

O SISTEMA EDUCACIONAL E A MARGINALIZAÇÃO IDEOLÓGICA

EDUCATION SYSTEM AND THE IDEOLOGICAL MARGINALIZATION

SISTEMA EDUCATIVO Y LA MARGINACIÓN IDEOLÓGICA

Marco Aurélio Souza Carneiro¹

Resumo: Este trabalho discorre sobre o conhecimento escolar, levando em consideração as seguintes questões: para que serve esse conhecimento, qual a sua relação com o conhecimento científico e em que resultaria a substituição dos “conteúdos” das disciplinas pelas chamadas “habilidades e competências”. Ao discutir estas questões, intenciona mostrar que a educação formal é de imprescindível importância para o desenvolvimento da intelectualidade orgânica da classe trabalhadora e que, em contrapartida, a ideologia hegemônica produz obstáculos para o surgimento desses intelectuais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, na qual procura-se demonstrar como a educação subordinada ao aparelho de hegemonia e a marginalização invisível (aquela não explicitada nas planilhas oficiais sobre “evasão” escolar) confluem para o tipo mais sutil de negação do direito universal à educação de qualidade, a marginalização ideológica.

Palavras-chave: Sistema educacional; direito à educação; marginalização; intelectualidade orgânica.

Abstract: This work discusses school knowledge, taking into account the following questions: what is this knowledge for, what is its relationship with scientific knowledge and what would result in the replacement of the “contents” of the disciplines by the so-called “skills and competences”. By discussing these issues, it intends to show that formal education is of vital importance for the development of the organic intelligentsia of the working class and that, on the other hand, the hegemonic ideology creates obstacles to the emergence of these intellectuals. This is a bibliographical research, in which it seeks to demonstrate how education subordinated to the apparatus of hegemony and invisible marginalization (that which is not made explicit in official spreadsheets on school “dropout”) converge to the most subtle type of denial of the universal right to quality education, ideological marginalization.

Keywords: Educational system; right to education; marginalization; organic intellectuality.

Resumen: Este trabajo aborda el saber escolar, teniendo en cuenta las siguientes cuestiones: para qué sirve ese saber, cuál es su relación con el saber científico y qué redundaría en la sustitución de los “contenidos” de las disciplinas por las denominadas “habilidades y competencias”. Al discutir estos temas, pretende mostrar que la educación formal es de vital importancia para el desarrollo de la intelectualidad orgánica de la clase obrera y que, por otro lado, la ideología hegemónica crea obstáculos para el surgimiento de estos intelectuales. Esta es una investigación bibliográfica, en el que estas buscando cómo

¹ Graduando de Licenciatura em Ciências Sociais - UFF. E-mail: marco_carneiro@id.uff.br.

la educación subordinada al aparato de hegemonía y la marginación invisible (aquella que no se explicita en las planillas oficiales sobre “deserción” escolar) convergen en la negación más sutil del derecho universal a la educación de calidad, la ideológica marginación.

Palabras clave: Sistema educativo; derecho a la educación; marginación; intelectualidad orgánica.

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste numa investigação sobre o sistema educacional brasileiro, no que tange à sua capacidade de reproduzir no ambiente escolar as desigualdades necessárias para a manutenção da cultura capitalista, seu compromisso com a ideologia hegemônica e, por conseguinte, a criação de obstáculos para o desenvolvimento da intelectualidade de membros da classe trabalhadora.

Escrito em pleno período de implantação de uma reforma educacional (Novo Ensino Médio) claramente voltada para a ratificação do compromisso do sistema educacional com o mercado, este artigo tende para a análise do Ensino Médio e, conseqüentemente, de uma das mais destacadas características da atual reforma, a substituição dos “conteúdos” das disciplinas associadas a especialidades científicas pelas “habilidades e competências” em “áreas de conhecimentos” (generalização/dessubstancialização das mencionadas disciplinas) (BRASIL, 2018a). Além desta introdução, o artigo compõe-se de uma seção de desenvolvimento dos referidos argumentos e de uma seção final destinada à sua conclusão.

