessário manter certos poderes ditatoriais, não como algo permanente, mas como um arranjo temporário¹²⁷.

O excerto demonstra que Hayek estava disposto a acompanhar a transformação do Chile que se orientava do ponto de vista econômico pelos preceitos disseminados por ele, Milton Friedman, Ludwig von Mises, entre outros. E, aparentemente, a liberdade neoliberal poderia ser ou comportar um sistema ditatorial. Em última instância, segundo a entrevista integral de Hayek, conciliar ditadura e neoliberalismo não seria propriamente um problema, o que ia na linha do que ele havia salientado: que, em algumas situações, para que fosse possível alcançar a liberdade seria necessário se acostumar à violência de Estado. Nesta ocasião Hayek afirmou que seria possível um ditador governar de maneira liberal, e, também seria possível, segundo o prisma de Hayek, ter

¹²⁶ *Link* para a entrevista completa de Friedrich Hayek ao jornal *El Mercurio*: <https://puntodevistaeconomico.com/2016/12/21/extracts-from-an-interview-with-friedrich-von-hayek-el-mercurio-chile-1981/>>. Acesso em 07 de abr. de 2021.

¹²⁷ Tradução livre da autora. No original “*Well, I would say that, as long-term institutions, I am totally against dictatorships. But a dictatorship may be a necessary system for a transitional period. At times it is necessary for a country to have, for a time, some form or other of dictatorial power. As you will understand, it is possible for a dictator to govern in a liberal way. And it is also possible for a democracy to govern with a total lack of liberalism. Personally I prefer a liberal dictator to democratic government lacking liberalism. My personal impression — and this is valid for South America — is that in Chile, for example, we will witness a transition from a dictatorial government to a liberal government. And during this transition it may be necessary to maintain certain dictatorial powers, not as something permanent, but as a temporary arrangement*”.

democracias que não respeitam a liberdade liberal. É relevante salientar que esta entrevista foi concedida na presença de diversos integrantes do governo Pinochet. E é relevante porque demonstra o que é, ou o que pode ser, ao que pode equivaler, uma relação entre neoliberalismo e autoritarismo. E a entrevista seguiu ofertando um panorama dos motivos pelos quais seria relevante ter uma ditadura. No entanto, o que pode ser compreendido é uma conciliação dos preceitos defendidos por idealizadores de ditaduras pelo mundo — como Carl Schmitt — e pelo próprio Hayek, acerca do entendimento da necessidade de se realizar profunda despolitização da vida social, sem a qual não seria possível emergir um novo conceito de liberdade, um conceito de liberdade compatível ao modelo neoliberal.

Para Safatle este seria um dos eixos pelo qual essa ideia de liberdade poderia ser produzida. Mas ele aponta um segundo eixo, uma segunda possibilidade de produção dessa ideia de liberdade baseada em uma utilização do medo como sustentáculo de uma noção de liberdade, como seu afeto central fundamental. Este medo seria o fundamento, a “motivação” para que os indivíduos tivessem de aceitar o que atualmente se denomina “ocupação no interior de uma economia *uberizada*”, por compreender que essa seria sua única saída possível. Acreditando que não haveria qualquer tipo de solidariedade social, portanto, se resignariam a tais condições. Essa modalidade de trabalho *uberizada* também não propicia ou facilita as trocas que eram feitas no “chão de fábrica” e/ou por grupos profissionais organizados por seus respectivos sindicatos. A própria adesão aos sindicatos e estímulos a criação ou manutenção deles foi consideravelmente prejudicada pela Reforma Trabalhista¹²⁸.

E neste caso poderia se mencionar uma das colocações realizadas por Bourdieu e Boltanski em “*La producción de la ideología dominante*” de 1976, em que os autores apontam que a solução considerada como provável tende a se tornar a única possível, delimitando, assim, o universo do que é possível. A delimitação dos possíveis auspiciada pelo contexto de desolação ao qual os

¹²⁸ Artigo sobre o esvaziamento dos sindicatos e suas conexões com a Reforma Trabalhista: <<https://outraspalavras.net/outrasmidias/ibge-retrata-esvaziamento-dos-sindicatos-no-brasil/>>. Acesso em 07 de abr. de 2021.

indivíduos estão sendo expostos nos dias que correm, promoveria a impossibilidade de suportar ou requerer que o Estado se apresentasse como um espaço de pressão por demandas de solidariedade. E por não haver um tipo de solidariedade em si, é que Safatle considera que nasce uma solidariedade negativa, na qual estar em uma situação de profunda precariedade, sem qualquer sistema de defesa, pode levar um indivíduo, ou grupo, a significar qualquer sistema mínimo de defesa que outro indivíduo, ou grupo, possua, como privilégio e se ressentir. Portanto, o que ocorre, ou pode ocorrer, seria um sentimento e/ou uma retórica, generalizada, de que não se deve ter direitos e não o oposto, que equivaleria justamente à reivindicação de todos por direitos para todos.

A solidariedade negativa pode cooperar em converter a noção de direitos na ideia de que esses direitos seriam, na verdade, privilégios, o que pode fazer com que haja, por parte dos indivíduos que não possuem qualquer direito, solidariedade com o processo de retirada dos direitos de outrem. O que se generaliza, neste tipo de contexto, é a pauperização da sociedade como um todo. E não a transformação da compreensão da ausência de um sistema de defesa na necessidade de consolidação de uma pressão comum entre os agentes que objetivem modificar aspectos de uma estrutura que não propicia sistema de defesa adequado às necessidades dos indivíduos no interior da camada social.

Portanto, para Safatle, se o medo é um afeto genérico, o medo pode ser — com base no ressentimento — partilhado por todos, tendo em vista a união de três aspectos: a) a intervenção total de um Estado que atualmente tem por função central despolitizar a sociedade; b) a articulação de um contexto no qual fracassar — considerando o que se tem como “fracasso” nas sociedades contemporâneas — equivale a uma morte social; c) e a inexistência de alternativas adequadas de anteparo social. Esses seriam elementos que fundariam uma constituição psicológica aterrorizada — que, para o autor — como única alternativa — passaria a crer em ideias e noções conclamadas como neutras e técnicas.

Essas ideias e noções apresentadas, produzidas, reproduzidas e disseminadas como neutras e técnicas estariam representadas, no campo da educação, por exemplo, pela instituição das competências e habilidades. Sendo repassadas, e, legitimadas, por diversos mecanismos de validação e legitimação: nas instituições de ensino; pela criação e instituição da Base; pela demanda por repassar o conteúdo da Base; por materiais didáticos e guias; — elaborados, sobretudo, por fundações e institutos empresariais — cujo conhecimento é demandado nas avaliações em larga escala e cujos resultados são fonte para ranqueamento das escolas e dos estudantes, que, por sua vez, ao serem admitidos nas universidades creem estar abrindo porta para o mercado de trabalho — o que pode ser, nos dias que correm, interpretado, em parte significativa das situações, como uma expectativa desajustada à realidade, ou como *allogoxia*, para Bourdieu.

E é essa a educação ou, são esses os conteúdos, produzidos, reproduzidos e disseminados para e nas instituições de ensino. Conteúdos validados e legitimados pela demanda devinda das avaliações em larga escala e que seriam compatíveis a um modelo de educação para formar trabalhadores aptos às espoliações inerentes a uma economia *uberizada*. Essa educação ou esses conteúdos que também auxiliariam a promover e realizar “a aniquilação da experiência formativa e da autonomia” (Catini, p. 38). O que seria central, porque não haveria resistência que prescindia de uma experiência formativa autônoma. Realmente autônoma, o que guarda considerável distanciamento da autonomia puramente retórica, reivindicada pelos que têm por objetivo desvalorizar e espoliar o saber e o fazer dos docentes e dos estudantes. Parte desse processo imperativo, tão fundamental quanto a construção de processos autônomos de informação e compreensão, seria o desafio de fomentar relações sociais não pautadas por individualismo, heteronomia e concorrência, tríade disseminada nas escolas e no mundo do trabalho contemporâneo.

Portanto, deve-se estar atento aos conteúdos difundidos nas instituições de ensino, conteúdos que são demandados por avaliações em larga escala, que ratificam ou impossibilitam a continuação dos percursos escolares, e, que, fazendo esse movimento, em larga medida, condicionam as instituições de

ensino que formam os estudantes nos graus concernentes à escolaridade básica. Deve-se atentar à forma social que assume e, principalmente, deve manter-se vigilante frente a sempre possível e quase iminente entrega de si às classes dominantes como seu instrumento, porque a maneira com se pretende educar no interior de uma sociedade neoliberal — sobretudo, em um dos países mais ricos e, concomitantemente, mais desiguais do globo — tende a se impor sobre tudo e sobre todos, independente das belas narrativas que enseja, da retórica persuasiva da qual se utiliza e, por fim, por vezes, indiferente às boas intenções que enuncia.

8.1. Competências, habilidades e neoliberalismo

Neste espaço pretende-se realizar análise interpretativa da Base, considerando teóricos que observaram e apontaram conexões entre documentos oficiais de instituições como a OCDE e o Banco Mundial, além de informações no mesmo âmbito retiradas do PISA. Há similitudes verificadas nas edições mais recentes desses documentos, o que se poderia inferir pelo fato de que a Base estabelece como uma de suas metas a promoção das competências e habilidades em correspondência direta às estabelecidas competências e habilidades demandadas pelas avaliações em larga escala da OCDE, organização deliberativa do PISA.

Ponto de discussão pertinente diz respeito às críticas realizadas à Base, que, ao priorizar os conceitos de competências e habilidades, não parece poder fazê-lo sem retirar a aprendizagem e o ensino do foco em prol do desenvolvimento dos conceitos de competências e habilidades. Tal informação encontra-se em relevo na última edição do próprio documento da Base, ao classificar como o primeiro dos seus “fundamentos pedagógicos” o “foco no desenvolvimento de competências” (BNCC, p. 11). E o documento segue salientando tanto a relevância deste aspecto, quanto sua vinculação a órgãos e avaliações em larga escala, alguns supracitados:

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). Além disso,

desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, p. 11).

Esse elemento tem sido criticado por autores como Santomé, que asseveram que a aprendizagem quando revertida ao desenvolvimento de competências e habilidades, reduz o conhecimento educativo a um aspecto mercantilista, priorizando, em matéria de educação, a produção de respostas às lógicas inerentes ao neoliberalismo dos quais órgãos como a OCDE são representantes e signatários.

Os sistemas educativos a serviço de governos que apostam em modelos econômicos neoliberais também são contemplados de modo simplista como o conjunto de possibilidades oferecidas a cada pessoa para que ela se capacite e tenha melhor empregabilidade no mercado de trabalho; ou seja, uma educação para poder participar do mercado de trabalho e dele obter os maiores benefícios econômicos possíveis. As necessidades empresariais passam a ser o referente que condiciona tanto a duração da escolarização obrigatória, como, principalmente o currículo obrigatório a ser cursado, as especialidades que são oferecidas e, por sua vez, o controle para decidir os níveis de qualidade e excelência dos sistemas educativos (Santomé, p. 95).

E a partir daí se constata, novamente, uma problemática muito elementar e já apontada e debatida por diversos autores e correntes de se ignorar tanto a realidade quanto as especificidades locais ao determinar a utilização e a disseminação de padrões de conhecimento — e de aferição desses conhecimentos — que também são locais, mas se instituíram, ou foram instituídos além de sua localidade, como Santos demonstra no excerto transcrito à sequência:

A globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival” (...) “As implicações mais importantes desta definição são as seguintes. Em primeiro lugar, perante as condições do sistema mundo

ocidental não existe globalização é sempre a globalização bem-sucedida de determinado localismo. Por outras palavras, não existe condição global para a qual não consigamos encontrar uma raiz local, uma imersão cultural específica (Santos, 1997, p. 14).

O trecho do artigo “Por uma concepção multicultural de direitos humanos” retirado da Revista Crítica de Ciências Sociais (RCCS), publicado em 1997, já reiterava ônus decorrente da desconsideração de formas de conhecimentos locais em prol, tanto de conhecimentos, quanto de aferições empregues de cima para baixo.

Além deste ponto, esquece-se também da impossibilidade apontada por Bourdieu, de se instaurar um modelo independente das especificidades locais. Ou seja, os últimos dois elementos salientados, um, na pesquisa de Santos e, outro, nos estudos de Bourdieu, são aspectos basilares, ambos são desconsiderados, e, ao invés disso há utilização de uma retórica que, apesar de se apoiar em uma visão muito específica tanto de educação, quanto de mundo, se afirma como “técnica” e/ou “científica” e “baseada em evidências”.

Segundo Santos, portanto, à época, o que estaria em jogo seria uma ideia de globalização¹²⁹ intimamente associada aos propósitos do neoliberalismo, em que uma das finalidades centrais era que os indivíduos que compõem o mundo social aderissem, como também trabalhadores, de maneira mais apropriada e adaptável ao modelo vigente no que concerne à sua inclusão ao mercado de trabalho.

¹²⁹ Porque no próprio artigo supracitado, publicado em 1997, Santos realiza crítica a utilização do conceito de “globalização” no singular e propõe que um uso mais realista do conceito implicaria utilizá-lo no plural. E, em publicações mais recentes o autor utiliza o conceito de “mundialização” ao lugar do conceito de “globalização” ao considerar que o conceito de “globalização” representa uma falsa ideia de que, grosso modo, todos podem, igualmente, se deslocar mundo afora, o que para o autor não é verdade, pois existem dificuldades de cunho burocrático e constrangimentos para tanto. O que autores que adotam o conceito de “mundialização” afirmam frequentemente como exemplo é que existiria muito mais facilidade e estímulo para a entrada de mercadorias do que de indivíduos em países que não sejam o país de nascimento desses indivíduos. Em alguma medida poderia se relacionar a esta questão tanto o desenvolvimento do termo “lateral do Nascimento” (Offe, 1984), bem como, a discussão realizada por Marx apontando a “coisificação” das relações, das estratégias, do *status* e a “humanização” das coisas.

Alguns desses pressupostos e afirmações são, em alguns níveis colocados em xeque. Como com relação à concepção de que determinados conhecimentos e/ou comportamentos garantiriam inserção e estabilidade no mercado de trabalho. Assim como ocorreu com relação à educação formal, há questionamento acerca da exequibilidade de tais promessas. Na medida em que a realidade se impõe, tem-se que não há possibilidade de assegurar respostas invariáveis, por se tratar de contexto em que a inconstância se coloca ao centro dos âmbitos da vida cotidiana, no mundo do trabalho e nas demais esferas do mundo social.

