

Artigo

Bourdieu e Foucault: duas formas complementares de entender a reforma do ensino médio

*Rafael Teixeira de Abreu**

Resumo

Neste artigo, apresento uma análise aprofundada sobre a reforma do ensino médio, utilizando alguns dos principais artigos produzidos sobre o tema. O objetivo é explorar essa produção a partir de duas grandes linhas: a função social da escola e o discurso que justificou a reforma do ensino médio. As análises são orientadas pelos referenciais teóricos de Bourdieu e Foucault, cujas perspectivas foram esboçadas de modo complementar. Bourdieu é mobilizado para evidenciar que a escola pós-reforma permanece como um instrumento de reprodução das desigualdades sociais, perpetuando a segregação entre classes sociais e o acesso desigual ao conhecimento. Já Foucault é utilizado para entender como o discurso sobre a falência do sistema educacional foi mobilizado como justificativa para as alterações propostas, ao simplificar questões estruturais, reduzindo-as a distorções curriculares. Essa análise, portanto, pretende contribuir para o entendimento crítico das reformas educacionais no Brasil, identificando as relações de poder e desigualdade subjacentes a essas transformações.

Palavras-chave: Bourdieu. Foucault. Reforma do Ensino Médio. Discurso. Desigualdade.

Bourdieu and Foucault: two complementary ways of understanding high school reform

Abstract

In this article, I present an in-depth analysis of the reform of secondary education, using some of the main articles produced on the subject. The aim is to explore this production along two broad lines: the social function of the school and the discourse that justified the reform of secondary education. The analysis is guided by the theoretical frameworks of Bourdieu and Foucault, whose perspectives are outlined in a complementary way. Bourdieu is used to show that the post-reform school remains an instrument for reproducing social inequalities, perpetuating segregation between social classes and unequal access to knowledge. Foucault is used to understand how the discourse on the failure of the education system was mobilized as a justification for the proposed changes, by simplifying structural issues and reducing them to curricular distortions. This analysis, therefore, aims to contribute to a critical understanding of educational reforms in Brazil, identifying the relations of power and inequality underlying these transformations.

Keywords: Bourdieu. Foucault. High School Reform. Discourse. Inequality.

** Mestrando em sociologia no Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: teixeira.abreu@ufrgs.br*

Neste artigo pretendo apresentar uma análise sobre a reforma do ensino médio introduzida no país a partir de 2017. Dentre as discussões que ocupam as páginas de artigos, dissertações e teses sobre o tema, destacam-se dois pontos: a função da escola e o discurso que justificou a reforma. Independentemente da forma que os autores elaboram suas análises, essas duas questões estão quase sempre presentes em seus parágrafos. São mobilizadas de diferentes formas, encaixados em distintos léxicos teóricos, mas sempre merecem a atenção. Com isso, neste trabalho, irei analisar esses dois temas sob a perspectiva de Bourdieu e Foucault. O esforço será em esboçar duas perspectivas que parecem complementares sob o mesmo objeto. Finalmente, Bourdieu será mobilizado para evidenciar que a escola pós-reforma permanece como um instrumento de reprodução das desigualdades sociais; já Foucault será utilizado para entender como o discurso sobre a falência do sistema educacional serviu como justificativa para as alterações, ao simplificar questões estruturais, reduzindo-as a distorções curriculares.

Em primeiro lugar, a reforma do ensino médio, em seu texto original, trouxe as seguintes mudanças em relação ao modelo anterior: matemática, língua portuguesa e inglês são as únicas disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio; o currículo será dividido entre uma base comum e os itinerários formativos: 1 - linguagens e suas tecnologias; 2 - matemática e suas tecnologias; 3 - ciências da natureza e suas tecnologias; 4 - ciências humanas e sociais aplicadas; 5 - formação técnica e profissional (ABREU, 2022). A formação profissional poderá ser ministrada por professores com notório saber. As horas letivas anuais reduzidas de 2400 para 1800 das disciplinas obrigatórias, somam-se a isso 1200 horas destinadas aos itinerários

formativos, com possibilidade de oferta à distância. Houve também mudanças no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRANCO, 2018; DA SILVA; SCHEIBE, 2017).

Essas transformações empreendidas pela alteração são duramente criticadas pelas produções a respeito da reforma. Dentre as questões que tangenciam essas críticas encontram-se a impossibilidade de as escolas oferecerem um currículo vasto, com os cinco itinerários; a redução dos problemas de permanência e má formação ao currículo escolar; a precarização do trabalho docente e a desvalorização da carreira e formação; e a institucionalização de uma escola que forma de maneira instrumental.