O SISTEMA EDUCACIONAL E A MARGINALIZAÇÃO IDEOLÓGICA

Em Goa encontro uma espécie ainda mais singular do que todas essas. Trata-se de um homem vestido com uma longa batina negra, dizendo-se feito para instruir os outros. Todos esses homens que vedes, diz-me ele, nasceram de um mesmo pai. [...] No entanto, o que diz esse animal soa-me bastante suspeito [...].

[...] assim como as pereiras, os ciprestes, os carvalhos e os abricoteiros não vêm de uma mesma árvore, assim também os brancos barbados, os negros de lã, os amarelos com crina e os homens imberbes não vêm do mesmo homem. (VOLTAIRE, 1978, p. 62-63)

Uma vez demonstrado que o homem e a mulher não devem ser constituídos da mesma maneira, nem de caráter, nem de temperamento, segue-se que não devem receber a mesma educação.

[...]

Cultivar nas mulheres as qualidades do homem, e negligenciar as que lhes são peculiares, é pois visivelmente trabalhar contra elas. [...] Acreditai-me, mãe judiciosa, não façais de vossa filha um homem de bem, como que para dar um

desmentido à natureza; fazei dela uma mulher honesta e ficai certa de que ela valerá mais com isso, para ela e para nós. (ROUSSEAU, 1995, p. 430-432)

Aprende-se que, durante a luta para a derrocada do *Ancien Régime*, a burguesia revolucionária, representada pelos seus iluminados intelectuais orgânicos², buscou a igualdade (jurídica) entre os homens. Também se diz que a burguesia, ao ascender ao poder, transformou-se, de revolucionária em conservadora; suspeita-se que, a partir daí, despida de seus antigos valores, passou a considerar quaisquer meios (inclusive a expropriação dos trabalhadores) para a obtenção de seu mais recente objetivo, o lucro. Assim, nas palavras de José Paulo Netto e Marcelo Braz (2012, p. 32), “a burguesia experimenta uma profunda mudança: renuncia aos seus ideais emancipadores [*liberté, égalité et fraternité*] e converte-se numa classe cujo interesse central é a conservação do regime que estabeleceu”; e mais: “1848 assinala uma inflexão de significado histórico-universal: a burguesia abandona os principais valores da cultura ilustrada e ingressa no ciclo da sua decadência ideológica [...]; a herança ilustrada [de Voltaire, Rousseau etc.] passa às mãos do proletariado”³.

Para a percepção de que a marginalidade preceituada a quem destoa do parâmetro adotado pelo Ocidente mantém-se, a despeito do que tenta nos convencer a lógica colonizada, baseada numa igualdade relativa entre os homens; é imprescindível afastar-se do ranço eurocêntrico. É verdade que as instituições escolares hodiernas têm recebido

2 O termo gramsciano “intelectualidade orgânica” pode ser entendido da seguinte maneira: “Cada grupo social, nascido no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político [...]” (GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982, p. 3).

3 Não está em discussão, aqui, a importância desse tempo, chamado por Eric Hobsbawm de “era das revoluções” (HOBSBAWM, E. *A era das revoluções, 1789-1848*. São Paulo: Paz e Terra, 2010), tampouco das lutas populares ocorridas, mas a acusação (anacrônica) de que as conquistas políticas da burguesia levaram a práticas incondizentes com suas “antigas convicções”. O artigo inicia-se, portanto, pela análise do mito de que a inclusão do povo nos planos sociais burgueses esteve repleta de boas intenções ou de que os “economistas vulgares” (MARX, K. *O rendimento e suas fontes: a economia vulgar*. São Paulo: Nova Cultural, 1982, p. 187-240) decretaram o fim da era da “pesquisa científica imparcial”, “desinteressada”. A “terra firme” (RIBEIRO, R. J. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. *Tempo Social*. São Paulo, v. 11, n. 1, p. 189-195, mai. 1999) desses autores é, possivelmente, o que diz o trecho a seguir: “A burguesia tinha conquistado poder político na França e na Inglaterra. A partir de então, a luta de classes assumiu, na teoria e na prática, formas cada vez mais explícitas e ameaçadoras. Ela fez soar o sino fúnebre da economia política científica burguesa. Já não se tratava de saber se este ou aquele teorema era ou não verdadeiro, mas se, para o capital, ele era útil ou prejudicial, cômodo ou incômodo, subversivo ou não. No lugar da *pesquisa desinteressada* entrou a espadacharia mercenária, no lugar da *pesquisa científica imparcial* entrou a má consciência e a má intenção da apologética” (MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 1, t. 1, p. 135-136, grifos nossos).