Em um texto publicado em 1995, por Frigotto, intitulado “Educação e a crise do capitalismo real” o autor asseverou que a instituição do uso de competências e habilidades alçava o *status* de ideologia, ao instituir uma espécie de teoria do capital humano no qual a aquisição de conhecimentos pautados, sobretudo, por desenvolver tais competências e habilidades bastaria para obter e manter uma carreira profissional. Para o autor, contudo, essa ideia em forma de ideologia equivaleria a uma falsa promessa sobre chances reais de empregabilidade. Contudo, poderia potencializar a responsabilização do indivíduo pelo desemprego, ou pela impossibilidade de estabelecer uma trajetória profissional considerada ascendente, o que também seria verdade em outros âmbitos tais a não admissão em uma vaga oriunda de uma universidade pública. Ou seja, esta ideologia, como apontado em outros momentos desta tese, pretenderia se desvencilhar de qualquer responsabilidade sobre o fato de auspicar uma sociedade desigual e em seu lugar responsabilizar os indivíduos por fracassos a serem entendidos como individuais, apesar de também não ser novidade que a teoria do mérito não se sustentaria, como demonstrado por Bourdieu, entre outros, em pesquisas realizadas nos anos 1970.

Para que fosse instituída e atualmente, chancelada, por instâncias reconhecidas como legítimas para tanto, a instituição das competências e habilidades, começou a se constituir ao início dos anos 1990, e, depois de sua inicial inserção e desenvolvimento, passou a ser veiculada e ascendeu ao patamar de paradigma hegemônico, estatuto a ser alcançado a partir da ampla

divulgação e fomento da utilização dessas competências e habilidades pelos supracitados Banco Mundial e OCDE.

Excetuando autores que se debruçaram especificamente sobre o tema da produção de ideologias dominantes, como realizado por Bourdieu e Boltanski em “*La producción de la ideología dominante*”, (1976), haveria dificuldade em compreender tamanha aceitação, quase unânime, por parte dos organismos internacionais¹³⁰, acerca da produção, reprodução e disseminação de determinados conteúdos em período de escolaridade frente a outros, ou da produção, reprodução e disseminação de formas de aferir qualidade da educação frente a outras, etc. Autores que também conceitualizaram sobre paradigmas hegemônicos foram Marx e Engels que, em “A ideologia alemã”, asseveraram que concepções hegemônicas alçam este lugar a partir da criação e veiculação de discursos que pretendam reverberar seus constructos ideológicos, e, neste sentido, tendo a classe dominante como principal interessada na profusão de referências que dizem respeito a si, e/ou que sejam úteis para si, o processo acaba por ser viabilizado.

Relativamente ao caso específico a ser considerado nesta tese, a influência de um órgão como, por exemplo, o Banco Mundial não é desprezível. Trata-se de uma instituição financeira que realizou empréstimos para países tais como o Brasil e que, portanto, não seria desconsiderado ao anunciar, em 1996, um documento no qual relatava quais seriam suas prioridades e estratégias concernentes à educação. O documento era tanto quanto possível objetivo quanto ao que considerava ser digno de pauta em sala de aula, a produção, reprodução e disseminação de “conhecimentos, habilidades e atitudes para funcionar eficazmente na sociedade”, também havia a proposta de inserir “competências básicas em áreas gerais, tais como a expressão oral, conhecimentos de informática, habilidades de comunicação e resolução de problemas” que poderiam ser aplicadas “em uma ampla gama de ambientes de trabalho e podem permitir que as pessoas adquiram habilidades e

¹³⁰ Em linhas gerais, posto que a leitura de relatórios desenvolvidos e disseminados por órgãos como OCDE e UNESCO, por exemplo, demonstram que as instituições ao menos retoricamente não apresentam discursos monolíticos.

conhecimentos específicos para o emprego no local de trabalho” (Banco Mundial, p. 107).

Tanto os excertos acima, quanto análise do documento divulgado pelo Banco Mundial, em 1996, evidenciam que a função da educação básica, segundo seus critérios, deveria estar circunscrita à produção, reprodução e disseminação de competências e habilidades aptas ao mercado de trabalho, tendo em vista que este, mais contemporaneamente, define-se como profundamente instável — ou, como se diz, conferindo roupagem de modernidade, “flexível”. A escola, sob esta óptica, aparece como um aparato submetido às lógicas do mercado de trabalho e, que, como se verá ao próximo subcapítulo, por sua vez, submete os afetos e as emoções a um saber-fazer utilitarista. Um utilitarismo focado em um modelo de mercado de trabalho, que se pretende desconectado do coletivo, profundamente individualista, competitivo e despolitizado.

Houve, também, o desenvolvimento e a disseminação de um relatório elaborado pela UNESCO, à época sob a coordenação de Jacques Delors, intitulado “Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”. Este relatório foi considerado de grande relevo internacional. A produção e disseminação deste documento foi central para a construção da hegemonia em torno das competências e habilidades, dispondo sobre as quatro bases da educação que deveriam guiar mudanças nos currículos, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser¹³¹, os quatro itens, como elencado no próprio relatório, dizem respeito a uma lógica laboral, Delors também exemplificou de forma pormenorizada do que se tratava:

Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação, a seu ver ainda muito ligada à ideia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de “coquetel individual”, [...] torna-se evidente que as qualidades mais subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas “saber ser” pelos dirigentes empresariais, combinam-se ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida. Isso

¹³¹ Mais um documento central para a disseminação e a legitimação das competências e habilidades e mais uma vez centra-se na utilização de termos aparentemente idôneos e muito gerais, “discurso *omnibus*”, portanto, impondo maior dificuldade, à primeira vista, para desconstruções e críticas.

demonstra a ligação que a educação deve manter entre os diversos aspectos da aprendizagem (Delors, 2012, p. 77).

Esses estímulos e mais tantos outros implementados por meio de dispositivos, ou pelas “metamorfoses do discurso dominante em mecanismo em que atua” (Bourdieu, Boltanski; 1976), ou seja, relatórios, leis, guias, políticas públicas, etc, desenvolvidos e disseminados pelos organismos internacionais mencionados, instituem uma agenda com disposições específicas, ao início dos anos 1990 para as escolas públicas, no qual aparecem como prioridades em documentos como esses, o que se deve ensinar, os currículos escolares seguindo lógicas de um tipo de mercado específico, reduzindo o que poderia ser ensinado pela imposição de um paradigma competitivo e individualista. Essa redução igualmente ocorre mediante à redução do papel dos docentes e do que devem ensinar em sala de aula. O que para Arroyo não se passa sem que as consequências para os docentes também sejam notavelmente negativas:

Se como docentes nos prestamos a reduzir os educandos a mercadoria, a empregáveis, reduzindo os conhecimentos a habilidades para o emprego, estaremos reduzindo nosso trabalho e a própria docência a mercadoria. Seremos tratados como mercadoria nas políticas de salários, de carreira. Estaremos reproduzindo uma das concepções que legitimam a desvalorização de nosso trabalho docente. Resulta politicamente inconsequente lutar pela valorização dos profissionais do conhecimento se submetemos os alunos a mercadoria e reduzimos nossos ensinamentos a treinar empregáveis. A sociedade e as políticas nos tratam com o mesmo padrão com que tratam e tratamos os educandos. Se os mercantilizamos seremos mercantilizados nos conhecimentos que lecionamos. Nossa docência transforma-se em treinamento (Arroyo, 2013, p. 107).

Ao promover um tipo de conhecimento difundido por esses órgãos internacionais, tendo por finalidade o repasse de conteúdos — competências e habilidades — que possam ser aferidos por avaliações em larga escala — que considerável bibliografia demonstra não implicar um ensino de qualidade — instaura-se também uma lógica individualista e de competitividade entre os alunos e os próprios docentes, que também são impelidos a produzir — sobretudo, os professores universitários — para poder cumprir metas impostas aos seus departamentos, entre outros. Esse processo culmina em maiores entraves para que laços se estabeleçam, tanto pela falta de tempo disponível,

pois o tempo é quase integralmente dedicado às metas e pela competitividade e individualidade que se propagam e se instauram no ambiente escolar.

Ao início dos anos 1990, a OCDE, identificou as proposições relativas à fundamentação do emprego das competências e habilidades em linha com as demandas do mercado de trabalho, o que ficou evidente em diversos documentos, cito o “Escolas e empresas: uma nova parceria”, publicado em 1992, em um evento promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico nos Países Baixos, no qual consta a afirmação de que “a multiplicação das relações entre escolas e as empresas deve-se a definição de objetivos comuns para ambos os parceiros”. Pois, deveria se ter em conta que “como a indústria abandona as estruturas formais da produção em massa, ela precisa de trabalhadores que tenham uma grande flexibilidade” e, além disso, que “sejam capazes de resolver problemas e tomar iniciativas”. O documento, em suas primeiras páginas, segue apontando que “muitos educadores têm as mesmas inspirações para seus alunos e descobriram que as empresas podem ajudá-los a desenvolver projetos educacionais interessantes”. (OCDE, 1992, p. 2).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico asseverou por meio de textos semelhantes ao citado, que as instituições de ensino deveriam se imbuir das responsabilidades relativas ao mundo do trabalho, tentando traçar paralelo entre as disposições de um aluno e de um trabalhador e expondo as bases de como isso poderia ser realizado por meio do aprendizado de competências e habilidades compatíveis com esses fins, para fins de cunho laboral e tencionando demonstrar, já nos anos 1990, uma tendência que atualmente é explícita e já se espalhou para mudanças com relação às leis de trabalho, no Brasil e mundo afora e para inserção de lógicas de um mundo do trabalho em tempos de *uberização*, com a ascensão de empresas como a *Amazon*, entre tantas outras que operam sob a mesma premissa de “flexibilização”.

As condições em formato de competências e habilidades colocadas aos indivíduos no interior das instituições de ensino, sejam esses, professores ou estudantes, portanto, seguem uma cartilha — que depois se transformou, de

fato, em uma cartilha, a Base — compatível com as demandas das grandes corporações, ao delimitar o processo de aprendizagem escolar a uma perspectiva neoliberal e, vislumbrando, portanto, suas especificidades. E neste sentido, reduzindo o processo de aprendizagem a cargo da escola e do professorado a uma espécie de treinamento para as avaliações em larga escala, constituídas por esses mesmos órgãos internacionais e, depois, ao mundo do trabalho. O que equivaleria a afirmar, grosso modo, que a educação é reduzida, dentro da escola, instituição que possui legitimidade para ensinar perante a sociedade e, que está encarregada da educação nos mais diversos contextos e apesar das especificidades locais, a atender às demandas empresariais, ao legarem aos alunos conhecimentos úteis ao mercado de trabalho e suas lógicas variáveis, ensinando competências suficientemente genéricas, aptas para que sejam aplicáveis ou modificadas em favor das mudanças do mercado de trabalho, inculcando aos alunos os comportamentos considerados compatíveis com as funções laborais que lhes serão imputadas.

Posto isso, ainda que possa parecer, novamente, contraintuitivo, a Base, embora devesse se ocupar por propor políticas concernentes à formação docente, às políticas relativas à elaboração do material a ser utilizado nas escolas e a formular e/ou reformular os conteúdos curriculares, ao se circunscrever à delimitação das competências e habilidades escapa, justamente, aos propósitos que deveria empreender. O que não poderia resultar, em caso de sucesso do empreendimento da Base, em algo muito diferente do aprendido e da execução, pelos estudantes, de tarefas mecânicas que espelham as atividades a serem demandadas em trabalhos flexíveis.

O que o conteúdo da Base tem de científico? Que tipo, ou quais tipos de ciência são utilizadas em sua produção e depois para justificar sua validade? Está claro, ao menos, que tal documento forja uma legitimidade tanto em uma retórica que, de forma superficial, não teria motivos para ser contestada, buscando e apontando similitudes com documentos de órgãos internacionais e passando pelo crivo das avaliações em larga escala. Mas seriam esses os objetivos das instituições de ensino? Seriam esses os resultados esperados? Se

não, o que, de fato, se consegue com as delimitações elencadas por dispositivos normativos como os supracitados?

As formas como as premissas desses documentos podem se espalhar são diversas, mas o que é fundamental para esta tese é compreender, expor e problematizar essa estrutura tendo em consideração, entre tantos outros, o texto “*La producción de la ideología dominante*” de Bourdieu e Boltanski, portanto, perseguir “as metamorfoses do discurso dominante em mecanismo em que atua”, e o que se propõe ao considerar não apenas o discurso, mas também a forma como se engajam e disseminam um padrão de escola pública por uma frente, por meio desses dispositivos normativos. O que desencadeou, como vasta bibliografia demonstra, nos Estados Unidos e, mais recentemente no Brasil, novos agentes que se mobilizam para esvaziar o investimento público nas escolas, que, por sua vez, passam a ser investidos em escolas *charter* ou em *vouchers*. O que nada mais é do que, grosso modo, pleitear fazer uma reforma pró-mercado tendo como subsídio desembolso de aporte público.

8.2. Competências socioemocionais: a exaltação dos afetos para suprimi-los ou a redução/apropriação dos afetos ao utilitarismo

Por toda a parte, é notório, há dificuldade com a elaboração, problematização e compreensão acerca dos afetos e das emoções. A questão não diz respeito apenas à dimensão das instituições de ensino, como também está inequivocamente presente no interior das estruturas sociais, como em ambientes religiosos, familiares, é disseminado por vezes de maneiras pouco responsáveis ou menos profunda do que se demandaria pelos meios de comunicação, entre outros. Um dos aspectos que torna relevante tentar compreender como esta dinâmica pode se espalhar e ser deveras predatória dentro da sala de aula, para questionar as compreensões, usos e pertinências do que se elabora e se expõe nas escolas e para que se possa tentar evitar maiores danos aos estudantes, docentes e profissionais da educação evitando situações em que esses usos são apropriados de forma inadequada.

Mas como tudo isso se apresenta? De qual maneira os afetos e as emoções passaram, em alguns momentos da história, a ser considerados opostos à razão e, mais contemporaneamente esta oposição — como tantas outras — foi reconvertida em uma relação em que os afetos e as emoções são apropriados como uma espécie de apêndice, na melhor das hipóteses — posto que também pode ocorrer, como hipótese, sua supressão — de práticas utilitárias no interior das escolas?

Com uma retórica fortemente alicerçada em uma pretensa racionalidade, os sentimentos e as emoções foram, por muito tempo, relegados a um papel menos relevante e em contraste com o que seriam decisões, ideias e concepções que teriam por base a racionalidade.

A assimilação e a disseminação dessas ideias compõem dados históricos, portanto, verificáveis e passíveis de exposição.

