

Matheus Augusto Moreira Riguetti¹; Victória Caroline de Castro²; Rogério de Souza Silva³

^{1,2}. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus São Roque

O novo ensino médio como ferramenta reprodutora do capital cultural

The new middle education as a reproductive tool of cultural capital

Resumo. O presente trabalho analisa, por meio das teses de Pierre Bourdieu, os eventos recentes envolvendo a Educação brasileira, com destaque para a reforma denominada “Novo Ensino Médio” (Lei 13.415/2017). Para isso, debruçou-se sobre os diferentes documentos oficiais que serviram de alicerce para essa reforma e infere possíveis consequências, conjecturando desfechos semelhantes ao evento que pode ser considerado a primeira grande reforma do ensino médio, a Lei 5.692/1971. Conclui que as medidas são em suma estratégia de perpetuação do poder e reprodução das desigualdades de classes sociais.

Palavras-chave: Novo ensino médio, Educação, Capital cultural, Habitus.

Abstract. This paper analyzes, through the theses of Pierre Bourdieu, the recent events involving the Brazilian Education, with emphasis on the reform called "New High School" (Law 13.415 / 2017). In order to do this, it looked at the different official documents that served as a foundation for this reform and infers possible consequences, conjecturing similar outcomes to the event that can be considered the first major reform of high school, Law 5,692 / 1971. It concludes that the measures are in short strategy of perpetuating the power and reproduction of the inequalities of social classes. **Keywords:** New high school, Education, Cultural capital, Habitus.

Introdução

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) resgata o conceito marxista de capital e o divide em três instâncias básicas: econômico, social e cultural; mantendo a relação entre quantidade de capital acumulado e a posição na hierarquia social. Assim, sua legitimação e dominação ocorrem em um ou vários campos sociais, vistos pelo autor como um espaço em que são orquestradas lutas cujos agentes ou grupos almejam manter ou melhorar sua condição social, recorrendo, para isso, a diversos tipos de capital (BOURDIEU, 1989).

O pensador francês articula a categoria de capital cultural após questionar as teorias vigentes que vinculavam capacidades intrínsecas a determinados estudantes que os favoreceriam no campo escolar, características tomadas popularmente como “dons”, como justificativa para a desigualdade educacional. Descobre, por meio de levantamentos sociológicos quantitativos, que os educandos que apresentavam melhores resultados obtinham uma alta correlação entre sua origem social e sucesso neste campo educacional, principalmente em relação ao nível escolar dos pais. Ressalta ainda que isso só era possível pois o próprio sistema de ensino em questão baseava-se num modelo avaliativo emanado da cultura tida como legítima pelos grupos dominantes (CATANI et al., 2017).

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

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

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

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

Percebe-se por meio da noção de *habitus* que as ações de um sujeito não são completamente frutos de sua livre consciência, como diria uma abordagem objetivista, ainda assim o indivíduo também não é peça amorfa no tabuleiro social - sujeitando-se ao subjetivismo. Ao final concede-lhe uma autonomia adjacente, sob um modelo que molda sua trajetória segundo os princípios adquiridos no grupo social em que foi criado. A inoculação do *habitus* legítimo às novas gerações da prole é de suma importância aos que dele se valem como forma de domínio, como nota Freitag (1978, p. 16) “a transmissão da experiência de uma geração a outra se dá no interesse da continuidade de uma sociedade dada”, assim, os legitimados em sua função e modo de vida são também legitimadores, na medida em que um agente que deseja atingir seu posto também precisa incorporar seu *habitus*.

O *habitus* aparece então como uma síntese de que - da mesma forma como ocorre em algumas narrativas de filmes hollywoodiano cujo protagonista perde todos os seus bens e depois magicamente consegue reconstituir tudo, pelo fato de portar algo em sua própria substância como *persona*, de ter um *habitus* incorporado; o seu conhecimento não é apenas teórico, mas intuitivo, sua busca sempre termina pelo seu próprio poder de legitimação e na imposição de suas próprias maneiras. A incorporação do *habitus* adequado, portanto, permite ao indivíduo se relacionar com os campos ou instituições sociais, principalmente as legítimas e legitimadoras, de forma a obter o máximo de rendimento possível (BOURDIEU, 2008).