Essas críticas foram articuladas em dois momentos nesse texto: o primeiro, a partir do referencial teórico de Bourdieu, questiona se houve mesmo uma transformação significativa na escola a partir da reforma; o segundo, com apoio das análises de Foucault, com o papel do discurso na construção da reforma. Como resultado desse exame podemos destacar a existência de uma preocupação em relação aos rumos da escola. Admitindo que, mesmo sendo um instrumento da manutenção das desigualdades sociais, a reforma é capaz de aprofundar ainda mais a crise do sistema educacional, se assim quisermos pontuar. O discurso em favor da reforma foi articulado de distintos pontos, mas com uma espécie de denominador comum: a falência do projeto educacional brasileiro. Desse ponto emergiu um esquema de pequenos discursos que reiteraram a necessidade de transformação na educação. A transformação ocorreu, mas foi reduzida ao currículo.

Por fim, entendo que o discurso não oculta uma verdade, mas é condicionado por uma matriz conceitual própria de sua época, se fez uma breve discussão sobre o conceito de sujeito neoliberal. Tal apropriação visa dar conta da dimensão presente à época e como isto deslocou matrizes de entendimento a respeito da função da escola.

1. A escola como instituição de manutenção das desigualdades sociais

Um primeiro recorte sobre os trabalhos que tratam da reforma do ensino médio diz respeito àqueles que situam a mudança enquanto um aprofundamento das desigualdades sociais. Os artigos situados nessa seção argumentam a existência de uma correspondência dessa reforma com as mudanças educacionais gestadas na década de 90 por organismos internacionais (BRANCO, 2018). Seria uma retomada da ideia da pedagogia das competências, explorando aspectos de flexibilização do currículo, escolha dos estudantes e protagonismo juvenil (MOURA; LIMA FILHO, 2017).

O baixo aproveitamento dos estudantes brasileiros nos índices internacionais foi apropriado para justificar as mudanças curriculares. Métricas como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), gerenciado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Macedo (2019), defende que a orientação das políticas educacionais locais por ferramentas de aferimento internacionais não tem sentido prático. O modelo proposto pela OCDE é da unificação curricular, algo que ignora as desigualdades regionais, não leva em conta que outras variáveis afetam a qualidade da educação além do currículo. Tampouco garante êxito nessas avaliações: “[...] do conjunto desses países/cidades com alto desempenho, a Finlândia é talvez o mais conhecido, não apenas pelos excelentes resultados no Pisa, mas por obtê-los a partir de políticas curriculares não centralizadas” (MACEDO, 2019, p. 53). Além disso, são ignorados o êxito nas avaliações nacionais e internacionais de escolas públicas federais que contam com estrutura e investimentos adequados (FERRETTI, 2018).

Essa influência nos rumos da educação acaba por estabelecer níveis de fracasso e sucesso das instituições e dos estudantes. Com isso, perde-se o sentido democrático da escola, de redução das desigualdades, inscrevendo-a em uma lógica do desempenho (BUENO; CARVALHO, 2023), favorecendo, dessa forma, o sentido de reprodução e conservação social da escola:

A escola não inculca valores, modos e pensamentos dominantes, mas se limita a usar um código de reprodução cultural em que as crianças e os jovens da classe dominante já foram iniciados no ambiente da família. Esta é importante, pois permite a continuação no jogo da cultura, de interesses e confirma a exclusão de uma determinada classe (PAESE, 2019, p. 5).

A partir disso podemos retomar a análise do sistema escolar francês de Pierre Bourdieu, com o objetivo de traçar paralelos com a reforma posta em prática. O autor, em oposição ao senso comum, argumenta que a escola não contribui para a mobilidade social, mas é um instrumento de “conservação social” (BOURDIEU, 1998, p. 41). Segundo essa visão pessimista do autor, a escola sanciona as desigualdades, na medida em que trata “o dom social como dom natural” (Idem.). O dom social é o capital cultural.