Voltando na história, ao contexto de desenvolvimento das duas vertentes do Humanismo, na França, contexto no qual as universidades francesas abrigavam, sobretudo, católicos, poderia se observar a abertura para estas perspectivas em confronto que vão distinguir duas vertentes intelectuais que serão centrais para os âmbitos científico, político, social, econômico, etc, da Modernidade. E elas, de maneiras diferentes, mas derivadas da oposição entre católicos e protestantes, seriam vertentes intelectuais que se desdobrariam em classificações que poderiam ser ativadas em muitas esferas da vida. Esta oposição guardou em seu interior e se fundamentou a partir de outras oposições, dentre as quais a oposição entre “tradicional” e “moderno”, sobre a qual a modernidade se afirmava como superior por ser progressista e pelo fato de que o tradicional, na verdade, seria obsoleto. A retórica contrária também ocorria, em uma tentativa de defesa ao tradicional frente ao moderno.

Outra oposição marcante diria respeito ao mundo intelectual, a oposição era entre a ciência e arte, que se desdobra, na história Moderna, separando ciência, ao mesmo tempo, em que a classifica como relacionada à razão, ao que é passível de experimento e verificação/validação, dotada de método, sistematizada, enquanto a arte seria associada ao sensorial, aos sentimentos.

Todas estas oposições e outras tantas são suscitadas, e o que acontece com estas concepções quando se realiza este tipo de distinção? Elas ressoam as diferenças entre o humanismo e o realismo/utilitarismo, conferindo sentidos à

oposição entre as palavras e as coisas, promovendo um estudo das palavras e, separadamente, um para a compreensão acerca das coisas.

E no sistema educacional estas distinções acarretaram uma divisão que culminou na criação de percursos especializados. Pode-se considerar enquanto uma das formas sobre às quais decorreu o espraiamento da oposição supra, entre ciência e arte, um exemplo relativamente recente, uma configuração em que se realizava a distinção do que se nomeava como uma vertente clássica — composta por disciplinas como línguas e literatura — e outra vertente, a científica — na qual eram ofertadas cadeiras tais, física, química e biologia — no grau concernente ao ensino secundário ou médio.

Outra oposição que possui potencial para oportunizar reflexões, sobretudo, ao ser modificada pela modernidade, é a oposição realizada entre beleza e verdade — e o que justificaria tal polaridade seria a afirmação de que a arte almejava a beleza, mas não teria nada a enunciar acerca da verdade; ao passo que a ciência travaria uma busca pela verdade, que não diria respeito de todo à beleza. A chegada da modernidade ocorre com a ruptura deste tipo de pretensa unidade que configurava a era pré-moderna. Portanto, fica no passado medieval uma forma de concepção plenamente unificada, que não discernia aspectos potencialmente contraditórios, movimento que é realizado na modernidade com a separação destas categorias.

E o escritor Charles Baudelaire ao escrever e publicar "*Les fleurs du mal*", cujo lançamento decorreu em 1857, na França, nomeou tal modificação para a modernidade, porque na época medieval não seria possível que existissem as "flores do mal" denominadas pelo autor, porque sendo uma contradição em termos, tal composição não seria compreendida em uma época em que os significados do que era positivo ou negativo eram unificados. Portanto, as flores do mal só passaram a ter seu sentido compreendido a partir das mudanças acarretadas com a modernidade, momento em que as categorias unificadas foram separadas e pode-se chegar a uma concepção em que se pudesse conciliar termos antes inconciliáveis. O que remete a uma máxima atribuída ao ensaísta Ortega y Gasset, que teria afirmado que um parâmetro para aferir a inteligência de alguém deveria ser observar sua capacidade de conciliar elementos historicamente inconciliáveis.

A mudança também se sucede relativamente aos campos do saber, no interior das ciências, pode-se exemplificar este fato recorrendo à discussão acerca dos termos “ciências humanas” e “humanidades”. Dentro do campo das ciências as denominadas “humanidades”, inclusive a filosofia — a suposta não ciência — se cientificizarão tanto em seus métodos, quanto procedimentos, linguagens e abordagens. Fato que ocorrerá com a ascensão e predominância da perspectiva realista — ou seja, da ciência — portanto, a denominação “humanidades” passará a ser preterida em favor de uma fórmula considerada mais legítima a partir das noções de legitimidade conferidas e disseminadas no mundo moderno. E é neste sentido que “humanidades” é, em medida significativa convertida em “ciências humanas”, o que é uma das demonstrações em que é possível aferir como esses conhecimentos foram se cientificizando em prol de poder comunicar e buscando mais uma forma de legitimação em que a ciência estava obtendo proeminência.

Entre as muitas oposições do mundo moderno que se poderia elencar há a oposição entre religião e ciência, é um exemplo pertinente porque é dos exemplos que melhor corrobora para atestar que essas oposições não descrevem oposições históricas, o que elas descrevem são classificações socialmente produzidas ao longo da história. E o exemplo é descrito em um texto de Robert Merton intitulado “Puritanismo, pietismo e ciência” no qual o autor relata que a ciência surgiu a partir da religião, de uma convergência da ética puritana e o empirismo/utilitarismo da ciência natural/experimental para o controle da natureza. É uma das principais armas, utilizadas pelos protestantes em um contexto em que o poder nada trivial dos católicos, do catolicismo e de Roma se insuflava. E é neste sentido que se apresentam as polarizações como espécie de motor da história na medida em que é se diferenciando, portanto, oferecendo algo de diferente do que está em vigor, que se pode tentar construir algo “novo”. É tão simples quanto: não há sentido em reivindicar mudanças tendo por base as mesmas bandeiras de quem está no poder.

Um dos pontos fundamentais que o autor relewa ao longo do texto é que, em busca de realizar essa frente contra os desmandes do papismo, os protestantes realizaram um movimento que pretendia trazer para dentro da religião que propunham, o mundo, a função civil, a vida física e material.

Portanto, o movimento que inicialmente pretendia se viabilizar para fazer um arranjo próprio de enfrentamento do sistema — religioso — que os protestantes combatiam, se converteu em uma configuração que viria a se tornar predominante ao se enraizar naquelas experiências, e essa constituição resultou na experiência moderna.

Merton, neste sentido, apontava para um exemplo de polarização, e essas polarizações seriam características da história moderna, ou seja, ao repetir esta polaridade inicial entre católicos e protestantes, as polaridades crescerão conforme decorre o desenvolvimento histórico.

O que emerge à compreensão é que na criação dessas falsas antinomias, que, se reatualizam de tempos em tempos, já se tinha uso e a criação de supostas oposições. Os exemplos da bibliografia consultada, demonstram que ao menos já na época em que a educação humanística se apresentava como uma espécie de prelúdio de uma nova época em que, por exemplo, a infância progressivamente tornou-se sombria e em que o aprendizado da obediência, como uma tentativa de adaptação às hierarquias já existentes, eclodia como uma ação racional. Ocorre que falsas dicotomias, ou apenas dicotomias, são capazes de produzir efeitos efetivos, como exemplificou Bourdieu em “O campo científico”, texto no qual, referindo-se à definição do que estaria em jogo na luta científica asseverou que “não é mais que uma ficção oficial que nada tem de fictícia, pois a eficácia simbólica que sua legitimidade lhe confere permite que ela preencha uma função” (1983b, p. 128).

E a configuração das famílias à época — seguindo a tendência de polarização, pois, como demonstrado, a modernidade opera tendo por base justamente a criação das oposições — apresentaria dois lugares opostos entre si. Portanto, a constituição da ideia de família e dos papéis que devem ser desempenhados pelos pais e pelas mães, também serão concebidos na chave das oposições, que diferenciariam drasticamente estes papéis, inviabilizando a possibilidade de que pudessem ser concebidos como lugares de complementariedade. A família incorpora de maneira plena que o pai será representado como a autoridade racional — o que se relaciona historicamente com a ciência — e a mãe será uma autoridade pautada pelos afetos e pelos sentimentos — em um sentido obscurantista, não racional — ocorre que as

oposições se definem a partir do polo dominante, que, dispondo de condições de se projetar como positivo, ao fazê-lo, desloca o outro polo em termos que serão significados como negativos. O que se espraia ao se ter em consideração que o papel desempenhado pelo pai é significado como um trabalho produtivo, ao passo que o trabalho desempenhado pela mãe — tendo em consideração que muitas vezes o trabalho relativo ao cuidado não é reconhecido como trabalho — é alçado a um trabalho improdutivo. Por isso, quando o trabalho desempenhado pela mulher, em contexto privado, é considerado trabalho, é significado como um trabalho improdutivo, porque não seria um trabalho reconhecido como trabalho que alteraria o mundo objetivamente. As categorias de trabalho produtivo e improdutivo estão em Marx (1988), bem como, suas contradições, entre as quais se destaca o apontamento de que muito embora se afirme que o trabalho improdutivo possuísse uma limitação intrínseca no tocante a sua participação na formação de valor, a situação seria a oposta, na medida em que a produção capitalista não poderia prescindir do trabalho improdutivo e, embora Marx não tenha se atentado propriamente à questão da valorização das mulheres e de seu trabalho dito improdutivo, Lessa exemplifica a relevância do trabalho improdutivo por parte do próprio sistema capitalista e de suas demandas de desenvolvimento:

Precisa de um sistema de controle hierárquico sobre o trabalho que é um gigantesco desperdício: desde as carteiras de identidade e passaportes, até o controle minucioso das ações dos operários no interior das fábricas, a sociedade burguesa vai se desenvolvendo em um enorme mecanismo de controle da sociedade. Essa perdularidade é o que torna imprescindível a gênese, o crescimento e hipertrofia do setor improdutivo. A perdularidade essencial ao sistema do capital torna o trabalho improdutivo indispensável à sua reprodução (Lessa, 2008, pp. 447-448).

No entanto, Marx definiu o que seria um trabalho produtivo e um trabalho de reprodução, dentre os quais, o trabalho improdutivo, ou o trabalho reprodutivo, estaria baseado em qualidades naturais, que se naquela época, dada a ascensão de um pensamento de primazia de uma perspectiva realista, e atualmente com uma demanda de cima para baixo por tecnicização, tem-se que esses saberes classificados como “femininos”, relativos ao *care*, são historicamente ostracizados, e, concomitantemente, houve naquela época,

como há nos dias atuais, um processo intenso de escolarização e de fomento de um tipo de escolarização voltado para se inserir no mercado de trabalho e que não ocorreria sem a implementação de uma profunda tecnicização mesmo das atividades que estavam ligadas à natureza e ligadas à natureza como definição desse tipo de trabalho classificado como trabalho improdutivo.

Mas onde estaria a base para tal concepção que coloca a educação para que se possa, por meio dela, se implementar um conhecimento para a justiça da realidade? A produção do impulso à submissão ao real, fomentada pela lógica e pela *práxis* protestante, operam como objetivação da autoridade. Depois, a própria noção de predestinação, ela própria, subentende e impõe um interesse constante e necessariamente ativo no mundo e, igualmente, repassa a dimensão de obrigações que demandam intensa concentração mesmo sobre as atividades seculares, ao enfatizar a experiência e a razão como basilares tanto à ação, quanto à crença. E embora pareça inclusive contraintuitivo unir as duas esferas, a união delas ocorreu, de fato, historicamente, como também ocorreu um afastamento, um apagamento deste fato que faz ser realmente difícil, à primeira vista, realizar junção de âmbitos que atualmente se apresentam como quase, ou realmente, dicotômicos.

O que se pode utilizar como exemplo para demonstrar o que foi supracitado é a noção de que a existência da natureza seria, em si, uma prova da grandiosidade de Deus. Em certa medida, Merton revelou em “Puritanismo, pietismo e ciência” que este foi um pressuposto. O pressuposto de que a existência da natureza e o conhecimento sobre ela demonstraria a vontade de Deus que, ao permitir que os humanos tivessem tais conhecimentos e fizessem uso deles para melhorar a condição humana no mundo seria a peremptória prova de que esta era a vontade de Deus, ou seja, grosso modo, a vontade de Deus se manifestaria por meio do conhecimento dos humanos acerca de como atuar frente à natureza, porque se Deus que tudo sabe não desejasse isso, não teria permitido aos homens ascenderem a tais conhecimentos e possibilidade de, por meio desses, intervir nas coisas e no mundo.

Clássico da sociologia que se debruçou sobre as questões atinentes ao protestantismo, Weber, identificou em sua obra “A ética protestante e o espírito do capitalismo” sua tese que considerava a correlação da emergência da

valorização das atividades — as várias formas de trabalho — no mundo social, o caráter metódico dessas atividades, a disposição para acumulação — todas essas suposições bastante próprias ao capitalismo — justamente com a ética protestante do trabalho metódico/sistemático e de diligência constante para este conjunto de valores. Todos esses aspectos aliados à teoria da predestinação, segundo a qual o sucesso nas atividades mundanas seria a prova da graça de Deus, formariam os valores e as *práxis* necessárias para compreender como operava a articulação entre protestantismo e capitalismo.

O que é relevante acerca disso para a presente tese é a compreensão de que na origem do protestantismo esses aspectos estavam todos imbricados, mas, nos dias que correm, parte substancial deste processo desapareceu. Ao retomar tais dados históricos e analíticos revelados por Weber, torna-se novamente possível compreender por quais motivos os puritanos receberam de forma tão positiva as doutrinas e/ou pedagogias realistas/utilitaristas. Foi porque se tratava de uma modalidade de educação científica. E isso que parece quase um pleonasma hoje, como demonstrou Weber, não era. Naquele contexto estudado e narrado por Weber, o que se oferecia era uma educação científica, pelas coisas, para o progresso, pela difusão da ciência, pela salvação da alma e pelo controle do mundo, ocorre que a justaposição não se manteve história afora, o que resultou no fato de que o cunho, ou a base espiritual deste arranjo, desapareceu frente ao aspecto empírico/utilitarista que também estava lá desde a sua origem.

Em certa medida, o que ocorre é que com o controle, ou o conhecimento sobre a natureza, os homens passam a intervir nela. E, ao terem limitações de atuação sobre essa e todas as outras esferas da vida cotidiana cada vez menos delimitadas, ao poderem intervir em qualquer ordem, assume-se este lugar, justamente por se ter um controle técnico do mundo por meio dos conhecimentos empíricos. O lado religioso que embasou a origem das ciências ficou na história e o que se observa atualmente é a afirmação, grosso modo, de que ao se ter conhecimento sobre como o mundo funciona, também há o desenvolvimento de formas de intervenção no mundo, mediante à realização de mudanças tecnológicas.