No contexto escolar, as disposições que permeiam a trajetória do estudante são modeladas principalmente pela família, com quem este estabelece um *continuum* no volume de capital total que pode posicioná-lo à frente na largada pela concorrência do jogo, concedendo atributos que perpassam o acesso instantâneo à cultura legítima por meio da aquisição precoce familiar, evitando que no futuro esse indivíduo precise perder certos costumes ou fazer correções - até mesmo um saldo inicial de capital econômico ou um redirecionamento

profissional no caso de um “filho pródigo”, visto que o indivíduo mesmo já inculcado para se orientar às escolhas legítimas pode, a qualquer momento, recorrer ou ser socorrido fraternalmente ante aos novos desafios em sua trajetória (BOURDIEU, 2008).

Pela autoridade concedida à escola na concessão do capital cultural (principalmente por meio do *habitus*), essa instituição transformou-se em palco de disputas e dominação, assegurando as conjecturas necessárias para a reprodução do mundo do trabalho mediante a inculcação dos saberes, formas de justificação, legitimação e disfarce das diferenças e do conflito de classes. No limite, qualquer mudança social implicaria numa realocação global entre as espécies de capital mais adequadas àquele momento, que podem envolver mudanças globais na estrutura social, mas que muitas vezes visam somente à manutenção da posição social do agente, não implicando necessariamente em uma mobilidade social (BOURDIEU, 2008).

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

Portanto, no lugar da escola ter a função social transformadora que muitas vezes idealizamos, Bourdieu notou que essa estrutura educacional pode também ser interpretada como um sistema de reprodução e reforço de desigualdades sociais. Percebe-se que os mecanismos denunciados pelo autor continuam sendo reproduzidos por medidas atuais, portanto, sua filosofia é de suma importância para a compreensão da educação brasileira, especialmente do chamado “Novo Ensino Médio” (Lei 13.415/2017 - inicialmente apresentada como Medida Provisória nº 746/2016).

Materiais e métodos

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

Comparou-se o “Novo Ensino Médio” com o que foi a primeira reforma do ensino médio (lei nº 5.692/71), que de um lado teve resultados positivos, pois instituiu um ensino fundamental contínuo de oito anos, evitando a prova classificatória que existia no meio, na qual muitos estudantes eram retidos. Porém, o segundo grau, de três anos, tornou-se compulsoriamente profissionalizante, e logo em seguida sofrerá carências de infraestrutura que já ocorriam na época. Na realidade, a reforma da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) mostrou-se uma forma de contenção do acesso dos estudantes ao ensino superior em função da pressão dos excedentes (alunos que foram aprovados e não conseguiram a vaga na universidade) e grupos profissionais corporativistas, temendo a inflação de diplomas (FREITAG, 1978).

Para isso desenvolver a presente empreitada, recorreu-se à revisão bibliográfica, destacando os principais conceitos de Bourdieu, especialmente a categoria de capital cultural e *habitus*; além da análise documental da legislação, principalmente pareceres das comissões do Congresso Nacional para compreender os pormenores e motivadores da reforma que instituiu o “Novo Ensino Médio”.

Resultados e discussão

A partir da década de 1960 houve uma ênfase mundial no currículo escolar cientificista e uma imensa atribuição à ciência e à tecnologia como salvadoras da humanidade. Contudo, o saber amplo, importante na vida democrática, pairava somente numa elite detentora de conhecimento científico (SANTOS; FLEURY, 2000). No Brasil, esse processo intensificou-se com a Lei 5.692/1971 (BRASIL, 1971), quando a educação norteava-se para uma perspectiva utilitária. Tal legislação, sancionada durante a Ditadura Civil-Militar, apesar de estruturar o acesso e duração dos antigos 1º e 2º graus, limitou o ensino das camadas populares ao tecnicismo e sua perpetuação na trajetória de trabalhadores com baixa perspectiva de remuneração - o que era de interesse do grande capital, representado principalmente pelo Banco Mundial e o convênio USAID-MEC (GENTILI, 1994). Também verifica-se na mesma década uma participação cada vez maior do ensino particular nas áreas de graduação e pós-graduação, vendendo seus serviços, no limite, à mesma clientela, os estudantes formados nos cursos técnicos profissionalizantes (FREITAG, 1978).