representantes de tipos humanos antes impedidos, pelas condições socioeconômicas que lhes foram impostas (muitas vezes com respaldo da lei), de ingressar na educação formal, porém a motivação para transformar a educação num direito universal não se deu de modo tão humanitário. Robert Owen resumiu os objetivos dessa progressiva democratização do acesso à educação:

[Nas condições em que os trabalhadores estão condenados a viver,] contrairão uma rude ferocidade de caráter, a qual, se não forem tomadas criteriosas medidas legislativas para prevenir o seu aumento e melhorar as condições dessa classe, mais cedo ou mais tarde fará o país mergulhar num formidável e talvez complexo estado de perigo. (OWEN *Apud* MÉSZÁROS, 2008, p. 32-33)

O efeito esperado dessa medida de contenção (pela via educacional) da “rude ferocidade de caráter” da classe trabalhadora ainda não domesticada é a paz social (como se pode ver, na opinião de Owen, óbvia numa sociedade educada):

Espera-se, confiantemente, que esteja próximo o tempo em que o homem, por ignorância, não mais infligirá um sofrimento desnecessário sobre o homem; porque a maioria da humanidade se tornará esclarecida, e irá discernir claramente que ao agir assim inevitavelmente criará sofrimento a si própria. (OWEN *Apud* MÉSZÁROS, 2008, p. 31)

Este lugar-comum, no qual a baixa escolaridade é apresentada como variável explanatória das violações da ordem social, esconde o fato de que os grupos marginalizados pelo sistema escolar são, coincidentemente, os mais expostos à vigilância e à violência policial; além disso, essa maneira de ver as coisas desconsidera categoricamente a existência de criminosos entre os mais “instruídos” e, por conseguinte, de algum tipo de criminalidade que abranja a — ou que ocorra tipicamente na — classe dominante.

Nas palavras de István Mészáros:

Certamente, Robert Owen não é de forma alguma o único pensador a apontar o “erro e a ignorância” como a razão explicativa fundamental dos fenômenos denunciados, a serem corrigidos de bom grado pela força todo-poderosa da “razão e do esclarecimento”. Ele partilha essa característica e a crença positiva a ela associada — crença que está longe de ter uma fundamentação segura — com a tradição iluminista liberal no seu conjunto. Isso torna a contradição subjacente ainda mais significativa e difícil de superar.

[...]O discurso crítico de Robert Owen e a sua solução educacional nada têm a ver com um “erro lógico”. A diluição da sua diagnose social num ponto crucial e a circularidade das soluções vagas e atemporais oferecidas por ele são descarrilamentos práticos e necessários, devidos não a uma deficiência lógica formal, mas sim à incorrigibilidade da lógica perversa do capital. (MÉSZÁROS, 2008, p. 33-34)

Portanto, não seria absurdo aventar a possibilidade de essas vigilâncias e violências, contra os grupos socioeconomicamente desfavorecidos, serem motivadas pelo mesmo axioma legitimador da marginalização no sistema educacional. É necessário, então,

reconhecer os limites do direito “universal” à educação e detectar a marginalização no sistema educacional, considerando os tipos de marginalização que ocorrem dentro das instituições escolares, resultando em “evasão” (quando atingem o grau máximo de insuportabilidade) ou não⁴.

A partir das comparações feitas por Demerval Saviani (2009), entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, é possível deduzir que, para definir o papel da escola, os teóricos da Educação, independentemente de suas posições ideológicas, enxergam a instituição escolar sempre como o lugar de capacitação para o convívio social. Ainda que as relações sociais existentes na escola — o caráter prático dessa capacitação, a experimentação do pertencimento a uma microssociedade hierarquizada, da disciplina etc. — tenham relevância, a escola se destaca precipuamente como o ambiente em que ocorre o encontro entre o aluno e os conteúdos curriculares (tidos como) necessários para o desempenho da função social à qual está predestinado. *Grosso modo*, o que distinguiria essas correntes de pensamento pedagógico não é a função de reprodução de indivíduos socialmente respeitáveis, exercida pelas instituições de educação formal, e sim o que há de bom e/ou de mal nisso; no limite, uma teoria crítica vislumbraria, como potencialidade da instituição escolar, a formação de sujeitos transgressores, atores sociais mobilizados para a construção de um novo conceito de respeitabilidade social e, conseqüentemente, de indivíduos socialmente respeitáveis não mais definidos pela racionalidade neoliberal.