A partir dos exemplos elencados tem-se a possibilidade de compreender de quais formas historicamente se deram os sentidos e as aplicações tanto na vida cotidiana, quanto na escola, especificamente, das oposições do domínio do afeto e das emoções e, inversamente, ao menos do ponto de vista retórico, como se verá, do que se considera racional/técnico/utilitário. Há, portanto, a criação tanto de oposições quanto, mais contemporaneamente, da submissão dos afetos e das emoções frente ao que se alçou como racional, aqui, ficou claro como os afetos e as emoções passaram, historicamente, de opostos à razão/técnica/perspectiva utilitária para a submissão à essas esferas.

Mas existem dois pontos sobre os quais Bourdieu discorreu que podem ser diretamente relacionados a isso, portanto, devem ser observados, o primeiro ponto consiste em, como escreveu Bourdieu em “Os fundamentos históricos da razão” nas “Meditações Pascalianas” ter em consideração que “são os princípios de classificação e, tais como as grandes oposições que estruturam a percepção do mundo” (Bourdieu, p. 119), ou seja, para o autor, a criação e utilização dessa ora oposição, ora submissão que se cria entre o que é classificado como do domínio do racional/técnico/utilitário e do que é humanista/afetivo/emocional não é algo que não apresente consequências.

Depois, a segunda questão que se pode colocar relativamente a um aspecto da teoria bourdieusiana, também retirada do texto “Meditações Pascalianas”: é como a razão poderia se alçar a formular conhecimentos objetivos sendo ela mesma um produto histórico?

E a partir daí pode-se dizer que o “embaraço” supracitado que está por toda parte da vida social relativamente a tudo que concerne as esferas dos afetos e das emoções, tem, nos dias atuais, sido substituído. Por um lado, por um foco excessivo na dimensão racional/técnica/utilitária, e, por outro, na subordinação, expressa exemplarmente no campo da educação na utilização/apropriação das competências socioemocionais como base para uma educação técnica/utilitarista que poderia ser aferida por meio da submissão dos estudantes às avaliações em larga escala mundo afora.

Mas a dificuldade de tentar submeter afetos e emoções a um saber utilitário demonstra-se pelo fato de que é inútil — e do ponto de vista utilitário, ironicamente, contraproducente — tentar esconder atuação dos sentimentos ou enviesá-los. Sentimentos como ansiedade, depressão e ira se manifestam, frequentemente, nos agentes no interior das estruturas sociais.

Como eles não são nem irrelevantes, nem há possibilidade real de que possam ser suprimidos, no campo da educação, como salientado, eles estão sendo apropriados, atendendo pela nomenclatura “competências socioemocionais”, segundo a Base. E a definição realizada pela Base é clara ao definir as “competências socioemocionais” como um conjunto de habilidades a serem mobilizados para auxiliar à resolução de demandas complexas da vida cotidiana, no exercício da cidadania e no mundo do trabalho.

A Base relaciona quais seriam as competências socioemocionais que deveriam estar presentes em pelo menos seis das dez competências gerais propostas por ela. Entre elas constam, por exemplo: flexibilidade, resiliência, determinação, respeito, empatia e autocuidado. A alta incidência e demanda da utilização desses e de outros afetos e emoções convertidos em competências socioemocionais já demonstrariam a centralidade da questão de sua utilização, como se pode observar em detalhe na apresentação das competências gerais da educação básica retiradas do arquivo que descreve a Base:

Competências Gerais da Educação Básica

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil, 2018, pp. 9-10

A análise dos dez itens acima deve ser realizada de forma meticulosa, porque ao considerá-los apenas superficialmente não é possível compreender o que, de fato, está em jogo com a utilização bastante marcada dos afetos e das emoções. Inclusive se não houver um aprofundamento com relação à consideração de tais itens, à primeira vista parece ser razoável “utilizá-los”, considerando que já há vasta literatura que relaciona muito centralmente os âmbitos das “emoções” ao dos “aprendizados”. E o ambiente escolar também é um local em que são realizadas trocas de cunho “afetivos” e “educacionais” com considerável intensidade. As formas e frequência das interações entre todos os indivíduos que ocupam esses espaços, tais profissionais da educação, estudantes e, em alguma medida variável, os seus familiares, outros profissionais relacionados à administração escolar, etc, inevitavelmente geram nesses indivíduos sentimentos múltiplos que poderão incidir em domínios como na indisciplina e no desempenho escolar. Esse tipo de conexão entre emoções e aprendizados existe e é relevante, portanto, por isso, não se deve tentar desvencilhar, sob pena de não chegar a nenhum resultado efetivo, mas, ao mesmo tempo faz-se necessária a compreensão de que, diferente do que tem ocorrido, a interação entre os afetos e as emoções não pode ser reduzida ao seu uso em uma conversão desses âmbitos para o que seriam as chamadas competências socioemocionais e por vários motivos.

E um dos motivos mais centrais deles é a constatação de que a redução dos afetos e das emoções em competências socioemocionais tem por base outra redução investigada por pesquisadoras da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que publicaram suas conclusões em um artigo intitulado “O problema da avaliação das competências socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos”, em 2015. No artigo as autoras Ana Luiza Bustamante Smolka, Adriana Lia Frizman de Laplane, Lavinia Lopes Salomão Magiolino e Débora Dainez expõem que na Base considera-se que a observação das personalidades individuais deve ocorrer a partir da aferição do *Big Five*, que é composto por cinco dimensões, a saber, iniciativa para experiências novas, extroversão, amabilidade, estabilidade emocional e conscienciosidade. Segundo as autoras, tendo por base os preceitos contidos no *Big Five*, as competências socioemocionais, que serão incorporadas pela Base, chancelam e instauram um conceito problemático, porque o *Big Five* situa os aspectos de cunho comportamental e os aspectos de cunho cognitivo como se estivessem em oposição, fazendo com que só fosse possível considerar aquelas competências escolares se reduzidas ao âmbito técnico. Sobre isso também não é irrelevante a bibliografia que assevera não ser factível manter dualidades tais cognição e emoção, tendo em consideração para tanto que compreensão e expressão podem ser eixos complementares e não necessariamente opostos.

Outra crítica enunciada pelas autoras diz respeito à conceitualização de “personalidade” que não congregaria a possibilidade de mudanças, equivalendo, portanto, a um conceito engessado e, neste sentido, pretensamente avesso às dinâmicas sociais como um todo, como se não houvesse nenhum dinamismo no que se refere à personalidade, noção a qual as autoras rebatem na medida que enunciam ser provável que crianças sejam persistentes em algumas situações e em outras não, e que algumas atividades poderiam despertar a criatividade em alguns alunos e não em outros, e que o mesmo se aplicaria à disciplina, curiosidade, etc. As autoras, referenciam Vygotsky e Wallon para endossá-los quando asseveraram que contexto, conteúdo e significado conferem possibilidade de dinamismo à personalidade, contrariando o preceito engessado de personalidade que está na base do que fundamenta o *Big Five* e, então, por

consequência direta também a Base. As autoras citam Vygotsky e Wallon, mas não é uma questão pouco problematizada, o fato de que indivíduos operam a partir de sua realidade formal e tendo em consideração esta realidade formal em alguma medida. Já há muito tempo que Bourdieu, por exemplo, reforçava a necessidade de se analisar os agentes em uma perspectiva relacional e histórica e não como elementos soltos na esfera social, descontextualizados e, sendo, portanto, passíveis de uma descrição que não considerasse as especificidades que poderiam influir, em alguma medida, nos agentes, no tempo e no espaço, ao longo da vida.

Mesmo não sendo uma questão cuja validade científica — na qual retoricamente, se forjam argumentos para impor, via lei, algum elemento — e ainda que se trate de uma proposta, no mínimo, geradora de dúvidas e controvérsias, como salientado, há grande aceitação do uso dos elementos supracitados como fontes para a Base, realidade também consideravelmente aceita fora do Brasil, contando com o apoio e o endosso de muitas das instituições já elencadas nesta tese como agentes centrais na elaboração, disseminação e defesa de avaliações em larga escala, que dialogam diretamente com conteúdos cujo cerne está disponível no sítio *on-line* da Base.

Há uma retórica recorrente de que a Base não se trata de um currículo, devendo este ser elaborado nas redes escolares e nas escolas e que a Base também não operaria de maneira independente às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para a Formação de Professores, o que também se releva problemático, quiçá, improvável, em decorrência do fato de que os professores, eles próprios, não receberam em sua formação inicial e, mesmo até muito recentemente, os elementos concernentes a esses conteúdos relacionados às competências socioemocionais.

Frente a esse contexto, duas saídas se mostram, nenhuma delas propriamente ideal; a primeira saída consistiria em que os docentes utilizem as noções gerais das competências socioemocionais de uma maneira mais intuitiva, tendo em consideração a realidade formal, seria uma saída, dentre as duas, aparentemente menos prejudicial, não fosse o que já se sabe acerca do que os professores, em geral, identificam em termos de afetividade no interior

da sala de aula. Segundo estudos realizados por Luciane Tognetta, professores responderam um questionário acerca do tema referindo que consideravam mais relevante premiar um bom comportamento ao invés de demonstra-se descontente com algum comportamento considerado impróprio¹³².

A conclusão a qual a pesquisadora chegou, salientada no artigo abaixo, é que a afetividade na escola é sinônimo de carinho, expresso, exemplarmente, por elogios aos alunos considerados ordeiros. O que reforça a ideia de que o bom aluno é aquele que se porta de forma dócil. E essa é uma questão que aparentemente segue, ao menos em linhas gerais, inalterada, e é de importância considerável, estudada por diversos autores, citarei como exemplo dois desses, mencionados na tese, Ariès e Foucault, que com seus estudos explicitaram, cada um a sua forma, aspectos concernentes à produção social do bom aluno em oposição à produção social do mau aluno e as possíveis implicações práticas das imposições de obediência como um elemento que distinguiria, dignificaria e qualificaria uns alunos frente aos outros. Movimento que não poderia ser feito, ou não teria tanto efeito se, concomitantemente, não se desse a estigmatização dos ditos “maus alunos”.

O ponto acima é principalmente demonstrado com Ariès que, em seu relato, revelou que a modernidade caminhou por movimentos de segmentação, distinção e disciplinamento. Nos quais havia uma tendência geral ao enclausuramento, que ocorria também nas escolas, então lugares de separação e distinção, em oposição ao que seriam as “promiscuidades” das antigas hierarquias, havendo, portanto, segundo o autor, rigorosa compartimentação das sociedades igualitárias modernas.

Já como os estudos realizados por Foucault, em especial, tendo atenção ao detalhado trabalho do século XVIII realizado pelo autor, sobre o disciplinamento dos corpos naquelas — na época — novas instituições disciplinares, e, considerando as escolas como uma das principais delas, na qual

¹³² Íntegra do artigo redigido por Luciane Tognetta acerca da tentativa de incorporação das competências socioemocionais nas escolas: <<https://novaescola.org.br/conteudo/12358/estamos-preparados-para-incorporar-as-competencias-socioemocionais-da-bncc#>>. Acesso em 18 de abr. de 2021.

houve uma substituição de um regime punitivo, porque no lugar desse regime punitivo, a sociedade disciplinar descobriria o corpo como um alvo e um objeto de poder em uma modalidade de coerção ininterrupta que se voltava menos para os resultados, por estar mais focada em uma eficiência que operaria sobre os processos.

Essas instituições — não apenas as instituições escolares, mas notadamente essas — articularam corpo, gesto, objeto e tempo, processo que desencadeou a criação de corpos fortes, produtivos e eficientes no tocante ao manejo desses objetos. E o autor afirmou que esse intenso trabalho sobre os corpos realizado na escola, por um lado, ressoava a herança religiosa da disciplina escolar, que marcou a passagem da escola medieval ao colégio moderno. E, por outro lado, ao mesmo tempo, anunciava esses corpos como corpos comprometidos e eficazes que encarnariam os indivíduos modernos em um sistema no qual ao lugar da punição corporal o que decorria era um regime de rigoroso disciplinamento, de modo que esses indivíduos pudessem incorporar a disciplina. Não seriam todos, porém, os que incorporariam a disciplina, ou não incorporariam ao mesmo nível. O que acarretou a produção social do mau aluno e, igualmente, à produção social do bom aluno.

Tendo isso em consideração, Foucault fundamentou a fórmula geral da dominação moderna na qual há produção de individualidades úteis e que, para tanto, quanto mais produtiva, mais obediente, sendo o contrário também verdade. E em que a dominação é produtiva, porque produz e como produto há dominação bem-sucedida, essa realizada necessariamente com adesão do dominado.

Poderia ser disso que se trata atualmente nas escolas, ao se observar a pesquisa realizada por Tognetta, que demonstrou justamente essa dimensão, por meio dos questionários respondidos pelos docentes, em que o elogio e a expressão da afetividade, decorreria quando o aluno “assim merecer” e o aluno só mereceria ao se mostrar disciplinado, pelo temor às normas, pelo medo das punições, essas mais simbólicas, mas nem por isso menos violentas. Ou seja, a produção social do bom aluno ainda se reflete nos dias atuais, ao passo que a produção do mau aluno também se materializa com as punições destinadas aos

alunos que infringirem as regras. De toda forma, isso toca em algum nível os ditos bons e maus alunos, porque esses princípios passam a regular as relações no interior da sala de aula.

E no Brasil contemporâneo, um exemplo de como essa lógica pode se ampliar e atingir um nível de rigidez e como isso pode ser validado pelo senso comum como modelo de boa educação e de bom aluno, são os colégios militares e, sobretudo, sua recente e robusta expansão. O apoio e o endosso do MEC ao modelo de ensino desenvolvido e disseminado pelas escolas cívico-militares podem ser verificados com a sua materialização em considerável ampliação do número de colégios que têm por referência este modelo de organização pedagógica¹³³. A matéria do “Correio do Povo” em que se tem um exemplo do que é amplamente difundido como sendo uma medida prioritária do ministério, que possui, inclusive, uma secretaria especializada na modalidade cívico-militar de ensino. E existem várias implicações problemáticas neste sentido, como o fato do MEC, órgão que possui legitimidade frente às demais instituições para propor um modelo de educação considerado com qualidade, ainda que tal afirmação não se sustente de forma fiável, mas apesar disso, ao ter por portavoz o órgão responsável pela educação e por políticas de educação, há possibilidade de construção de um pretenso consenso, ainda que apenas performático, sabe-se que há efeitos materiais que derivam da construção desses discursos, práticas e da expansão desses colégios. Depois, é mais um modelo que, ao primar por um também suposto controle das emoções, contribui para a compreensão, internalização e expansão da noção de que boa educação implica na supressão e/ou não demonstração das emoções em reconhecimento de hierarquias e obediência.