O êxito escolar, segundo Bourdieu, está ligado ao “nível cultural global do grupo familiar” (BOURDIEU, 1998, p. 42), dessa forma, uma sucessão de pequenos acúmulos ao longo da trajetória familiar vai influenciar diretamente na ascensão social. A carreira escolar acaba sendo influenciada por esses fatores familiares, que se iniciam no grau de instrução das famílias, na informação sobre as instituições de ensino, e sobre as carreiras (*Ibid.*, p. 44). O pertencente à elite intelectual cresce fazendo uso de um vocabulário e consumindo um tipo de arte que estará vinculada ao ambiente universitário. Todo esse processo, fará com que esse indivíduo, socializado em uma cultura próxima à universitária, sem esforço metódico tenha mais facilidade do que outros, reforçando a ideia de dom natural (*Ibid.*, p. 46).

As crianças de classes médias, ao contrário das crianças de classes populares, encontram no núcleo familiar um “ethos” ligado à ascensão social, acabam compensando a falta inicial de cultura com uma busca ascética cultural (*Ibid.*, p. 48). Dessa forma, capital social e o ethos definem condutas frente à escola eliminando crianças de diferentes classes. O prosseguimento dos estudos está condicionado a isso. Como as dificuldades de classes média e populares vão se acumulando durante a trajetória, é na família e nos

professores que essas crianças encontram suporte (*Ibid.*, p. 50). A perpetuação das desigualdades acaba sendo mascarada pelo acesso à escolarização. A escola não precisa excluir o estudante para afastá-lo, basta ignorar as desigualdades existentes entre seus estudantes, tratando todos de forma igual.

A distância cultural entre classes populares e classes médias em relação à cultura acumulada pela elite é quase intransponível, e o esforço rigoroso em busca desse acúmulo não é visto como desejável, uma vez que se desvaloriza aquilo que parece inato (*Ibid.*, p. 54). A linguagem, segundo Bourdieu, representa bem essa fronteira entre filhos da elite intelectual e demais crianças. O convívio com a linguagem utilizada em ambientes escolares representa uma facilidade no meio escolar, seja em provas ou na comunicação com os professores (*Ibid.*, p. 55 - 56). A escola deveria fornecer as condições necessárias de acesso amplo ao mundo da cultura, partindo do pressuposto da diferença e não da igualdade de acesso, como forma de compensar os diferentes pontos de partida de seus alunos (*Ibid.*, p. 61).

A partir da reforma se ampliou esse aspecto da escola, para as classes populares, nem mesmo o empreendimento metódico, quase ascético como coloca Bourdieu, de busca pelo capital cultural é possível. A troca pelo modelo de itinerários formativos faz com que existam duas escolas: aquelas que não possuem estrutura, professores e orçamentos para fornecer variedade de formação; e as escolas da elite. Uma educação estruturada a partir de um “currículo minimalista” direcionado a ocupação precária de postos de trabalho. Outra flexível, ofertando diversos elementos e percursos formativos, orientando a formação das profissões destinadas às classes mais altas (MARCELINO, 2020; BARCELLOS, 2017).

O indivíduo das classes populares irá se defrontar com um currículo já pronto, ao contrário das propagandas. Terá sua formação direcionada conforme à disponibilidade local. Dificilmente poderá escolher entre mais de duas formações. Conforme a perspectiva bourdiana: “[...] a predisposição dos alunos em suas escolhas é condicionada por suas chances de sucesso em seus

investimentos escolares. E sendo essa predisposição fruto do habitus essa escolha do provável tende a ser mais um mecanismo de reprodução” (BARCELLOS, 2017, p. 132). O reflexo prático disso é que não haverá estudantes cotistas para ocupar suas vagas nas universidades em cursos como medicina, engenharias, direito etc.

Essa transformação do sistema educacional desencadeou diversas manifestações quando a medida provisória, que se tornaria a lei do novo ensino médio (Lei 13.415/17), foi editada pelo governo Temer. Dentre as manifestações contrárias à reforma estão a ocupação de mais de 1200 escolas por secundaristas e diversas manifestações de rua por todo o Brasil (DA SILVA; SCHEIBE, 2017). Apesar dos movimentos populares a reforma seguiu seu curso, entretanto com algumas modificações: na primeira versão se retirava a obrigatoriedade do ensino de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia do currículo, algo alterado à obrigatoriedade de estudos e práticas dessas disciplinas após mobilização social (FERREIRA; SANTANA, 2018). Efetivamente, temos a presença dispersa dos conteúdos dessas disciplinas. A redução da carga horária impossibilita a profundidade no conteúdo. Aumenta a precarização do trabalho dos professores, que necessitam incorporar cada vez mais turmas para cumprirem suas horas letivas, minando a legitimidade dos seus campos e desincentivando a formação qualificada (BODART, 2020).