Na citação abaixo, Émile Durkheim sintetiza a educação conservadora:

Se começarmos a nos perguntar assim qual deve ser a educação ideal, abstração feita de toda a condição de tempo e lugar, isto significa que admitimos de modo implícito que um sistema educacional não é, por si mesmo, nem um pouco real. Acabamos não vendo um conjunto de práticas e instituições que se organizaram lentamente ao longo do tempo, que são solidárias com todas as outras instituições sociais, exprimindo-as, e que, por conseguinte, bem como a própria estrutura da sociedade, não podem ser modificadas à vontade. [...]

Porém, na verdade, cada sociedade, considerada em determinado momento de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos com uma força geralmente irresistível. Não adianta crer que podemos educar os nossos filhos como quisermos. Há costumes aos quais somos obrigados a nos conformar; se os transgredirmos demais, eles acabam se vingando nos nossos filhos. Uma vez adultos, estes últimos acreditarão não poder viver em meio aos seus contemporâneos, com os quais não estarão em harmonia [...]. (DURKHEIM, 2011, p. 47-48)

4 “Evasão”, entre aspas, porque esta palavra traz à tona a ideia de fuga, desvencilhamento ou sonegação de um dever e, assim, tende a responsabilizar o “evadido” por sua conduta desertora, situando-o numa espécie de marginalidade voluntária.

Ainda que evidencie o papel da escola, de manter as coisas como estão — os “costumes aos quais somos obrigados a nos conformar” —, o autor constata, sabiamente, que a forma do que “se impõe aos indivíduos com uma força geralmente irresistível” varia, de acordo com o tempo e o lugar; mas a essência conservadora, comprometida com a ideologia hegemônica, persiste, praticamente intacta, nas novas formas adquiridas, quando a reprodução de indivíduos socialmente respeitáveis exige adaptações compatíveis com as “mudanças no mundo do trabalho” e/ou com as “inovações tecnológicas”. Segundo Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron:

Poder-se-ia objetar a essa definição da racionalidade formal do ensino que as exigências do sistema econômico não são mais formuladas hoje em termos de especialização estreita e que a ênfase é colocada, ao contrário, sobre a aptidão para as readaptações profissionais. De fato, trata-se aí de um novo tipo de especialidade profissional, exigido por um novo estado de demanda do sistema econômico. Apesar dessa ampliação da definição, a aptidão para produzir capacidades profissionalmente utilizáveis permanece sendo a medida da racionalidade do sistema de ensino. (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 212)

O sistema educacional, portanto, visa à especialização para o desempenho de funções na solidária divisão social do trabalho. Em geral, isso basta para justificar as “inovações” educacionais: o sistema educacional espelha o mercado, e se submete a suas demandas.

A especialização, apresentada como imprescindível na fabricação de “protagonistas juvenis”, tem como pré-requisito a uniformidade e, por outro lado, ao integrar o especialista ao mercado, reafirma a uniformização na própria especialização. Os diversos ingredientes, misturados à massa, são desidentificados na homogeneidade dessa massa.