Pode-se dizer que algumas das motivações para a reforma de 1971 eram a pressão dos excedentes, alunos que promovidos no vestibular mas que não tinham vagas nas universidades; e sobretudo a redução dos gastos com o ensino por parte do governo, que em função de uma demanda cada vez maior da população pelo ensino superior, decidiu acabar com o ensino propedêutico público e estabelecer um ensino finalista para o 2º grau (BELTRÃO, 2017).

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

Tradicionalmente o sistema escolar sofre “a imposição e legitimação de um arbitrário cultural corresponde à força da classe social que o sustenta” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2007, p. 37). Observa-se um panorama disso numa análise simples da conjuntura atual em um simples questionamento: “Quem sustenta e é sustentado pelo sistema escolar atual?”. Numa possível resposta, Freitag (1978, p. 14) nota que a “educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção do homem e sociedade”. Em outras palavras, conservar o arbitrário cultural é, portanto, garantir a continuidade de uma dada sociedade, já que o sistema educacional garante a reprodução das

relações sociais, para tanto, demanda que não apenas sejam reproduzidas as relações objetivas, mas os sistemas simbólicos que permeiam tais relações.

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

Dentre as principais modificações previstas na Lei 13.415/2017 para o ensino médio, temos a ampliação da carga horária para o período integral, obrigatoriedade somente das disciplinas de língua portuguesa, matemática e língua inglesa - durante os três anos, arranjo curricular através de cinco itinerários formativos ofertados “conforme a demanda local”, além da possibilidade de portadores do “notório saber” ministrarem aulas nos cursos profissionalizantes (BRASIL, 2017).

Os critérios do art. 36 da Lei 13.415/2017 “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017) são tomados por estruturante-estruturante ante à epistemologia da sociologia de Bourdieu, que aponta contra o discurso meritocrático do “tudo é possível”, reduzindo a trajetória do agente à sua identificação no campo dos possíveis. Sua trajetória é guiada, entre outros, pelas suas relações, identificações e escolhas, porém sua posição final, no caso de algumas classes, é diversa e irreduzível, pela maior disparidade de posições disponíveis. No final das contas, a perspectiva emancipatória é desconstruída, pois, segundo Bourdieu (2008, p. 104), “a determinado volume de capital herdado corresponde um feixe de trajetórias praticamente equiprováveis que levam a posições praticamente equivalentes trata-se do ‘campo dos possíveis’ oferecido objetivamente a determinado agente”.

As dificuldades para a implementação dos cinco itinerários formativos propostos pela Lei 13.415/2017 remontam à dificuldade enfrentada na Lei 5.692/1971, que enfrentou percalços em todos os níveis, visto as despesas para a implantação e os recursos indisponíveis para a própria prática profissional. Como observado por Beltrão (2017), os laboratórios das escolas brasileiras não possuíam, em sua maioria, os recursos necessários e até mesmo dirigentes políticos se posicionaram abertamente diante das dificuldades de implantação da reforma. Assim, poucos municípios brasileiros apresentam estrutura necessária para oferecer todos os itinerários formativos na reforma atual, visto o congelamento de investimentos e as próprias limitações de infraestrutura para suportar, não só os locais de prática mas o próprio horário em tempo integral.

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

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

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

Da mesma forma que Freitag (1978) observa nos anos seguinte à instauração da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei nº 4.024 de 1961), beneficiando-se das brechas da recém-aprovada legislação, o setor privado de educação ofereceu aos filhos da classe trabalhadora cursos com pouca infraestrutura e qualificação, mas grande procura, para a maximização dos lucros. Eram em sua maioria cursos profissionalizantes, como contabilidade, por exemplo, ofertados no período noturno, aproveitando-se da ambição das classes menos desenvolvidas em ascender por meio do capital escolar e do fato que essa LDB oferecia a equivalência dos cursos de nível médio. Contudo, a lei não garantia a vaga na faculdade, pois está somente selecionava aqueles que tivessem “se preparado de forma adequada”, ou seja, os filhos das classes privilegiadas. Assim, é criada uma frustração diante do sistema educacional, com uma motivação para o estudo que se baseia em chances, no limite, inexistentes.