Já uma segunda possibilidade diz respeito a busca por meio de uma privatização na direção de ofertas de respostas pedagógicas, porque ao se considerar que é necessário inserir as competências socioemocionais, mas sem que se delimite como fazê-lo, então uma saída seria aderir à miríade de materiais

¹³³ Matéria cujo conteúdo demonstra a ampliação dos colégios militares no Brasil contemporâneo. <<https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/ensino/mec-finaliza-proposta-de-amplia%C3%A7%C3%A3o-de-escolas-c%C3%ADvico-militares-no-pa%C3%ADs-1.319073>>. Acesso em 21 de abr. de 2021.

disponíveis no mercado para atingir tal fim, oferta nesse sentido, por se tratar de um nicho de mercado bastante rentável, não falta. A questão, entre tantas outras suscetíveis é que, quantidade e qualidade não são grandezas que necessariamente coincidam, ou, nas palavras de Ratier, em um artigo intitulado “Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta”, de 2019, “abre-se, assim, uma convidativa autoestrada para a tecnocracia domesticadora, que mercantiliza o esforço à autocontenção como uma panaceia para todos os males da escola” (2019, p. 155).

Desde a repercussão do documento em que se delimita a Base, tem-se o desenvolvimento de materiais focados em oferecer opções que subscrevam as demandas da Base, nos quais se destacam os conglomerados que elaboram e comercializam um grupo de produtos, como palestras, videoaulas e livros, com mote que se centra no repasse de conteúdos em que constem as competências sociomocionais relativas à Base. O que ocorre de forma diversa dependendo das especificidades da escola, ou da rede de escolas, nas redes privadas, pode-se recorrer ao pagamento extra dos pais, para a aquisição desses conteúdos, já nas redes públicas os valores são usualmente desembolsados pelas secretarias de educação, em seus âmbitos tanto municipal, quanto estadual, porém, como aquisições externas ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Esses materiais não raras vezes são analisados e criticados por pesquisadores que se debruçam sobre a questão dos materiais didáticos e de suas possíveis implicações, bem como, por docentes em geral, e há algum consenso desses profissionais na afirmação de que o conteúdo elaborado, principalmente, pelos grandes conglomerados, é composto por referências frágeis e sob um tipo de abordagem acerca dos afetos e das emoções que as colocam em posição de elementos que, na melhor das hipóteses, devem subsidiar a busca por mais eficácia e produtividade, ou mesmo com o objetivo similar ao focado pelas supracitadas escolas cívico-militares que focam a disciplina.

Ratier exemplifica em seu texto a existência desses conteúdos em situações tais em um material intitulado “o líder em mim” elaborado pela “Somos Educação” que foi adquirido no ano de 2018 pela Kroton Educacional. No caso

de “o líder em mim” o enfoque é trabalhar a eficácia e a produtividade. No sítio *on-line* de “o líder em mim” há explicação de que o material é baseado na adaptação para os estudantes em grau equiparável à educação básica de um conhecido livro denominado “Os 7 hábitos de pessoas altamente eficazes” de Stephen Covey. Abaixo excerto da definição do material para se que tenha dimensão por meio da própria descrição contida no sítio *on-line* do que se espera oferecer e modificar com a aquisição e utilização do material que compõe “o líder em mim”¹³⁴.

Atualmente muito requeridas pelo mercado e pela sociedade, as competências socioemocionais são um conjunto de habilidades não-cognitivas que impactam em nosso comportamento, atitudes, modos de pensar, e são também influenciadas pela nossa personalidade.

A aprendizagem socioemocional é o processo de aquisição de habilidades sociais e emocionais e é tão importante quanto aprender a ler ou a calcular, além disso, contribui nas funções cognitivas de interpretação, reflexão, raciocínio e resolução de problemas, colaborando tanto para o sucesso acadêmico quanto para o sucesso na vida pessoal e profissional.

Os aspectos socioemocionais são importantes por capacitarem as pessoas a buscarem o que desejam, tomarem decisões, estabelecerem objetivos e persistirem para o alcance das metas, mesmo em situações adversas, de modo a serem protagonistas do seu próprio desenvolvimento.

Baseadas nas cinco dimensões da personalidade humana Abertura ao novo, Consciência, Extroversão, Amabilidade e Estabilidade emocional -, e em princípios, influem diretamente na proatividade, no desenvolvimento da empatia, no equilíbrio das emoções, na capacidade de cooperar, fazer e manter relações saudáveis, ter criatividade, desenvolver o pensamento crítico, tomar decisões com responsabilidade e promover a liderança. As competências socioemocionais são habilidades que você pode aprender, praticar e ensinar.

Com a aprendizagem socioemocional é possível ajudar os alunos a conhecerem o que gostam de estudar, como aprendem de maneira mais eficaz, o que os faz desistir, em que costumam errar, quais são as emoções que os dominam quando fracassam ou são provocados. E em particular, estimulá-los a descobrir quais são seus sonhos e de que forma persistir em alcançá-los.

Na sala de aula, o desenvolvimento das competências socioemocionais promove o aumento do rendimento escolar e a diminuição de problemas de comportamento. Além disso, alunos que participam de programas de educação socioemocional tem mais chances de concluir a educação básica e superior, fazer mais amigos, e ter melhores oportunidades de emprego e relações mais saudáveis com as pessoas que os cercam. Tudo isso junto ajuda a construir uma vida melhor!

¹³⁴ *Link* para demais detalhes acerca deste material desenvolvido para a promoção das competências socioemocionais: <<https://www.olideremmim.com.br>>. Acesso em 21 de abr. de 2021.

Já um tipo de material que é mais direcionado para o estímulo à disciplina tem como exemplo apresentado por Ratier a “Escola da Inteligência”¹³⁵, nomeado, de forma abreviada no próprio sítio *on-line* como “EI” e de forma ampliada como Escola da Inteligência — Educação Socioemocional (EI), que possui como conhecimentos basilares ideias desenvolvidas por Augusto Cury. O sítio *on-line* do empreendimento propicia algumas surpresas como, no item “agenda” a indicação de um evento intitulado “segunda edição do dia da Educação Socioemocional 2021” ou mesmo a autodenominação de “o mais completo e especializado programa de educação emocional”, bem como, a descrição do programa que segue:

A Escola da Inteligência enxergou a necessidade de ensinar inteligência emocional desde a infância e foi pioneira no desenvolvimento de um programa completo que, há mais de uma década, trabalha as habilidades e as competências socioemocionais pelas escolas particulares de todo o Brasil.

A importância desse trabalho nunca foi tão evidente como agora, quando a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fórum Econômico Mundial e o MEC apontam como necessário esse complemento ao ensino cognitivo. O programa é fundamentado na Teoria da Inteligência Multifocal, resultado de 30 anos de estudos e pesquisas do dr. Augusto Cury, que analisa o funcionamento da mente a formação de pensadores.

O trabalho desenvolvido pela Escola da inteligência contempla todas as etapas da Educação Básica e atende a expectativa das famílias dos alunos, que atualmente valorizam mais a presença da educação socioemocional do que a escolha dos materiais didáticos nas escolas.

Salvo especificidades, de fato, a análise pormenorizada dos excertos não deixa qualquer dúvida sobre o papel esperado pelos afetos e pelas emoções manifestos por meio das competências socioemocionais, bem como, os seus direcionamentos e limitações. Trata-se de um *modus operandi* que se espraia de forma articulada ao se buscar analisar as linhas gerais que constam em leis, em relatórios, guias, materiais didáticos, etc. Utilizam-se os mesmos jargões, com léxico de fácil disseminação e difícil questionamento por representarem lógicas natulizadas, validadas, aceitas no interior de uma lógica neoliberal.

¹³⁵ Sítio *on-line* do programa “Escola da Inteligência”: <<https://escoladainteligencia.com.br>>. Acesso em 21 de abr. de 2021.

Retomando forte teor meritocrático, que, como não poderia deixar de ser, ignora as especificidades das realidades formais dos estudantes, ao prometer uma fórmula para o sucesso, que independeria de tais aspectos. Ao passo que se apropria de noções como “pensamento crítico”, como se fosse possível ter pensamento crítico e, concomitantemente, estar atento às demandas, imposições e limitações impostas tanto ao considerar os preceitos expostos e disseminados pela Base, quanto o que se requer para a realização de avaliações em larga escala, posto que se trata dos mesmos conteúdos, que incorporam as competências e habilidades. A formulação meritocrática tanto da Base, quanto do que se demanda para a realização de avaliações em larga escala são incompatíveis a possibilidade de realização de pensamento crítico. Também não há crítica com relação ao que se suprime e ao que se utiliza em termos dos afetos e das emoções, pois, observando a Base não há qualquer menção a afetos e emoções considerados de problemática abordagem e não úteis. Um material que desconsidere tais âmbitos, e que em uma sociedade profundamente desigual prescinda de levar em consideração as condições formais dos estudantes, não pode ser crítico, por mais que reivindique ser.

Este programa, como consta acima, no excerto retirado do sítio *on-line* do “Escola da Inteligência”, é voltado para estudantes de instituições privadas nos graus correspondentes à educação básica. E que se legitima citando o reconhecimento de instituições e órgãos como ONU, Fórum Mundial e o MEC, o que demonstra a variedade de instituições e órgãos que desenvolvem, financiam, estimulam e chancelam, o ensino dessas competências socioemocionais.

Independente das especificidades, em ambos os casos e em tantos outros nos quais materiais do gênero são comercializados às instituições privadas e às secretarias de educação, o que se evidencia é uma abordagem dos afetos e das emoções a ser problematizada, isso relativamente aos afetos e emoções mencionados por serem considerados passíveis de apropriação para os fins utilitários vislumbrados. Os que não parecem ser adaptáveis para este fim não são citados ou são estigmatizados, classificados como geradores de comportamentos desviantes.

A ausência a qualquer referência à palavras como “raiva” e derivadas no longo documento contendo a Base, não surpreende. O tipo de abordagem e uso que se pretende fazer dos afetos e das emoções não se apresenta como apto a discorrer, expor ou mesmo problematizar questões difíceis, ou que não sejam imediatamente úteis.

Depois, liga-se o comportamento dos estudantes que não são disciplinados à possibilidade de que tal comportamento os encaminhe a suprimir regras, leis e para formas de se portar socialmente indesejáveis, o que os encaminharia para a violência, ou para a criminalidade. Tal subterfúgio pauta e autoriza toda a sorte de repressão contra qualquer comportamento que tenha por base afetos e emoções considerados negativos. Por outro lado, ao não tratar desses afetos, emoções e comportamentos de forma razoável, ou silenciar e/ou punir simbólica e/ou empiricamente, não há propriamente uma omissão, mas um incentivo intenso, naturalizado e formal para a supressão desses afetos, emoções e comportamentos. Porém, isso não se concretiza, e o que se consegue é, ao máximo, negligenciar um âmbito muito relevante e fundamental da vida cotidiana dos estudantes.

Paulo Freire, por exemplo, se debruçou sobre a questão e em “Pedagogia do Oprimido” considerou que se portar de forma rebelde seria parte inicial e relevante acerca de um despertar para as opressões sofridas ao longo da vida. Segundo o autor a rebeldia é um comportamento, derivado de sentimentos que se supõe que despontem tomando o lugar da aceitação das opressões como inevitáveis ou mesmo de um sentimento latente de incapacidade.

É importante suscitar aqui um aspecto, exposto na tese, acerca da compreensão de Foucault de que, o tipo de coerção com a qual os estudantes se deparam não são facilmente compreendidas, mas são assimiláveis e para que se perpetuem de forma efetiva precisam contar com uma dimensão de acordo, de aceitação dos seres sociais que estão sendo coagidos, por isso a importância da profusão dos corpos dóceis, corpos uteis, os quais o autor trabalha, ao afirmar que a formulação geral da dominação na era moderna não poderia prescindir justamente da produção de individualidades disciplinadas para que sejam úteis para os fins inerentes às lógicas do mercado de trabalho.

Então, o que fazer se por um lado se teria a tentativa de suprimir ou de submeter os afetos e as emoções aos fins utilitários e, de outro, ressentimento como afeto central de nichos inteiros contemporaneamente?

As instituições de ensino não deveriam ter por mote suprimir demonstrações de rebeldia e similares. Deveria se realizar movimento à direção de compreender quais foram as causas desses afetos, sentimentos e comportamentos, “canalizando o rancor destrutivo para o questionamento das injustiças e propondo ações para a sua transformação” (Ratier, p. 156). Os tais sentimentos difíceis devem ser compreendidos, sugere, como parcela intrínseca ao processo de formação de estudantes realmente autônomos, críticos e reflexivos. E o que se propõe em termos de competências socioemocionais para o autor:

Ao propor o desenvolvimento de um sujeito afetivamente inatacável, sem considerar as etapas que levam a ele e sem propor caminhos para a sua (auto) construção, a BNCC presta um desserviço a alunos e educadores, responsabilizando-os previamente pelos maus resultados que surgirão (Ratier, p. 156).

O autor considera que se deve atentar aos possíveis efeitos de uma Base que se revela, no limite, elitista ao dispor acerca de uma possibilidade irreal de que os estudantes, independente de suas condições formais, façam escolhas livres. Não seria possível fazer escolhas livres quando os limites formais se exprimem a todo o momento. E não seria razoável que, apesar disso, algo assim esteja escrito em uma Base, sob pena de se realizar um movimento de responsabilização dos alunos, individualmente, ao invés de se apontar falhas e limitações estruturais e por assim concluir que o que deve ser modificado, deve ser modificado de forma estrutural, e não seguir responsabilizando os estudantes em uma discussão estéril, que não pretende focalizar os reais problemas, culpando o indivíduo por desigualdades históricas, abissais e estruturais.

Da mesma forma que só pode ser falacioso apontar aos estudantes a necessidade de “resiliência” em situações de violência e pobreza extremas, também não parece ser minimamente tangível exigir dos professores que, por exemplo, consigam desenvolver o conceito de “direitos humanos” quando eles

são inacessíveis ao se considerar o tratamento truculento que os docentes recebem das forças de Estado ao manifestarem um direito constitucionalmente reconhecido como o de greve?

É uma pergunta cuja resposta não pode ser dada de maneira efetiva com às coisas no estado em que estão. Frente a uma sociedade profundamente desigual não seria razoável realizar uma ode à disciplina, ao submeter-se às autoridades, às hierarquias. De modo que, uma escola que esteja atenta aos indivíduos que lá estão não deve negligenciar tais afetos, emoções e comportamentos que refletem a plausível insatisfação dos que estão na base de uma sociedade que se pretende, ao mesmo tempo, violenta e castradora (Ratier).