O processo de especialização inclui o agrupamento dos “papéis” em níveis de subordinação à hegemonia. Louis Althusser escreveu:

Cada massa que fica pelo caminho está praticamente recheada da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de classes: papel de explorado [...]; papel de agente da exploração [...], de agentes da repressão [...], ou profissionais da ideologia [...].
É claro, grande número destas Virtudes contrastadas [...] aprendem-se também nas Famílias, nas Igrejas, na Tropa, nos Livros, nos filmes e até nos estádios. Mas [comparado à escola] nenhum Aparelho Ideológico de Estado dispõe durante tanto tempo de audiência obrigatória [...]. (ALTHUSSER, s.d., p. 65-66)

Esta graduação dos postos ocupados na divisão social do trabalho revela seu caráter hierárquico e, ao mesmo tempo, ratifica a *verticalização* da marginalidade. É claro que, em relação à tendência da estratificação socioeconômica capitalista à inércia, há exceções — exemplos de “bem-sucedidos”, convenientes à corroboração do discurso meritocrático —, mas a regra costuma ser:

[...] nem todos os agentes têm meios econômicos e culturais para prolongar os estudos dos filhos além do mínimo necessário à reprodução da força de trabalho menos valorizada em um dado momento histórico.

[...] o tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que é a condição da acumulação inicial. (BOURDIEU, 2007, p. 75-76)

A própria terminologia utilizada pelo sistema educacional é discriminatória. O Ensino Médio, por exemplo, é descrito no inciso I do Artigo 4.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) como a etapa final da educação básica, ou seja, a educação “básica” se encerra no estágio subsequente ao ensino “fundamental”. Os termos “básica” e “fundamental”, sinônimos em qualquer dicionário da língua portuguesa, distinguem-se no linguajar “técnico”, ao se referirem à educação elementar para sujeitos que também são iguais e diferentes; iguados no direito universal à educação, diferenciados no que diz respeito ao nível mínimo aceitável de escolaridade.

Com vistas a tornar esta argumentação mais compreensível, foi elaborado o quadro abaixo (Quadro 1), com uma classificação dos tipos de marginalização no sistema escolar. Trata-se de uma sistematização arbitrária, com o objetivo único de organização das ideias aqui apresentadas.

Quadro 1 — Classificação dos tipos de marginalização no sistema escolar

Marginalização vertical	“Evasão” escolar	Relativa aos que se encontram fora dos estabelecimentos escolares, independentemente do motivo que os afastou. Exclui a “evasão” dos que alcançaram a escolaridade necessária a seu “nível de subordinação”.
	Nível de subordinação	Predestinação do nível máximo de escolaridade (Fundamental, Médio, Superior), conforme a posição socioeconômica ocupada.
Marginalização horizontal	Pessoal	Discriminação por aparência física, práticas culturais, situação econômica etc. Inclui direcionada ao indivíduo enquanto representante de grupo discriminado; racismo, homofobia, intolerância religiosa, xenofobia etc.
	Estrutural	Dualidades expressas nas redes (pública/privada), instituições (central/periférica, elitista/popular) e modalidades (urbano/rural, diurno/noturno, presencial/EaD).

Fonte: autor (2022)

Todos esses tipos de marginalização funcionam como procedimento decorrente da detecção de indivíduos desviantes (inaptos à uniformização) e acarretam estigmatização e expurgo. Assim, a qualquer tempo, é possível acontecer a transferência do marginalizado para outro tipo de marginalidade: por exemplo, a marginalização *pessoal* ou a ascensão indevida a determinado *nível de subordinação* explicam diversos casos de “*evasão escolar*”; a marginalização *pessoal* e a marginalização *estrutural* podem estar associadas.

Simultaneamente a quaisquer das marginalizações descritas, ocorre a marginalização *ideológica* — *sui generis* e, por isso, não apresentada no Quadro 1 —, resultante de obstáculos para a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

Há que se notar uma diferença importante na divisão da marginalização (em *vertical* e *horizontal*), que diz respeito a sua visibilidade. O traço elitista do sistema educacional brasileiro apresenta-se explicitamente nos tipos de *marginalização vertical*. Na *marginalização horizontal*, entretanto, tudo o que foge ao padrão de normalidade — toda a diversidade de “corpos discentes” e tudo o que se distingue do ensino regular diurno de instituições com infraestrutura suficiente para o oferecimento de ensino de qualidade — tende à invisibilidade.

Um exemplo gritante dessa invisibilidade é a Educação de Jovens e Adultos (EJA); para esta modalidade de ensino, a legislação apresenta como aceitável uma carga horária total de 1200 horas para a “parte comum” e que 80% das atividades ocorram a distância (Resolução CNE/CEB n.º 3/2018, Art. 17, §§ 4.º e 5.º) (BRASIL, 2018b); como se não bastasse, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão subordinado ao Ministério da Educação, considera a “taxa de migração para a EJA” como valor negativo no cálculo da “taxa de promoção”⁵, isto é, oficialmente esta modalidade é ignorada como alternativa para a escolarização.