No Rio Grande do Sul, a implementação da reforma se deu de forma acrítica. Segundo Chagas e Luce (2020), a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC-RS) agiu somente como reprodutora do discurso da União, sem induzir discussões locais entre professores, estudantes e escolas. Além disso, o Conselho Estadual da Educação (CEED), passou de uma posição crítica à inércia durante o processo de implementação da reforma. As autoras argumentam que a não atenção às realidades locais, como falta de estrutura para execução dos itinerários, reforçam as desigualdades do sistema educacional. Carvalho e Gonçalves (2021), evidenciam que no processo de implementação da reforma nas escolas piloto, a SEDUC - RS retirou a autonomia de escolha e flexibilização dos seus itinerários formativos.

A fim de entender as resistências à reforma, Chagas e Luce (2020) articulam o conceito de campo de Bourdieu. O objetivo das autoras é apreender as razões que fizeram a secretaria de educação ser apenas uma reprodutora dos mandos da união, incorporando interesses de uma porção específica das vozes que debatiam a reforma, posição que se alterou durante o processo de discussão local dos moldes da reforma.

Em primeiro lugar, cabe determinar, brevemente, o conceito de campo de Bourdieu e com isso construir sua ligação com a educação. Conforme aponta Lahire (2017), determinar o conceito de campo é uma tarefa complicada, uma vez que Bourdieu o retoma durante toda sua obra dando enfoques e pontuando minúcias específicas às situações analisadas. Entretanto, algumas propriedades gerais podem ser pontuadas: “um campo é um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social global” (LAHIRE, 2017, p. 65); cada campo possui suas próprias regras; é um espaço estruturado com posições ocupadas por agentes do campo, suas práticas só podem ser entendidas na medida das posições que ocupam nesse esquema; é um espaço de lutas; as lutas são pela apropriação do capital específico do campo ou sua redefinição; o capital é desigualmente distribuído; embora exista uma disputa, os agentes têm o interesse de manter o campo; cada campo possui um certo habitus; o campo possui certa autonomia em relação ao todo (*Id., ibid.*).

Na produção da reforma do ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vários agentes ligados aos setores econômicos, como empresas nacionais, internacionais e instituições financeiras, se fizeram presentes na mobilização de pautas e discussões (CHAGAS; LUCE, 2020; PERRONI, 2017). Nesse sentido, seriam atores do campo econômico e político tentando produzir efeitos sobre o campo educacional. Entretanto, o capital consagrado em determinado campo não é transferível a outro, não é facilmente conversível em influência em um campo distinto (BOURDIEU, 2003). Nesse sentido, analisando o caso do Rio Grande do Sul, Chagas e Luce (2020) identificaram que boa parte dos agentes representantes Conselho

Nacional de Secretários de Educação (CONSED), voz preponderante nas discussões sobre a reforma, não eram do campo educacional, mas tinham seus capitais baseados no campo político e econômico. Da mesma forma, isso ocorria nas posições de poder do Ministério da Educação.

Se “é a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer” (BOURDIEU, 2003, p. 23), esses agentes oriundos de outros campos, com posições de destaque, puderam incorporar no campo educacional demandas externas ao campo. Isso seria uma das possíveis explicações, uma forma de contornar a autonomia dos campos em relação a outros, já que “uma das manifestações mais visíveis da autonomia do campo é sua capacidade de refratar, retraduzindo sob uma forma específica as pressões ou as demandas externas” (BOURDIEU, 2003, p. 22).

Esses atores puderam mobilizar seus capitais, deslocando às arenas de debate para o campo econômico e político, se utilizando de argumentos técnicos, com os sentidos do jogo mais apurados, interditaram e conduziram a implementação da reforma. Não estava presente na discussão da reforma a criação de um modelo educacional que viesse a romper com as desigualdades e problemas produzidos pelo outro, mas atendesse a interesses diversos a esse. Por isso, não houve na produção do texto a escuta dos educadores e mesmo estudantes, mas o lobby de entidades privadas (GOMES; DUARTE, 2019).

De qualquer forma, em nível macro, a reforma do ensino médio representa um alargamento da perspectiva bourdiana a respeito da reprodução das desigualdades sociais. Um marco institucionalizado da conservação da transferência desigual de capital social e cultural (FURTADO; SILVA, 2020). Mesmo se ignorarmos a perspectiva pessimista de Bourdieu, podemos concordar que uma escola justa é aquela capaz de oferecer condições iguais de acesso aos seus estudantes. Diferente disso, é o novo modelo de escola introduzido pela reforma.