Em face de uma realidade formal tão dura, seria expectável que os indivíduos, sejam esses alunos ou professores, se sintam indignados. Que as instituições de ensino possam ser locais em que a indignação encontre morada e se torne ação que tenha por finalidade, ou uma de suas finalidades, o questionamento das desigualdades e o impulso para a mudança das estruturas sociais desiguais. Que a escola possa ser um espaço que acolhe as diferenças, inclusive, na dimensão dos afetos, movimento diametralmente oposto ao que se depreende fazer com a instituição dos conteúdos referidos.

Conclusão

Como salientado na introdução, o que se pretendia investigar para a formulação da tese eram as instituições *Waldorf* de ensino públicas existentes no Brasil, no entanto, a execução do trabalho de campo, elemento fundamental para a elaboração e desenvolvimento do trabalho foi inviabilizado em decorrência da pandemia do *Coronavirus disease*, COVID-19. Posto que entre as providências sanitárias houve suspensão de aulas presenciais nessas instituições de ensino, fato que ocorreu, em alguma medida, neste período, por todo o mundo. Portanto, tendo se adequado ao sentido das orientações superiores emanadas pela Universidade de Coimbra, para que a consecução da tese fosse possível, o projeto de tese inicial foi, como se pôde verificar, modificado.

Tendo em consideração a existência e a coexistência histórica de doutrinas pedagógicas que têm sido desenvolvidas e difundidas por agentes como, Igreja, Estados nacionais, agências multilaterais, institutos e fundações empresariais, etc, para, por meio de instituições formais de ensino, realizar a socialização dos membros nas sociedades, a tese teve por finalidade apresentar discussão sobre dinâmicas, disputas e processos de consensualização em torno de aspectos concernentes à escolaridade no Brasil (1988 - 2018). Para tanto foram apreciados agentes, agendas e dispositivos cujas justificações são reivindicadas e validadas — ao mesmo tempo em que validam — apesar dos dissensos internos que processos de consensualização implicam. A tentativa de produção de um *modus operandi* foi identificada a partir da análise de disputas *dóxicas* que promovem um tipo de conteúdo — as competências socioemocionais — requerido nas provas do Enem, e que também compõem outros dispositivos normativos como o Saeb e a BNCC, tornando-o, portanto, conteúdo incontornável aos estudantes que pretendam ocupar as vagas das universidades públicas e privadas, além de serem também critério para fins diversos — o que por si só gera contrassensos — como para a elaboração de *rankings* das instituições escolares e para obtenção de financiamento de estudantes em instituições de ensino superior. Coube tentar compreender como a concertação entre formas de mobilização, desenvolvimento, implementação e

disseminação de políticas públicas incidem, circunscrevem e validam formas de conhecimento e instrumentos de aferimento desses conhecimentos. E, tendo em consideração que os conteúdos são produto de relações de forças, pretendeu-se mapear, compreender e analisar tais disputas, controvérsias e tensões, aplicando para tanto, sobretudo, elementos da teoria bourdieusiana. Há relevância na utilização tanto do modelo teórico desenvolvido por Pierre Bourdieu, quanto de conceitos concebidos pelo autor, para a compreensão e problematização das especificidades contemporâneas, em que o pano de fundo propiciou formas de gerir a educação fomentando uma ideia de qualidade educativa profundamente associada à reprodução das lógicas neoliberais, reconfigurações do papel do Estado, bem como, para a avaliação dos âmbitos simbólicos concernentes à questão. A Sociologia Crítica desenvolvida por Bourdieu foi certamente basilar para a escrita da tese, enquanto textos redigidos por Bourdieu em coautoria com Luc Boltanski se mostraram fundamentais, além do emprego dos conceitos dominação gestonária e multiposicionalidade, que integram a Sociologia Pragmática da Crítica de Boltanski.

Apesar da existência dos mais diversos modelos de Estados nacionais e das reconfigurações perpassadas no interior do mundo social, algumas instituições, essenciais e centrais para a socialização, encontram-se frequentemente presentes, o que é demonstrado desde o capítulo 1, “Émile Durkheim: particularidades genealógicas das instituições escolares e suas primeiras disputas *dóxicas*” em que é possível acompanhar com Durkheim a origem das escolas ocidentais.

No momento descrito por Durkheim, o agente hegemônico no tocante ao que seria o campo da educação era a Igreja, ao atuar como agente central para o desenvolvimento e disseminação de escolas de catequização e de escolas claustrais monásticas que originaram as instituições de ensino elementares, colégios e universidades. O autor apresentou histórico acerca das primeiras instituições escolares, das doutrinas pedagógicas e das disputas decorrentes dessas intersecções, realizando descrição e crítica, sobretudo, acerca de aspectos de duas doutrinas pedagógicas, a humanista e a realista, discorrendo também sobre suas vertentes. Ao decorrer da tese se pode observar como alguns desses elementos se reatualizaram. Partindo da análise do autor foi possível compreender como eram forjadas oposições de âmbitos

complementares, ou mesmo fundantes, internos e externos, além de apropriações. É um primeiro exemplo disposto na tese do que se mostrou, ao decorrer da escrita, como um *modus operandi*, que se perpetua por meio da reiterada viabilização de polarizações. Polarizações serão características da História Moderna repetindo a polaridade inicial entre católicos e protestantes e surgindo conforme o decorrer do desenvolvimento histórico. No caso da Igreja, a instituição não pôde dissimular as consequências de uma postura marcadamente contraditória, porque nos monumentos literários e artísticos da Antiguidade estava subentendido o espírito pagão que a Igreja teria por função refutar. Havia neste embrião de ensino, descrito por Durkheim, o elemento religioso, representado pela doutrina cristã, mas também a civilização antiga e com ela todos os empréstimos que a Igreja se dispôs a fazer ao utilizar um elemento profano, posto que a Igreja nascente teve de extrair do paganismo a matéria de seu ensinamento e abrir-se para ideias e sentimentos que contradiziam sua própria doutrina. Neste exemplo, exposto por Durkheim, ao capítulo 1, há demonstração, portanto, da interdependência histórica dos âmbitos pedagógicos e teológicos.

Mais à frente, ao capítulo 8, “A produção da ideologia dominante no aluno/trabalhador e o ressentimento como afeto partilhado”, acompanhando Robert Merton em “Puritanismo, pietismo e ciência” há descrição da origem histórica religiosa da ciência. O autor que pesquisou o surgimento da ciência, mostrou como o princípio da experimentação científica assomou entre os protestantes que exploravam os mecanismos da natureza como prova da grandeza de Deus. Muitas mais oposições se encontram ao longo da tese, essas solidificam a noção de que a viabilização de oposições não descreve necessariamente oposições históricas, mas, por vezes, descreve classificações socialmente produzidas ao longo da história.

Depois, há modificações realizadas em prol da manutenção da relevância social, que decorre sucessivas vezes em instituições de ensino, assim como com os Estados nacionais e suas formas de incidir e se justificar, ambos se reconvertem, na tentativa de garantir e legitimar sua manutenção ao centro das sociedades diferenciadas modernas, e, nesse processo, as conexões entre Estados nacionais e o campo da educação também se reatualizam.

A Constituição Federal de 1988, remontando às leis datadas de, ao menos, 50 anos antes, instituía, mais uma vez, o Estado brasileiro como agente hegemônico no campo da educação, ao tornar o Estado brasileiro responsável único pelas diretrizes educacionais e definindo a obrigatoriedade da escolarização (Almeida, 2008).

Contudo, consulta às leis aprovadas naquela época já apontavam para a preocupação em reduzir a influência de outras instituições sociais tais, Igreja, ou mesmo a família, sobre os indivíduos, em benefício de uma influência continuada da escola, veiculadora dos valores nacionais (Schwartzman, 2000)¹³⁶. Na Constituição Federal de 1988 também se apresentava a previsão da educação como direito para todos, mas o mesmo instrumento circunscrevia a oferta de educação gratuita para todos aos graus concernentes ao ensino fundamental e ao ensino médio. Há oferta de vagas ao ensino superior gratuito, porém, essa oferta não é extensiva a todos, cabendo ao Estado, segundo assegura o mesmo instrumento em seu artigo 208, V “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. E este é o ponto central, porque além da citação conter e representar uma perspectiva profundamente meritocrática, ela chancela, por lei, a desigualdade, ao desconsiderar que condições sociais diferentes incidem e podem operar delimitando percursos educacionais. É uma simplificação, referendada por lei, como também o são, os conteúdos que substituem, atualmente, as doutrinas pedagógicas apresentadas por Durkheim — que foram se modificando ao longo da história — e no contexto brasileiro, contemporaneamente, buscam viabilizar o rejuvenescimento do capital humano, as competências socioemocionais, pois, como descrito na introdução da presente tese, as competências socioemocionais seriam atualmente a hipótese *ad hoc* ao rejuvenescimento do capital humano.

E se o ingresso às instituições de ensino superior público ocorre por meio de uma seleção, e a escolarização aos níveis anteriores não oferece condições educacionais equiparáveis¹³⁷, — além do fato de que do lado de fora das

¹³⁶ Em “1.3. Algumas considerações críticas de Émile Durkheim a Jean Jacques Rousseau e de Pierre Bourdieu a Émile Durkheim” há apresentação da concepção de Bourdieu sobre a inexistência do que seria uma “cultura nacional”, a mesma concepção poderia se aplicar à noção de “valores nacionais”.

¹³⁷ A instituição via política pública de conteúdos sob a égide das competências socioemocionais não equivale à oferta de condições educacionais equiparáveis, no entanto, sua instituição pode

instituições de ensino, as condições sociais também são bastante desiguais no Brasil, o que interfere, em algum nível, em todas as esferas da vida social dos estudantes, assim como imiscui, portanto, em sua escolarização e em sua percepção de oportunidades de obter um percurso escolar mais abreviado ou prolongado — então como tentar justificar que a imposição de um conteúdo, com todas as críticas que este conteúdo pode receber, e de uma avaliação em larga escala, poderiam resolver problemas que são “estruturados, estruturais e estruturantes”?

Em um contexto de precarização tanto de direitos, quanto de empregos, em que a instabilidade e a insegurança se instauram, políticas públicas de redistribuição são demandadas, sobretudo no campo da educação. No entanto, há confronto entre a perspectiva de universalização do direito à educação e processos que constroem e/ou limitam o acesso aos conhecimentos socialmente valorizados. Assim, ciência e técnica se reatualizam como ideologia, endossando soluções tecnocráticas.

As políticas de avaliação neoconservadoras se situam nos antípodas das teorias da avaliação epistemologicamente mais avançadas, sendo estas as mesmas políticas que têm recuperado o antigo receituário das avaliações nacionais, ainda que atualizadas em aspectos técnico-metodológicos e concretizadas por meio de instrumentos standardizados, supostamente mais válidos do que em épocas passadas. São essas políticas que continuam a remeter a avaliação, em geral, e os testes em larga escala, em particular, para um lugar instrumental ao serviço de determinadas visões e crenças ideológicas que valorizam apenas certos conteúdos curriculares e, conseqüentemente, determinadas dimensões e processos de aprendizagem. Atualmente, a *avaliocracia* (Afonso, 2014 *apud* Correia, 2005; Afonso, 2008) tornou-se dominante, exercendo predomínio não somente nos contextos tradicionais de interação pedagógica, mas em organizações educativas, nos sistemas de ensino e na própria administração pública. Tal “obsessão avaliativa” passou a incidir fortemente nos diversos âmbitos dos Estados nacionais, os quais, passaram a agir de forma congruente à ideologia avaliativa hegemônica.

ser utilizada como mais uma forma de tentar justificar a busca por soluções para as desigualdades educacionais.

Segundo Afonso (2014), no Brasil, cerca de uma década mais tarde do que correspondeu à primeira fase do Estado-avaliador, em que as avaliações em larga escala se diversificavam e disseminavam, houve a implementação gradual do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, da Prova Brasil, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, do Enem, e de todas as variantes que assumiam, em diferentes testes, funções e objetivos diversos ou que traduziam especificidades dos estados que integram a União. Ou seja, para Afonso (2013), a primeira fase do Estado-avaliador, relativamente distinta da seguinte — embora afirme que as fases coexistam ou possam coexistir — foi uma fase de adoção de políticas de avaliação, incluindo a avaliação em larga escala no interior de um mesmo país, dependendo, em grande medida, de expressiva autonomia relativa dos Estados nacionais. O que, no caso brasileiro, denominou de uma autonomia relativa de estados enquanto unidades de uma Federação, ou seja, avaliações em larga escala em contexto estadual, estando, segundo o autor, inseridos nas avaliações típicas da primeira fase do Estado-avaliador.

Conforme os resultados das avaliações passaram a ser considerados fundamentais para a definição de alocação de recursos, ampliou-se a dificuldade do Estado em prescindir da utilização de sua função como Estado-avaliador em áreas-chave. Relativamente ao campo da educação, o controle do Estado-avaliador focaliza o resultado dos processos e não o processo em si, esta modalidade de controle desenvolvido pelo Estado propiciou ajuste progressivo das próprias instituições educativas, incorporando os valores e a lógica capitalista racional própria do setor produtivo.

Neste sentido, valendo-se de trabalhos que vêm sendo desenvolvidos junto a Stephen Ball (2006), pesquisas nacionais associam as atividades do mundo educacional, no Brasil, com o que se convencionou denominar de governança global da educação (Robertson; Verger, 2012; Avelar; Ball, 2017), no sentido das redes transnacionais que reúnem amplo conglomerado de agentes heterogêneos — *policy-makers*, acadêmicos, jornalistas, empresariado, governos, consultores, *think tanks*, institutos e fundações empresariais — com vistas a impor um conjunto determinado de reformas educacionais, a saber, as avaliações em larga escala e a introdução de mecanismos de mercado no interior

do âmbito público-administrativo — metas de desempenho, responsabilização, incentivo à concorrência inter e intra-setorial, terceirização, etc.

Por um lado, há tentativa de "consensualização" e, por outro lado, um "consenso no dissenso", que reforça esta hipótese, na medida em que agentes diferentes e com interesses diversos acabam por partilhar uma agenda. Há diferenças, esses agentes não atuam como um bloco monolítico, há tensão entre agentes de uma mesma instituição e entre instituições diferentes, mas há também linhas gerais em que há, ou é produzido, um consenso, essas linhas gerais propiciaram o desenvolvimento tanto da BNCC, quanto do Enem, com as competências socioemocionais estando ao interior de ambos. Há críticas com relação à Base e ao Enem, mas as críticas estão em um lugar distante de negar a necessidade da existência da Base e da realização desta avaliação em larga escala. As críticas são apropriadas como parte do processo de consensualização.