A dualidade do sistema educacional brasileiro é histórica (Cf. SOUZA, 2018), nele a dominação socioeconômica é reforçada, seja pela distribuição das funções na divisão

5 A taxa de promoção é o resultado do somatório de alunos subtraído das taxas de repetência, de evasão e da migração para EJA. O Inep define (em relação ao período 2018-2019) como: “Taxa de promoção: a) proporção de alunos que em 2018 estavam matriculados na série k (etapa de ensino seriada do ensino fundamental ou médio) e em 2019 se matriculam em série superior a k.; b) 3.ª série do ensino médio: proporção de alunos que em 2018 concluíram a 3.ª série ou avançaram para a 4.ª série do ensino médio ou para a educação profissional subsequente em 2019. [...] Migração para EJA: proporção de alunos que em 2018 estavam matriculados na série k (etapa de ensino seriada do ensino fundamental ou médio) e em 2019 estavam matriculados na EJA” (BRASIL, Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Fluxo escolar – taxas de transição*, Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação – 2018/2019. Tabela. 2019b).

social do trabalho, seja pela desqualificação da capacidade intelectual dos subalternos. A Reforma Capanema, de 1942, por exemplo, expressou perfeitamente esta tradição; criou-se um Ensino Secundário com dois itinerários formativos (“clássico” e “científico”), regulamentado pela Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942b), para os alunos que “naturalmente” visavam à faculdade, e, paralelamente, criou-se o ramo técnico/profissionalizante, regulamentado pela Lei Orgânica do Ensino Industrial (BRASIL, 1942a), para os alunos “naturalmente” destinados à mediocridade no “mundo do trabalho”. A lei não impedia que alunos do ramo técnico/profissionalizante almejassem o Ensino Superior, porém restringia esta excepcionalidade à “escolha” de um curso de graduação “diretamente relacionado com o curso técnico concluído, verificada a satisfação das condições de preparo, determinadas pela legislação competente” (Decreto-Lei n.º 4.073/1942, Art. 18, III) (BRASIL, 1942a).

Uma vez destinados a papéis tão distintos, na solidária divisão social do trabalho, não parece fazer sentido o oferecimento da mesma instrução (do mesmo conteúdo curricular) a todos os atores sociais. No século XVIII, Adam Smith já proclamava:

[...] se, em vez de um pequeno verniz de latim, que às vezes ali se ensinam aos filhos das pessoas comuns — e que dificilmente poderá ser-lhes de alguma utilidade —, se ensinassem os rudimentos da geometria e da mecânica, a educação dessa classe popular talvez fosse a mais completa possível. (SMITH, 1996, p. 246-247)

Até hoje prevalecem opiniões como esta, norteando as reformas educacionais que, enquanto empunham a bandeira da “autonomia” dos “protagonistas juvenis”, negam aos “filhos das pessoas comuns” o direito a uma educação dentro do que estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais — “a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural” (BRASIL, 2000, p. 14).

Ao que parece, a denominada “burguesia conservadora” diferencia-se daquela supostamente “revolucionária” quando — além de derrubar os reis ou de torná-los esclarecidamente descentralizadores, de modernizar as relações econômicas etc. — assume de vez a dessemelhança “natural” entre os homens e, procedendo desta maneira, inicia, paradoxalmente, uma campanha de desqualificação (da abrangência) do conhecimento científico. Em vez de abandonar o ideário iluminista, a intelectualidade orgânica burguesa tende, estrategicamente, a disseminar a falsa ideia de que o conhecimento historicamente acumulado pela sociedade não se aplica ao “mundo do trabalho”; a teoria é então retratada como a sistematização dos devaneios de ociosos aristocratas. Os “verdadeiros” cientistas seriam os “empíricos”, os que descem das nuvens da erudição para manipular o “mundo

real”, onde o que interessa é o desenvolvimento de tecnologias que tornem o trabalho mais produtivo e o cotidiano confortavelmente previsível. Assim, evita-se o erro apontado por Jean-Jacques Rousseau: em vez de “dar um desmentido à natureza”, inaugura-se o sistema educacional dual, onde os pobres recebem o grande favor — estão livres da educação esnobe dos ricos. Para impedir que os pobres se apoderem do acervo de conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos foram criados argumentos destinados a dar plausibilidade à segregação, notadamente o convencimento de que “a teoria” é inútil na luta diária pela sobrevivência.