Funcionará como um filtro ao acesso das classes populares às fileiras do ensino superior, função já aplicada em diferentes épocas. Segundo Cunha (2017), a reforma foi pensada também como uma forma de conter a demanda por ensino superior. Depois de décadas de expansão, o setor vinha sofrendo uma retração devido a política de austeridade imposta pelo governo que recaiu sobre o financiamento estudantil. Somou-se a isso a crise econômica vivenciada pelo país que fez aumentar a proporção de inadimplência do setor e a criação do teto de gastos que reduziu as verbas para o FIES e criou um teto para o financiamento da matrícula de 5 mil reais.

No Brasil, antes dos trabalhos de Bourdieu, Anísio Teixeira entendia a nossa escola como uma instituição que reproduzia as desigualdades sociais. Pode ser uma coincidência, mas nosso modelo de instituição foi inspirado na escola francesa. De todo modo, Anísio ponderava a existência de duas escolas, uma destinada às classes mandatárias e outra às classes populares. Quando não se tinha essa divisão “para que se pudesse frequentá-la o uniforme e os sapatos, às vezes, bastavam para dela afastar o povo” (TEIXEIRA., P.I.). A cisão presente a partir da reforma do ensino médio, representa novamente um afastamento do povo do ensino superior.

2. A produção discursiva da realidade

Outro ponto a ser explorado sobre a reforma do ensino médio diz respeito ao discurso que justificou a sua implementação. De forma mais ampla, desde o golpe contra o governo Dilma (SANTOS, 2017), várias reformas foram sendo implementadas com o objetivo de enxugar o Estado sob o propósito da responsabilidade fiscal. O novo modelo educacional somou-se a outras como a reforma da previdência e teto de gastos que foram alinhados ao discurso de eficiência dos gastos públicos.

A pauta reformista foi inserida no debate público especialmente através do discurso da transformação do setor educacional. Corti (2019), argumenta que isso cumpriu a função estratégica de entreter a opinião pública, enquanto atraía apoio para passar outras reformas mais estruturais

como previdência e teto de gastos. Afinal, o discurso da crise na educação brasileira é algo recorrente entre a opinião pública. Funciona como um significante vazio: “a [sua] articulação consiste na construção de pontos nodais que fixam parcial e provisoriamente o sentido, constituindo-se como arranjos discursivos provisórios” (*Ibid.*, p. 12). Na prática dão coesão ao discurso sem necessariamente significar algo prático.

É necessário pontuar a relação entre discurso e educação, conforme aponta Foucault, é por meio da educação que se acessa ou não os discursos. Nas suas palavras: “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2019, p. 44). Quando se empreende a análise de discurso foucaultiana se quer identificar o porquê certos discursos emergem e ganham corpo em detrimento de outros (FOUCAULT, 2008).

Em *Arqueologia do Saber* o processo de identificação da produção do discurso é explicado de forma mais sumária. Inicialmente é necessário se desprender a concepção de que há algo oculto no discurso. Não existe, portanto, a ocultação de uma verdade a ser descoberta pelo pesquisador. O que se pretende é entender o discurso enquanto prática social, capaz de formar o objeto (FISCHER, 2001; FOUCAULT, 2008). Um segundo passo é delimitar suas “superfícies de emergência” (FOUCAULT, 2008, p.46). Elas variam de acordo com a sociedade, com a época e com o tipo de discurso, é basicamente onde começa a se formar o objeto discursivo. Dependendo do discurso a ser analisado teremos diferentes atores que convocarão sua emergência, poderíamos dizer, simplificando um pouco, que no caso da reforma são os políticos, mas também os jornais, entidades ligadas ao setor educacional etc. O terceiro passo é descrever as instâncias de delimitação do discurso (*Ibid.*, p.47), são aquelas instituições capazes de instaurar discontinuidades e continuidades no discurso a partir de sua autoridade (rarefação). Novamente, são os setores ligados à educação que se utilizam de métricas internacionais para pautar a necessidade da reforma (BRANCO, 2018).