Portanto, as instituições educacionais privadas utilizam em seu bojo dos valores simbólicos do capital escolar, e se valem do devaneio do “filho de pobre para atingir o objetivo final tão sonhado: o título de doutor” (FREITAG, 1978, p. 68). Tais certificados sustentam-se pela sua própria exclusividade, os desprovidos se valem dos símiles, das oportunidades de títulos que propiciam profissões equivalentes às nobres, e assim sustentam “a tensão do mercado dos bens simbólicos, obrigando os detentores das propriedades distintas, ameaçadas de divulgação e vulgarização, a procurar indefinidamente a afirmação de sua raridade nas novas propriedades” (BOURDIEU, 2008, p. 235), engendrando novas legislações excludentes e avançando com a certificação necessária para se manter nos mesmo cargos.

Assim, atinge-se o almejado ensino superior, público ou privado, passando pelo “corredor polonês” observado anteriormente, e o neófito subalterno equilibra os cursos presenciais com sua realidade pessoal no mundo do trabalho e opta pelos cursos noturnos, numa relação de matrículas/conclusões de 6,5 contra 7,9 do período diurno (INEP, 2017), o que indica a dificuldade de manter-se e concluir sua formação no período diurno, principalmente dos menos favorecidos, visto que a maior taxa de evasão dos estudantes da escola média ocorre no período noturno.

A tecnização, fruto do “Novo Ensino Médio”, juntamente com a inicial obrigatoriedade somente das disciplinas de português e matemática, parece ser, da mesma forma que foi a lei de 5.692/71, um acordo com o Banco Mundial e ao discurso neoliberal, buscando nada mais que o aumento da produtividade e dos índices educacionais (SILVA, 2017). A ênfase nas disciplinas citadas anteriormente ofusca as outras anteriormente presentes no currículo, também necessárias à formação de um cidadão crítico, que agora passam a ser intituladas “áreas do

conhecimento”, desprovidas de uma progressão conceitual e interdisciplinaridade e de uma contextualização cultural e humanística. Tudo isso com a possibilidade de ser ministradas, por enquanto nos cursos técnicos e profissionalizantes, por profissionais da educação que podem ser contratados pelo seu “notório saber”, num eufemismo que apesar de ditar sobre a contratação de profissionais competentes, encobre a carência de professores e o custo de manutenção do ensino e formação pedagógica, fatos que podem levar à crescente precarização do trabalho docente (SOUZA; SILVA, 2016).

Ao exemplo dos modelos educacionais baseados na lógica de mercado, não apenas no sentido de prestação de contas e fetichismo por dados qualitativos, com uma participação cada vez menor do Estado - este que nunca foi fortalecido até então, pois, como nota Freitag (1978), a taxa de retorno prometida ao Estado frente aos seus investimentos na educação profissional não favorece a nação, já que em função da mais-valia quem se beneficia é o empresário capitalista, que detém os meios de trabalho. Nesse contexto, qualquer tentativa de qualificação da força de trabalho não interessa ao próprio trabalhador, mediando sua emancipação e formação integral, mas sim ao fortalecimento das relações de trabalho vigentes, perpetuando a condição estrutural. Além disso, Freitag (1978) ressalta – a partir da teoria do valor de Marx - que só pode haver equivalência entre mercadorias com base numa comparação de uma unidade em comum, que seria o tempo social necessário para sua produção, entretanto, a única mercadoria que não se encaixa nisso é a força de trabalho - seu valor de uso difere do valor de troca, pois quando usada no processo de trabalho produz mais valor do que custou ao comprador, o empresário, de forma que todo o investimento para a qualificação da força de trabalho, seja investimento financeiro do Estado ou do próprio trabalhador, não retorna ao indivíduo mas é apoderado pelo capitalista.