Observe-se, a seguir, um exemplo de como isto vem se efetivando no sistema educacional brasileiro. Em 4 de maio de 2011, foi publicado o Parecer n.º 5, do Conselho Nacional da Educação, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, onde está escrito:

Em geral, quando se discute currículo no Ensino Médio, há uma tendência a se questionar, corretamente, o espaço dos saberes específicos, alegando-se que, ao longo da história, a concepção disciplinar do currículo isolou cada um deles em compartimentos estanques e incomunicáveis. Os conhecimentos de cada ramo da ciência, para chegarem até a escola precisaram ser organizados didaticamente, transformando-se em conhecimentos escolares. Estes se diferenciam dos conhecimentos científicos porque são retirados/isolados da realidade social, cultural, econômica, política, ambiental etc. em que foram produzidos para serem transpostos para a situação escolar. Nesse processo, evidentemente, perdem-se muitas das conexões existentes entre determinada ciência e as demais. Como forma de resolver ou, pelo menos, minimizar os prejuízos decorrentes da organização disciplinar escolar, têm surgido, ao longo da história, propostas que organizam o currículo a partir de outras estratégias. É muito rica a variedade de denominações. Mencionam-se algumas dessas metodologias e estratégias, apenas a título de exemplo, sendo propostas que tratam da aprendizagem baseada em problemas; centros de interesses; núcleos ou complexos temáticos; elaboração de projetos, investigação do meio, aulas de campo, construção de protótipos, visitas técnicas, atividades artístico-culturais e desportivas, entre outras. Buscam *romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real.* (BRASIL, 2011, p. 43, grifos nossos)

Em resumo, a “transposição” das especialidades científicas para a “situação escolar” — da “realidade social” para o ambiente “controlado” da sala de aula, no formato das disciplinas tradicionais —, ao mesmo tempo em que isola as disciplinas (“perdem-se muitas das conexões existentes entre determinada ciência e as demais”), descontextualiza seu conteúdo. O Parecer, no fragmento apresentado, sugere então “romper com a centralidade das disciplinas no currículo”, para que, através de inovações didáticas, o conhecimento escolar se reaproxime do conhecimento científico.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, conseqüentemente, na atual reforma do Ensino Médio (o Novo Ensino Médio), o trecho do Parecer CNE/CEB n.º 5/2011, supramencionado, parece ganhar uma nova interpretação:

[...] é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de “*romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real*” (Parecer CNE/CEB n.º 5/2011). Para tanto, é fundamental a adoção de tratamento metodológico que favoreça e estimule o protagonismo dos estudantes, como também que: “evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho” (Resolução CNE/CEB n.º 3/2018, Art. 7.º, § 2.º). (BRASIL, 2018a, p. 479, grifos nossos)

Note-se que, ao criar um vínculo entre o Parecer CNE/CEB n.º 5/2011 e a Resolução CNE/CEB n.º 3/2018, o texto da BNCC diz que a necessidade de “romper com a centralidade das disciplinas” se dá porque “é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório”. Não é demonstrada nenhuma preocupação em reconciliar o conhecimento escolar com o conhecimento científico; muito pelo contrário, propõe-se um tipo de educação baseada nos “saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho”, isto é, muito mais interessada no senso comum do que na cientificidade.