O quarto passo é analisar as grades de especificação, se trata da forma com a qual pensamos os objetos discursivos segundo suas oposições e suas igualdades (FOUCAULT, 2008, p. 47). Tal relação pode se dar de forma direta, ou oculta, na construção discursiva, mas surge como algo natural junto do discurso. No caso da reforma seria o uso das métricas internacionais de avaliação, dos dados sobre abandono e falta de interesse dos jovens na escola. Nesse caso, o discurso revela de fato problemas, mas oculta parte das razões da sua existência. Reduz ao currículo os problemas estruturais de investimento na educação que tiram a qualidade na formação e afetam os índices internacionais. Coloca como “falta de interesse” a evasão e a repetência, ignorando que boa parte dos jovens abandonam os estudos pela necessidade de contribuir com a renda familiar (FERRETTI, 2018; MOURA; LIMA FILHO, 2017). Ou seja, tal discurso transforma problemas sociais em questões individuais e de escolha.

Não é suficiente elencar de modo descritivo essas três dimensões do discurso, segundo Foucault, o discurso não nasce e “se deposita como uma simples inscrição de objetos anteriormente instaurados” (FOUCAULT, 2008, p.48). É necessário entender como o discurso produziu uma série de objetos que, ao longo do tempo, foram ocupando diferentes espaços de produção de verdade. Nesse ponto, o problema da educação brasileira, reiterado por diferentes atores e corroborado por métricas internacionais, somou-se a uma transformação radical no processo produtivo e na ocupação dos postos de trabalho. O desemprego, o trabalho intermitente, a informalização das relações de trabalho e as condições precárias da economia de plataforma. O discurso oculta, segundo Marchi (2023), a dimensão:

[...] do treinamento de trabalhadores aptos à atuação no mercado de trabalho e coniventes com a situação das constantes mudanças, bem como resilientes diante das dificuldades que se apresentam no mundo contemporâneo, tais como a falta de emprego, os baixos salários, a exploração da classe trabalhadora etc. (*Ibid.*, p. 19).

Merece destaque a pressa do governo Temer em produzir a reforma do ensino médio. Como já apontado, alguns autores, como Corti (2019), entendem a urgência como uma forma de articular uma base legislativa e produzir um novo jeito de governar, articulando o discurso de redução do Estado. Outros, como Santos e Cervi (2019), identificam esse momento como uma resposta necessária às mudanças que se buscava empreender. No caso, a transformação da mentalidade à lógica neoliberal e a exigência de produzir novos sujeitos alinhados a essa concepção.

A partir de uma visão macro, segundo Santos e Cervi (2019), temos uma transformação social produzida por um discurso de redução das amarras do Estado sobre a população que culmina em uma individualização do contexto social do sujeito. Em outras palavras: o Estado é enxuto pelas medidas de austeridade fiscal; se produz um déficit de serviços públicos e, conseqüentemente, seu sucateamento; os indivíduos são convencidos que a solução é individual; o modelo educacional é pensado para responder às mudanças do mercado de trabalho; se produz uma nova subjetividade nos moldes necessários a tal lógica.

A análise em conjunto das superfícies de emergência, instâncias de delimitação e grades de especificação poderão dar conta de uma formação discursiva se: “estabelecer um conjunto semelhante; se mostrar como os objetos do discurso emergem segundo uma lei de formação; e se puder mostrar que esse discurso pode dar origem a objetos que se excluem sem que ele mesmo se altere” (FOUCAULT, 2008, p. 50). Quando se posiciona os discursos e se reconstrói o contexto histórico presente à época, a reforma do ensino médio se utiliza do discurso da escolha individual, da vocação, do aumento da carga horária, da inserção no mercado de trabalho e da falência educacional brasileira (SANTOS; CERVI, 2019). Nesse sentido, o discurso sobre o colapso da educação é capaz de se manter, criando uma série de outros que o fundamentam mesmo que críticos à reforma: a falência do sistema educacional porque não consegue interessar os jovens e não forma para o mercado de trabalho. Só outro sistema de educação poderia responder a essas

demandas e com isso modernizar o país. Com isso, a transformação do currículo foi posta como essencial para modernizar o sistema produtivo. Entretanto, a “tese de ‘alcançar o pleno desenvolvimento’ investindo em ‘capacidade tecnológica’ e na formação da força de trabalho com maior qualificação contradiz a longa história de baixo investimento na educação brasileira” (MOTTA; FRIGOTTO, p. 359). Outro ponto que não guarda semelhança com esse discurso oficial são as políticas econômicas que reforçam o sistema produtivo de *commodities* e prestação de serviços, ou seja, que demandam trabalhadores pouco especializados.