A Sociologia Crítica desenvolvida por Bourdieu informa teoricamente a hipótese de que as atividades dos agentes que incidem no campo da educação apenas assumem sentido, ou podem ser explicadas, quando são associadas à transformações estruturais da forma histórica do Estado, ao passo que também colocou-se em questão, à título de segunda hipótese complementar, que tais transformações também envolvem mudanças no próprio modo de exercício de dominação, o que faz remontar à Sociologia Pragmática da Crítica.

Segundo Boltanski (2009; 2012), a modalidade de dominação que se exerce por intermédio da conservação da realidade social, de uma realidade socialmente construída, se refere mais aos termos típico-ideais de regimes autoritários, nos quais aqueles que exercem o poder se legitimam ignorando as interpretações ordinárias e, portanto, a circulação das críticas, de tal modo que justificações oficiais assumem um caráter puramente técnico e divorciado das demandas leigas, como se pode observar a respeito das formas tecnocráticas de intervenção na vida social. Em sociedades democráticas e capitalistas, ao contrário, a sua modalidade de dominação mais compatível se exerce por intermédio da mudança da realidade social, já que, sob essas condições históricas específicas, a circulação da crítica se torna rotineira na vida social, cabendo às instâncias técnicas e científicas não só levarem em consideração as

críticas — pois ignorá-las pode ser custoso à legitimidade —, mas precisamente reinterpretá-las, autorizando intervenções modificadoras sobre a textura da vida social e, correlativamente, desarmando as tendências negativas da crítica, incorporando seletivamente as suas demandas ou tornando obsoletos aqueles referenciais dos quais a crítica havia identificado e disseminado como problemáticos. Trata-se do conceito de dominação gestonária, segundo o qual a repressão da possibilidade de crítica não é mais negativa, mas positiva, na medida em que os dominantes põem em prática toda uma constelação de instâncias técnicas e científicas para responder às demandas reivindicadas pela crítica, ao mesmo tempo em que aprofundam ou ao menos asseguram as assimetrias sociais, sem as quais a própria posição dominante estaria ameaçada. Nesse sentido, a hipótese que se colocou é a de que os agentes que incidem no campo da educação — em lugar dominante ou dominado —, engendram efeitos de dominação gestonária, pois o seu processo de legitimação requer incorporar críticas que lhe são endereçadas ao identificarem a sua intervenção no campo educacional, e tal intervenção mesmo assume um caráter reformista, na medida que pretende infletir sobre as regras do campo educacional. Este é o pano de fundo para a pergunta mais geral que a tese pretendeu responder, sendo a mesma: Como se constroem consensos em torno de políticas educacionais que se orientam prioritariamente para responder às exigências da economia e do mercado de trabalho? As perguntas mais específicas eram: a) Quais são os dispositivos criados a partir desses consensos? b) Como eles se justificam/legitimam? c) Por meio de quais agentes e agendas? d) Como atuam, ou seja, qual é o seu alcance e no que deixam de incidir?

As respostas encontradas ao decorrer da escrita da tese, aqui expostas de forma mais sintética do que ao longo do trabalho, são que: a) Embora existam muitas formas de incidir no campo educacional, os dispositivos neste espaço analisados são políticas educacionais, meio pelo qual foi desenvolvida uma avaliação em larga escala, tendo por base a aferição de competências socioemocionais, que também são instituídas mediante implementação da Base nas escolas. b) Os entusiastas do Enem tentam justificá-lo tanto por meio da retórica de democratização das vagas nas universidades, quanto pela

legitimidade que o órgão que elabora a prova detém a partir do número de especialistas que congrega em seu quadro fixo, na medida em que o Inep é o órgão público com o maior número de doutores em postos com estabilidade em um país em que este título ainda é mais ou menos raro considerando o número populacional. c) O Estado por meio de órgãos como o MEC e o Inep, fundações e institutos empresariais, sindicatos, movimentos sociais, etc, profissionais como economistas, psicólogos, educadores, cientistas sociais, entre outros, operam influenciando em maior ou menor nível, alguns em posições dominantes e outros em posições dominadas, as agendas que vão no sentido de satisfazer a demanda do mercado de trabalho por trabalhadores "flexíveis". d) Tentando criar consensos, que se materializam em políticas públicas que largamente incidem na sociedade e no mercado de trabalho. Mas tentando organizar e dar uma resposta à desigualdade de escolaridade somente ao nível do ensino superior. Então há criação e disseminação de um teste em larga escala para tentar demonstrar que se está resolvendo o problema educacional, se legitimando na construção da resolução deste problema educacional por via deste teste, em termos de síntese. Mas por que se precisa deste tipo de teste para medir a escolaridade brasileira em uma sociedade em que o sistema de ensino é desigual? Se se termina um processo de escolaridade em diferentes posições no interior desse sistema, então por que se cria um teste necessariamente para legitimar esta diferença de posições? Como democratizar as vagas nas universidades demandando conhecimentos que não são devidamente ministrados para parcela significativa dos estudantes nos níveis anteriores?

A tese não tem por finalidade, ao apontar críticas, desconsiderar o Enem como um todo, há reconhecidos progressos realizados a partir de sua elaboração e disseminação, além de haver, por parte dos Estados nacionais, legitimidade para implementar dispositivos para avaliar instituições de ensino, profissionais da educação, estudantes, etc. No entanto, caberia ressignificar práticas para que a finalidade democratizante das instituições escolares pudesse ser, de fato, vislumbrada, dispondo centralmente do diálogo entre diferentes e observando suas potencialidades emancipatórias. O que implica questionar quanto às formas e às práticas das modalidades de avaliação e de conteúdos

curriculares. Neste sentido, seria essencial a reconfiguração do campo da escolaridade, tendo por cerne seu potencial democratizante; a crítica aos conteúdos curriculares e às avaliações positivistas que desconhecem e/ou desconsideram a complexidade dos processos educacionais e sociais; a busca pela valorização, não apenas retórica, das subjetividades, portanto, renovados sentidos para políticas e práticas no campo da escolaridade.

Especificamente sobre as avaliações em larga escala, deve-se compreender que nenhum exame, isoladamente, pode aferir qualidade de ensino e, mais amplamente, demonstrar que a realização de um exame em si não altera desigualdades estruturais, e que ao se ignorar os níveis de escolaridade anteriores, ou ao condicioná-los aos conhecimentos requeridos pelo Enem, que são os mesmos requeridos pelo mercado de trabalho, as competências socioemocionais, não se está resolvendo a questão, ou mesmo criando as condições igualitárias que o Enem enuncia promover e que seriam a justificativa para o exame existir e deter relevância e centralidade.

Já em um nível macro, ao adotar avaliações, que homogeneizam para comparar, justificam-se as desigualdades, pois a comparação é realizada entre países que se encontram no mesmo sistema mundial, porém, que possuem estatutos muito diversos entre si. E como sintetiza Lima (2011, p. 72) são “fenômenos simultâneos e contraditórios de convergência sistêmica e de divergência competitiva” que atuam para preservar pressupostos essenciais ao capitalismo.

Também existem críticas a partir de estudos que apontam limitações e controvérsias concernentes ao *Big Five* — que fundamenta as competências socioemocionais — e à TRI — a forma como se constitui e se realiza a correção do Enem. Ou seja, a questão é problemática tanto com relação ao objetivo que se apresenta ao tentar resolver a desigualdade na educação e nas oportunidades de ingresso à universidade por meio de uma avaliação em larga escala, quanto relativamente às opções que substanciam esta avaliação, tanto em seu conteúdo, quanto em sua forma de constituição e correção.

No mais, a bibliografia consultada e referida no interior da tese apontou para as grandes dificuldades impostas pelo que Bourdieu e Boltanski (1976)

nomearam como “discurso dominante”, representado nesta tese pelo lugar ocupado por determinados conteúdos curriculares e formas de avaliação, pautados por visões e divisões de mundo eurocêntricas e neocoloniais. Iniciativas buscam resistir, questionando este discurso hegemônico, a partir do conhecimento e do reconhecimento de uma consciência crítica acerca dos processos plurais de construção legítima dos conhecimentos e por meio da constituição de estruturas de reciprocidade. Busca-se por espaços entre as polarizações e as polissemias que, usando de suas ambivalências, tentam obstruir novos potenciais hermenêuticos.

Referências Bibliográficas

- Adorno, T. (2008). *Dialética negativa* (M. A. Casanova, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- _____. (1999). Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, 20(69), 139-164.
- _____. (2007). Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos*, 7(1), 11-22.
- _____. (2010). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa. Apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21(46), 343-361.
- _____. (2013). Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 267-284.
- _____. (2014). Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação*, 19(2), 487-507.
- Alexander, J. C. (1995). The reality of reduction: the failed synthesis of Pierre Bourdieu. In J. C. Alexander, *Fin de siècle. Relativism, reductionism and the problem of reason* (pp. 128-217). London, United Kingdom: Verso.
- Almeida, A. M. F. (2008). O assalto à educação pelos economistas. *Tempo Social*, 20(1), 163-178.
- _____. (2009). *As escolas dos dirigentes paulistas: ensino médio, vestibular, desigualdade social*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm.
- Althusser, L. (1992). *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro, RJ: Graal.
- Aráuz, A. H. (2013). Análisis de la resiliencia educativa de los estudiantes costarricenses con datos de la prueba de lectura de la evaluación PISA 2009. *Revista de Ciencias Económicas*, 31(2), 75-99.
- Ariès, P. (1981). A vida escolástica. In Ariès, Philippe. *História social da criança e da família* (pp. 165-194). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, Território em Disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Avelar, M., & Ball, S. (2017). Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the national learning standards in Brazil. *International*

Journal of Educational Development. Recuperado de:
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>>.

Avelar, M. (2019). O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In F. Cássio (Org.), *Educação contra a barbárie* (pp. 73-79). São Paulo, SP: Boitempo Editorial.

Ball, S. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em políticas educacionais. *Currículo sem Fronteira*, 6(2), 10-32.

Banco Mundial. (1996). *Priorities and strategies for education. Spanish. Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*.

Barkan, J. (2018). Death by a thousand cuts: the story of privatising public education in USA: the 'pro-choice' education reform movement is gradually undermining US schools. *Soundings: A journal of politics and culture*, 70, 97-116.

Bastian, E. F. (2013). O PAEG e o Plano Trienal: uma Análise Comparativa de suas Políticas de Estabilização de Curto Prazo. *Estudos Econômicos*, 43(1), 139-166.

Boltanski, L. (1973). L'espace positionnel: multiplicité des positions institutionnelles et habitus de classe. *Revue Française de Sociologie*, 14(1), 3-26.

_____. (1981). America, America... Le Plan Marshall et l'importation du 'management.'. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 38, 19-44.

_____. (2008). *Rendre la réalité inacceptable*. Paris, France: Demopolis.

_____. (2011). *On Critique: a sociology of emancipation*. Cambridge, United States: Polity Press.

Bourdieu, P. (1962). De la guerre révolutionnaire à la revolution. In F. Perroux (Org.), *L'Algérie de demain*. Paris, France: PUF.

_____. (1968). Campo intelectual e projeto criador. In *Problemas do Estruturalismo*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

_____. (1972). *Les doxosophes*. Paris, France: Minuit.

_____. (1974). Reprodução cultural e reprodução social. In _____. *A economia das trocas simbólicas* (pp. 295-336). São Paulo, SP: Perspectiva.

_____. (1979a). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), 3-6.

_____. (1979b). As estratégias de reconversão. L. Boltanski & M. de Saint-Martin. In J.C. Garcia Durand (Org.), *Educação e hegemonia de classe. As funções ideológicas da escola*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

- _____. (1983a). *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro, RJ: Marco Zero.
- _____. (1983b). O campo científico. In R. Ortiz (Org.), *Pierre Bourdieu: Sociologia* (pp.122-155). São Paulo, SP: Ática.
- _____. (1986a). The forms of capital. In J. Richardson, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Westport, United States: Greenwood.
- _____. (1986b). Proposições para o ensino do futuro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 67, 152-169.
- _____. (1989). *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris, France: Collection Le sens commun.
- _____. (1990). *Coisas ditas*. São Paulo, SP: Brasiliense.
- _____. (1997). *Sobre a televisão* (M. L. Machado, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- _____. (1998a). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In M. A. Nogueira & A. M. Catani (Eds.), *Escritos de educação* (pp. 39-64). Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. (1998b). O neoliberalismo, utopia (em vias de realização) de uma exploração sem limites. In _____. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- _____. (2002a). As condições sociais de circulação internacional das ideias. *Enfoques*, 1(1), XV-117.
- _____. (2002b). Universités: les rois sont nus. In P. Bourdieu, *Interventions, 1961-2001. Science Sociale & Action politique*. Marseille, France: Agone.
- _____. (2004). *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- _____. (2007a). *A Distinção: Crítica Social do Julgamento*. São Paulo, SP: Edusp/Porto Alegre: Zouk.
- _____. (2007b). *O poder simbólico* (F. Tomaz, Trad.). (10^a. ed.). Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.
- _____. (2007c). Os fundamentos históricos da razão. In _____. *Meditações Pascalianas* (pp. 113-155). Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.
- _____. (2010). *Las estructuras sociales de la economia*. Buenos Aires, Argentina: Manntaial.
- _____. (2011). *Homo academicus* (I. R. Valle, & N. Valle, Trad.). Rev. Téc. M. T. de Q. Piacentini. Florianópolis, SC: UFSC.

_____. (2013). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. R. Ortiz (Org.). São Paulo, SP: Olho d'água.

_____. (2014). *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge, United Kingdom: Polity Press.

Bourdieu, P., & Champagne, P. (2001). Os excluídos do interior. In P. Bourdieu (Coord.), *A miséria do mundo* (M. S. S. Azevedo et al, Trad.). (Vol. 4, pp. 481-486). Petrópolis, RJ: Vozes.

Bourdieu, P., & Boltanski, L. (2009). *La producción de la ideología dominante*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2012). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). *Os herdeiros: os estudantes e a cultura* (I. R. Valle, & N. Valle, Trad.). Florianópolis, SC: UFSC.

Bouveresse, J. (2003). *Bourdieu, savant & politique*. Marseille, France: Agone.

Brandão, Z., Mandelert, D., & Paula, L. de (2005). A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 747-758.

Brasil. Constituição. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Distrito Federal: Senado Federal: Centro Gráfico.

Brasil. (2009). Portaria número 109. Diário Oficial da União. (100), 55-56, de mai.

Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.

Bresser-Pereira, L. C. (2010). Os primeiros passos da reforma gerencial do Estado de 1995. In M. A. D'incao & H. Martins (Orgs.), *Democracia, crise e reforma: estudos sobre a era Fernando Henrique Cardoso*. São Paulo, SP: Paz e Terra.