O caráter autoritário de ambas reformas, impostas sem debates públicos e participação efetiva dos docentes, estudantes e pais, contrasta com o suposto discurso de flexibilização e de escolha dos itinerários formativos, ou seja, a propalada flexibilização é, no limite, retraduzida em perda de direitos, enquanto é veiculada como “maior liberdade” (BOURDIEU; WACQUANT, 2014) - a única coisa que não pode ser flexibilizada é o lucro e o progresso do capital. Aos poucos o universo escolar rende-se ao triunfo derradeiro do capitalismo, previsto por Žižek (2015), no qual cada indivíduo torna-se seu próprio capitalista, o “empreendedor de si mesmo”, que decide quais áreas de sua vida particular deve investir (e se endividar); nesse cenário, o que anteriormente eram direitos formais (como educação ou saúde) tornam-se apenas mais decisões de investimento, porém, o sociólogo esloveno consome o diagnóstico: tal liberdade de escolha é ela própria a sua servidão.

Sustentada sempre através de discursos que impelem ao imediatismo, à urgência de mudanças, ao contrário do debate e reflexão, a reforma do ensino médio, como notam Motta e Frigotto (2017), é apresentada como “destrave” do crescimento econômico, para isso, a reestruturação do currículo, aumento de carga horária, seriam males necessários ao progresso nos rankings educacionais e econômicos. E a bola da vez dos investimentos seria a transformação do indivíduo na própria mercadoria, com o investimento em “capital humano” através da educação técnico-profissionalizante.

Tido como meritocrático, o campo escolar culpabiliza o indivíduo por, à primeira vista, estar livre de critérios discriminatórios e se apresentar como uma *tabula rasa*, na qual tudo depende do mérito de cada um. Dessa forma é alimentada “a ilusão de uma escolha baseada na singularidade da pessoa, assim como as certezas da seleção que garante o máximo de homogeneidade ao grupo” (BOURDIEU, 2008, p. 156).

Em suma, essas medidas podem não buscar a educação emancipadora do ser humano e sua formação integral, mas apenas visar resultados contabilísticos que acabam por prolongar as desigualdades e contribuir para a reprodução de um sistema escolar que privilegia determinados grupos sociais.

Considerações finais

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

Referências bibliográficas

- BELTRÃO, T. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. *Senado notícias*. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>>. Acesso em: 08 ago. 2018.
- BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp, 2008.
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Magali de Castro (trad.) In.: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.
- _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- _____. Os três estados do capital cultural. Magali de Castro (trad.) In.: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A.M. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.
- _____. *Sociologia*. Renato Ortiz (Org.). São Paulo: Ática, 1983.
- _____.; WACQUANT, L. Os três estados do capital cultural. Magali de Castro (trad.) In.: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BRASIL. Lei n. 5.692/1971. Brasília: MEC, 1971.
- _____. Lei n. 9.394 de 20 de novembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. D.O.U., Brasília, fev. 2017, seção 1, p. 01-02.
- CATANI, A. M., et al. (Orgs.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática de ensino*. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2016*. Brasília: Inep, 2017.

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

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*. [online] vol.38, n.139, pp.355-372, 2017.

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

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

SOUZA, A. C.; SILVA, R. S. A reforma do ensino médio e os divergentes projetos empresariais. *Cooperação Online*, Ano 13, Vol. 12. 2016.

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

ŽIŽEK, S. *Trouble in paradise: From the end of history to the end of capitalism*. Melville House, 2015.

¹Matheus Augusto Moreira Riguetti. Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas no IFSP, Câmpus São Roque;

²Victória Caroline de Castro. Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas no IFSP, Câmpus São Roque;

³Rogério de Souza Silva. Doutor em Sociologia e professor no IFSP, Câmpus São Roque;

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus São Roque, Rod. Prefeito Quintino de Lima, 2100 - Paisagem Colonial - São Roque – SP; rogerio.souza@ifsp.edu.br

Este artigo:

Recebido em: 01/03/2019

Aceito em: 31/03/2019

Como citar este artigo:

RIGUETTI, Matheus Augusto; CASTRO, Victória Caroline de; SILVA, Rogério de Souza. O novo ensino médio como ferramenta reprodutora do capital cultural. *Scientia Vitae*, v.7, n.24, p. 1-9, abr./ jun. 2019.