Se não podemos buscar uma verdade que está oculta ao discurso, podemos depreender que os atos de fala estão sempre compreendidos em regras que são historicamente situadas. Correspondem ao que Foucault chama de prática discursiva, uma matriz conceitual em que o discurso pode se ancorar:

As coisas ditas, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Daí que o conceito de prática discursiva, para Foucault, não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso (FISCHER, 2001, p. 204).

O enunciado não carrega uma dimensão oculta, mas nem por isso é evidente. É necessário certo trabalho para compreendê-lo em suas singularidades, rupturas e transparências (FOUCAULT, 2008). A reforma surge, então, em um momento de transformação nas relações sociais, principalmente nas relações de trabalho. Nesse contexto, se o governo à época pretendia uma transformação do setor público com o enxugamento de gastos e do tamanho do Estado tal visão certamente está presente na reforma educacional.

Outro ponto que parece cristalizado nas análises e críticas a reforma é a retomada da ideia da “pedagogia das competências” (SARAIVA, 2019 p. 66), onde o foco passa a ser o desenvolvimento de aspectos práticos da atividade educacional, deixando de lado a formação artística e intelectual, por

exemplo. Com as condições materiais que foram herdadas pelas escolas dificilmente o aspecto prático será trabalhado de forma adequada. Entretanto, pode-se depreender que o objetivo da alteração do currículo pode ter sido a necessidade de “adaptar a população à flexibilidade valorizada pelo mercado de trabalho e às incertezas, o que inclui a resiliência a um sistema socioeconômico marcado pelo desemprego, trabalho autônomo e informal” (*Ibid.*, p. 66). Saraiva pontua esse aspecto fazendo uma análise da conjuntura de emergência da reforma e a comparando com as transformações no sistema escolar da década de 1990. Tanto a dimensão de crise econômica como estruturação da educação baseada no currículo guardam certas semelhanças.

Segundo Freitas e Bueno (2018), uma guinada na concepção educacional era necessária para sustentar as reformas estruturais pretendidas pelo governo em questão. Tratou-se de incluir uma razão utilitarista e instrumental que é a formação para o mercado de trabalho. Mas não apenas isso, era necessário deslocar o entendimento das mazelas educacionais da dimensão social para a individual, criando propriamente uma racionalidade, o empresário de si, nos termos foucaultianos, para as autoras.

Considerações finais

Como salientado, nem todos os autores que investigam a transformação do ensino médio se utilizam do referencial bourdiano. Entretanto, parece ser consenso que a reforma contribui para o aumento da desigualdade educacional. Em especial em relação às escolas públicas e privadas. O quadro produzido pela reforma faz com que o ascetismo não seja mais suficiente para romper com a diferenciação curricular imposta. Se a matriz curricular é diferente, certamente tornará mais precária a formação nas escolas da periferia e do interior. De toda forma, os conceitos de Bourdieu sendo operacionalizados pelos autores ou permanecendo de forma subjacente, como a escola reprodutora das desigualdades sociais, funcionam para aprofundar as análises.

Em relação ao discurso, pontuei brevemente a maneira como os autores que se utilizam do referencial foucaultiano acabam tecendo suas análises sobre a reforma. A ênfase acaba sendo como o discurso cumpre o papel de instaurar uma crise na educação e justificar a necessidade de mudança. Da mesma forma que complexifica a educação elencando pontos problemáticos como evasão, baixo aproveitamento e formação desvinculada do mundo do trabalho, acaba por simplificar o tema o tratando enquanto um desvio curricular. É sabido que a educação enfrenta problemas estruturais, mas estes não poderiam ser sanados devido a direção imposta pelo governo Temer nos gastos públicos.

O uso da análise de discurso foucaultiana apresenta alguns desafios, como a tendência a recorrer a conceitos mais amplos para aprofundar as análises. No entanto, como Foucault propõe o abandono de grandes esquemas teóricos em favor de uma leitura interna do discurso, é importante aplicar esses conceitos com cautela. Em alguns textos sobre a reforma do ensino médio, categorias como neoliberalismo e biopoder são mobilizadas, mas nem sempre com a profundidade necessária. Ainda assim, a análise foucaultiana, mesmo quando utilizada de forma parcial, é um instrumento valioso para examinar o discurso que justifica as mudanças no ensino médio, como foi evidenciado na seção anterior, por sua capacidade de promover debates relevantes.

Rafael Teixeira de Abreu é Mestrando em Sociologia no Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciado em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Membro da Comissão de Direitos Humanos e Combate a Violências Institucionais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e do Grupo de Pesquisa Violência e Cidadania [ufrgs.br/gpvc].