Carlotto, M. C., & Garcia, S. G. (2018). Novos saberes, novas hierarquias: disputas contemporâneas em torno da profissão acadêmica. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 33(96). Recuperado de: <<https://doi.org/10.17666/339604/2018>>.

Carneiro, S. (2019). Vivendo ou aprendendo: a "ideologia da aprendizagem" contra a vida escolar. In F. Cássio (Org.), *Educação contra a barbárie* (pp. 41-46). São Paulo, SP: Boitempo Editorial.

Castro, C. de M. (2010). Educação nos anos de FHC. In M. A. D'incao & H. Martins, *Democracia, crise e reforma: estudos sobre a era Fernando Henrique Cardoso*. São Paulo, SP: Paz e Terra.

Catani, A. M., Hey, A. P., & Gilioli, R. de S. P. (2006). PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? *Dossiê: Política de Educação Superior no Brasil no contexto da Reforma Universitária*. Educ. rev., (28), 125-140. Recuperado de: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200009&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200009>.

Catani, A. M., Nogueira, M. A. et al. (Orgs.). (2017). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.

Catini, C. (2019). Educação e empreendedorismo da barbárie. In F. Cássio (Org.), *Educação contra a barbárie* (pp. 33-40). São Paulo, SP: Boitempo Editorial.

Colander, D., Holt, R., & Rosser, B. (2004). The changing face of mainstream economics. *Review of Political Economy*, 16(4), 485-499.

Conselho Europeu (2000). Conclusões da Presidência do Conselho Europeu de 23-24 mar. Recuperado de: <https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm>.

Coutinho, J. A. (2011). *ONGs e Políticas Neoliberais no Brasil*. Florianópolis, SC: UFSC.

D'Aguiar, R. F. (2019). Celso Furtado e a Aliança para o Progresso. Dossiê Celso Furtado. *Cadernos do desenvolvimento*, 14(25), 223-230.

Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14.

Delors, J. (Coord.). (2012). *Educação um tesouro a descobrir* (7ª. ed.). São Paulo: Cortez; Brasília/Distrito Federal: Unesco.

DES. (1988). The National Curriculum: Task Group on Assessment and Testing - a Report. London, United Kingdom: DES/Welsh Office.

Derouet, J.-L. (2010). Crise do projeto de democratização da educação e da formação ou crise de um modelo de democratização? Algumas reflexões a partir do caso francês (1980-2010). *Educação e Sociedade*, 31(112), 1001-1027.

Dunker, C. I. L. (2015). *Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros*. São Paulo, SP: Boitempo.

Durkheim, É. (1995). *A evolução pedagógica* (B. C. Magne, Trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Durkheim, É., & Mauss, M. (1990). Algumas formas primitivas de classificação. In *Ensaio de Sociologia* (pp. 399-455). São Paulo, SP: Perspectiva.

Elias, A. F. D. M. R. (2018). *Do planejamento educacional à gestão por incentivos: percursos da Economia da Educação e os seus rastros neoliberais* (Dissertação de Mestrado). Universidade São Paulo, São Paulo, SP.

Espeland, W., & Stevens, M. (1998). Commensuration as a social process. *Annual Review of Sociology*, 24(1), 313-343.

Eurydice. (2009). *Exames nacionais de alunos na Europa: objetivos, organização e utilização dos resultados*. Bruxelles, Belgique: Eurydice.

Fernandes, F. (1972). *Sociedade de classes e subdesenvolvimento* (2ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

Ferreira, M. de M., & Moreira, R. da L. (Orgs.). (2003). *CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV*. Rio de Janeiro/Brasília: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC/Capes.

Foucault, M. (1977). Os corpos dóceis. In _____. *Vigiar e punir* (pp. 125-152). Petrópolis, RJ: Vozes.

Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo, SP: Paz e Terra.

Freitas, M. C., & Biccás, M. S. (2009). *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo, SP: Cortez.

Friedman, M. (1955). *The role of government in education*. New Brunswick, United States: Rutgers University Press.

Frigotto, G. (1995). *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo, SP: Cortez.

Furtado, C. (1962). *A pré-revolução brasileira*. Rio de Janeiro, RJ: Fundo de Cultura.

_____. (1964). *Dialética do desenvolvimento*. Rio de Janeiro, RJ: Fundo de Cultura.

_____. (1997). *A fantasia desfeita. Obra autobiográfica de Celso Furtado*. São Paulo, SP: Paz e Terra.

Gartman, D. (2007). The strength of weak programs in cultural sociology: a critique of Alexander's critique of Bourdieu. *Theory and Society*, 5(36), 381-413.

Geiselberger, H. (Org.). (2019). *Grande Regressão: um debate internacional sobre os novos populismos e como enfrentá-los*. São Paulo, SP: Estação Liberdade.

Giroto, E. D., & Cássio, F. L. (2018). A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. *Arquivos*

Analíticos de Políticas Educativas, 26(109). Recuperado de:
<<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3499>>.

Gramkow, C. (2020). A hora e a vez do verde. In E. Dweck, P. Rossi & A. L. M. de Oliveira (Orgs.), *Economia pós-pandemia: desmontando os mitos da austeridade fiscal e construindo um novo paradigma econômico no Brasil* (pp. 288-303). São Paulo, SP: Autonomia Literária.

Grenfell, M. (2004). *Pierre Bourdieu: agent provocateur*. London, United Kingdom: Continuum.

_____. (2018). *Pierre Bourdieu: Conceitos fundamentais*. M. Grenfell (Ed.) (F. Ribeiro, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Grün, R. (2018). Escondendo os “1%”: crítica e lógica socioculturais. *Política & Sociedade*, 17(39). Recuperado de: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-7984.2017v17n39p313/>>.

Guilhot, N. (2006). *Financiers, philanthrope: sociologie de Wall Street*. Paris, France: Raison d’agir Éditions.

Haddad, S., & Di Pierro, M. C. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 108-130.

Haffert, F. W., & Light, D. W. (1995). Professional dynamics and the changing nature of medical work. *Journal of Health and Social Behavior*, [extra issue], 132-153.

Hanushek, E. A. (1986). The Economics of Schooling: production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature*, American Economic Association, 24(3), 1141-1177.

Harvey, D. (2008). *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo, SP: Loyola.

Hermida, J. F., & Lira, J. de S. (2018). Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Demerval Saviani. *Educação & Sociedade*, 39(144), 779-794. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1590/es0101-73302018190268>>.

Hey, A. P. (2008). *Esboço de uma sociologia do campo acadêmico*. São Carlos, SP: EdUFSCar.

Hey, A. P., & Rodrigues, L. S. (2017). Elites acadêmicas: as ciências sociais na Academia Brasileira de Ciências. *Tempo Social*, 9-33.

Inep/MEC. (2005). *Fundamentação Teórico-Metodológica*. Brasília.

IPEA. (2005). *40 anos: apontando caminhos*. Brasília, IPEA.

Kehl, M. R. (2004). *Ressentimento*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions Chicago and London*. Chicago, United States: University of Chicago Press.

Lessa, S. (2008). Trabalho produtivo e improdutivo. In I. B. Pereira & J. C. F. Lima (Orgs.), *Dicionário da educação profissional em saúde* (2ª. ed., pp. 445-453). Rio de Janeiro, RJ: EPSJV.

Lenardão, E., Lenardão, E., & Karpinski, A. L. (2016). Proposições para o ensino do futuro: contribuições de Pierre Bourdieu a uma “pedagogia racional”. *Imagens da Educação*, 6(3), 37-48.

Levi-Strauss, C. (2012). *As estruturas elementares do parentesco*. (7ª. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Lisboa, M. de B. (2009). Prefácio. In F. Veloso, S. Pessôa, R. Henriques & F. Giambigi (Orgs.), *Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier.

Lopes, J. S. L. (1973). Sobre o debate da distribuição de renda: leitura crítica de um artigo de Fishlow. *Revista de Administração de Empresas*.

Luz, L. X. (2009). *Participação do Empresariado na Educação no Brasil e na Argentina* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Marx, K. (1988). *O Capital: crítica da economia política*. Livro terceiro. São Paulo, SP: Nova Cultural.

Marx, K., & Engels, F. (2005). *A ideologia alemã*. São Paulo, SP: Centauro.

Matos, E. A. (2008). O programa “aliança para o progresso”: o discurso civilizador na imprensa e a educação profissional no Paraná - Brasil. In *Simposio Internacional Proceso Civilizador*, 11, Buenos Aires. Anais. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires, pp. 359-367.

Medeiros, C. C. C. de (2011). “Proposições para o ensino do futuro”: a atualidade das reflexões de Pierre Bourdieu sobre a educação. *Contrapontos*, 11(1), 94-103.

Mello, H. D. A. (2012). *O Banco Mundial e a educação no Brasil: convergências em torno de uma agenda global* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Menezes, E. T. de (2001). Verbete OSPB (Organização Social e Política Brasileira). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo, SP: Midiamix. Recuperado de: <<https://www.educabrasil.com.br/ospb-organizacao-social-e-politica-brasileira/>>.

Menezes-Filho, N., & Kirschbaum, C. (2015). Educação e desigualdade no Brasil. In M. Arretche (Org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo, SP: Editora UNESP.

Merton, R. (2013). Puritanismo, pietismo e ciência. In T. Shinn & A. Marcovich (Orgs.), *Ensaio de sociologia da ciência* (pp. 15-62). São Paulo, SP: 34/Associação Filosófica Scientiae Studia.

Miceli, S. (1990). *A desilusão americana: relações acadêmicas entre Brasil e Estados Unidos*. São Paulo, SP: Sumaré.

Michetti, M. (2020). Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 35(102). Recuperado de: <<https://doi.org/10.1590/3510221/2020>>.

Minhoto, M. A. P. (2008). Da disseminação da cultura de avaliação educacional: estudo sobre a institucionalização do Enem, *Poiésis*, 1(1987), 67-85.

Mitchell, T. (2005). The work of economics: how a discipline makes its world. *European Journal of Sociology*, 46(2), 297-320.

Muller, J. Z. (2018). *The Tyranny of Metrics*. New Jersey, United States: Princeton University Press.

Neave, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23(1/2), 7-23.

Nogueira, C. M. M., & Nogueira, M. A. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Dossiê: Pierre Bourdieu. *Educação & Sociedade*, 23(78).

OCDE. (1992). *Écoles et entreprises: un nouveau partenariat*. Paris, France: OCDE.

Offe, C. (1984). Dominação de classe e sistema político: sobre a seletividade das instituições políticas. In *Problemas estruturais do Estado capitalista* (B. Freitag, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro.

Paiva, V. (2001). Sobre o conceito de "capital humano". *Cadernos de Pesquisa*, (113), 185-191.

Pereira, H. A. de A. R. (2007). *Os Estados Unidos e a Aliança para o Progresso no Brasil*. Associação Nacional de História - ANPUH XXIV Simpósio Nacional de História, São Leopoldo, RS.

Perrot, M. (Org.). (2009). *História da vida privada 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra* (D. Bottmann, & B. Joffily, Trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Poupeau, F., & Discepolo, T. (2002). Éducation & politique de l'Éducation. D'un rapport d'État à l'autre. In P. Bourdieu, *Interventions, 1961-2001*. *Science Sociale & Action politique*.

- Ratier, R. (2019). Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta. In F. Cássio (Org.), *Educação contra a barbárie* (pp. 151-157). São Paulo, SP: Boitempo Editorial.
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: how testing and choice are undermining education*. Sydney, Australia: Read How You Want.
- Robbins, D. (2004). The transcultural transferability of Bourdieu's sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 415-430.
- Robertson, S., & Verger, A. (2012). A origem das parcerias público-privadas na governança global da educação. *Educação e Sociedade*, 33(121), 1133-1156.
- Romanelli, O. de O. (2014). *História da Educação no Brasil: (1930-1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Safatle, V. P. (2020). Força e abstração: processo revolucionário e a matriz estética da autonomia. *Artefilosofia*, 15(29), 165-193.
- Santomé, J. T. (2013). *Currículo escolar e Justiça social: o cavalo de troia da educação* (A. Salvaterra, Trad.). Porto Alegre, RS: Penso.
- Santos, B. de S. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (48), 11-32.
- _____. (2001). Processos de Globalização. In B. de S. Santos (Org.), *A Sociedade Portuguesa perante os desafios da Globalização: Modernização Económica, Social e Cultural*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- _____. (2004). *A universidade no século XXI*. São Paulo, SP: Cortez.
- Saviani, D. (2007). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Schwartzman, S., et al. (2000). *Tempos de Capanema*. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Sennett, R. (2005). *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Simmel, G. (2001). *Brücke und Tür*. In G. Simmel, Gesamtausgabe (Vol. 12, pp. 55-61). Frankfurt, Alemanha: Suhrkamp.
- Smolka, A. L. B., et al. (2015). O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educ. Soc.*, 36(130), 219-242, mar. Recuperado de: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000100219&lng=en&nrm=iso>.

Stange-Tompkins, M. (2016). *Policy patrons: philanthropy, education reform, and the politics of influence*. Cambridge, United States: Harvard Education Press.

Tanguy, L. (Coord). (1986). *L'Introuvable relation formation/emploi: un état des recherches en France*. Paris, France: La Documentation Française.

Tanguy, L., & Ropé, F. (Orgs.), (1997a). *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. São Paulo, SP: Papyrus.

_____. (1997b). Racionalização pedagógica e legitimidade política. In F. Ropé & L. Tanguy (Orgs.), *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa* (P. C. Ramos, Trad.). (pp. 25-68). Campinas, SP: Papyrus.

_____. (1999). Do sistema educativo ao emprego; formação: um bem universal? *Educação & Sociedade*, 20(67), 48-69.

Tavares, C. Z. (2013). Teoria da resposta ao item: uma análise crítica dos pressupostos epistemológicos. *Estudos em Avaliação Educacional*, 24(54), 56-76.
Recuperado de: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/eae/article/view/1902>.

Teodoro, A. (2008). Tempos e Andamentos nas Políticas de Educação. *Estudos Iberoamericanos*. In C. A. Torres & A. Teodoro (Eds.), Brasília: Liber Livro.

Thévenot, L. (2015). Autorités à l'épreuve de la critique: jusqu'aux oppressions du 'gouvernement par l'objectif'. In B. Frère (Org.), *Le tournant de la théorie critique*. Paris, France: Desclée de Brouwer.

Travitzki, R. (2013). *Enem: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

Weber, M. (2004). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Antônio Flávio Pierucci (Ed.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.

_____. (2006). *"A objetividade" do conhecimento nas ciências sociais*. São Paulo, SP: Ática.