Contato: teixeira.abreu@ufrgs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2541436963246869>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5283-2330>

Artigo recebido em: 16/04/2024
Aprovado em: 26/09/2024

Como citar este texto: ABREU, Rafael Teixeira de. Bourdieu e Foucault: duas formas complementares de entender a reforma do ensino médio. **Perspectivas Sociais**, Pelotas, vol. 10, nº 02, p. 38-57, 2024

Referências bibliográficas

ABREU, R. T. DE. A perspectiva do docente sobre o ensino da sociologia antes, durante e depois da pandemia da Covid-19 nas escolas. 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/240267>. Acesso em: 1 de fev. 2024.

BARCELLOS, M. E. et al. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS DESIGUALDADES NO BRASIL. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 13, p. 118–136, 2017.

BODART, C. das N.; PEREIRA, T. I.; DURÃES, B. On-Abecs: Relatório n.1. nov. 2020: Reforma do Ensino Médio e o ensino de Sociologia. **Observatório Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2020.

BRANCO, E. P. *et al.* Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 47–70, 2018.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BUENO, E.; CARVALHO, T. M. DE. O ensino de sociologia sob a razão neoliberal: um estudo dos primeiros impactos do novo ensino médio em Anápolis. **Revista Inter Ação**, v. 48, n. 1, p. 150–166, 2023.

CARVALHO, I. A. da S.; GONÇALVES, S. da R. V. Reflexões sobre reforma do Ensino Médio - Lei 13.415/17 no Rio Grande do Sul. **Reflexão e Ação**, [s. l.], v. 29, n. 3, p. 190–204, 2021.

CHAGAS, Â. B.; LUCE, M. B. Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil): alinhamentos e resistências. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1–21, 2020.

CORTI, A. P. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017. **Educação em Revista**, v. 35, p. 20, 2019.

CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 38, n. 139, p. 373–384, 2017.

DA SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>.

FERREIRA, W.; SANTANA, D. C. de. A reforma do ensino médio e o ensino de sociologia. **Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia**, v. 1, n. 21, p. 41–53, 2018.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, 2001.

FREITAS, J. A. DE; BUENO, M. F. DA S. Reforma do ensino médio: uma política neoliberal para o (auto)governo da educação brasileira. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 2, p. 71–83, 2018.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Edições Loyola, 2019.

FURTADO, R. S.; SILVA, V. V. A. DA. A reforma em curso no ensino médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 1, p. 158–179, 2020.

GOMES, M. P.; DUARTE, A. J. DESIGUALDADE SOCIAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: REFLEXÕES A PARTIR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO. **Revista Inter Ação**, v. 44, n. 1, p. 16–31, 2019.

LAHIRE, B. Campo. in: CATANI, A. M. *et al.* (EDS.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MACEDO, E. F. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 13, n. 25, p. 39–58, 2019.

MARCELINO, A. DE C. G.; PORTO, R. DE C. C.; CABRAL, A. N. M. DE A. Reforma do Ensino Médio: retrocesso nas políticas educacionais brasileiras. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 25, p. 1–15, 2020.

MARCHI, M.; SILVA, M. P. DA; SANTOS, A. M. DOS. Do discurso ao percurso da reforma do ensino médio no Brasil: análise de conflitos e interesses. **Revista Cocar**, v. 18, n. 36, 2023.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória No 746/2016 (Lei No 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, 2017.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 21, 2017.

PAESE, C. R. Pierre Bourdieu e o ensino no Brasil nos anos 1990. **Itinerarius Reflectionis**, v. 15, n. 1, p. 01–14, 2019.

PERONI, V. et al. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.793>

SANTOS, A., I., dos; CERVI, G., M. O novo Ensino Médio: Análise do discurso da Lei nº 13.415/2017 a partir de Michel Foucault. in: FERNANDES JR, A.; FRANCESCHINI, B.; SANTANA, S. C. B. **Análise do discurso na contemporaneidade: Cartografias discursivas**. Rio de Janeiro: Editora Bonecker, 2019.

SANTOS, W. G. dos. **A democracia impedida: o Brasil no século XXI**. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

SARAIVA, M.; CHAGAS, A.; BEATRIZ LUCE, M. As disputas em torno dos projetos para o ensino médio no Brasil: bibliografia em análise. **Revista de Ciências Humanas**, v. 20, n. 03, p. 48–68, 2019.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. RJ: UFRJ, 1994.