Também faz parte da reforma do Ensino Médio a Lei n.º 13.415/2017, que, em seu Artigo 3.º (BRASIL, 2017), altera a LDB, entre outras coisas, proibindo a existência de currículos com carga horária total da “base nacional comum curricular” superior a 1800 horas (Cf. Lei n.º 9.394/1996, Art. 35-A, § 5.º) (BRASIL, 1996). Neste caso, a afirmação de que a dualidade do sistema educacional brasileiro decorre do monopólio do acesso à produção da intelectualidade tradicional⁶ poderia ser colocada em xeque (afinal, a

⁶ Aqui optamos pelo conceito gramsciano de “intelectualidade tradicional”, isto é: “Cada grupo social ‘essencial’, contudo, surgindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou — pelo menos na história que se desenrolou até aos nossos dias — categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não fora interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas” (GRAMSCI, A. *Op. cit.*, p. 5). Sabemos que alguns considerariam mais apropriado “conhecimentos clássicos”, conforme escreveu Saviani: “O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 13). Nossa preferência pelo conceito gramsciano fundamenta-se, em primeiro lugar, no fato de que um autor “atual”, que se firma “como fundamental, como essencial”, precisa ultrapassar a circunstância histórica que o consagrou com clássico, para que figure no acervo de conhecimentos frequentemente acessado como produção da “intelectualidade tradicional”; em segundo lugar, evitamos o caráter restritivo original do termo “clássico” — “Segundo o *Dicionário de Língua Brasileira*

legislação se aplica a todas as escolas); entretanto, além de as escolas para os jovens oriundos da classe dominante contarem com infraestrutura suficiente para compensar, através de “itinerários integrados” (BRASIL, 2018a, p. 477), os entraves legais ao ensino da “formação geral básica”; a rede pública, ao aderir ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), submete seu ensino às limitações impostas pelo material didático resultante da interseção entre a leitura da BNCC feita pelas editoras e a leitura da BNCC feita pela equipe técnica do Ministério da Educação. O PNLD 2021, por exemplo, propõe que parte das reduzidas 1800 horas dedicadas à “formação geral básica” seja ocupada por quatro projetos de “STEAM”, quatro projetos de “Protagonismo Juvenil”, quatro projetos de “Mídiaeducação”, quatro projetos de “Mediação de Conflitos”, oito projetos de “livre escolha” e um “Projeto de Vida” (BRASIL, 2019a, p. 1-4), baseados em obras didáticas que seguem os seguintes critérios: “Os autores das obras didáticas dos Projetos Integradores poderão ter qualquer formação em nível superior” (BRASIL, 2019a, p. 4, item 2.2.20) e “No caso das obras de Projeto de Vida, não há necessidade de formação específica, apenas nível superior” (BRASIL, 2019a, p. 4, item 2.2.21). Por outro lado, o PNLD 2021 não oferece ao aluno nenhuma obra didática que trate exclusivamente de Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Química ou Sociologia. Diante da propaganda do Novo Ensino Médio e de sua materialização determinada por mentalidades como a que impera no PNLD 2021, o que se pode constatar é que “o rei está nu”. O “novo” Ensino Médio, inaugurado em 2022, mereceu uma seção especial no livro *Escola e democracia*, de Saviani, escrita com quase quarenta anos de antecedência:

[...] se a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido. [...] Em segundo lugar, o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece. Só assim seria possível se encontrar um critério aceitável para distinguir as pesquisas relevantes das que não o são, isto é, para se distinguir a pesquisa da pseudopesquisa, da pesquisa de “mentirinha”, da pesquisa de brincadeira que, em boa parte, me parece, constitui o manancial dos processos novos de ensino. (SAVIANI, 2009, p. 43-44)

(1832, p. 244), de Luiz Maria da Silva Pinto, ‘classico’ é o ‘que se le ou ensina nas classes. Feito para uso dellas [...]’. [...] [Além disso,] na oitava edição [do *Dictionnaire de l’Académie Française*] (1932-5), a definição que faz referência às classes aparece em primeiro lugar” (MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. *Pro-Posições*, Campinas, Unicamp, v. 23, n. 3, 2016, p. 58).

Sem dúvida, o cenário atual é de profundas transformações no mundo do trabalho, das “flexibilizações” — eufemismo para a paulatina destituição de direitos trabalhistas e previdenciários —, tempo dos avanços tecnológicos para o consumo de obsolescências planejadas, dos intermináveis e espetaculares encontros dos poluidores para discutir poluição, tempo das pandemias, das florestas devastadas, das ilhas de plástico, das mortes por fome à sombra do turismo aeroespacial etc. E tudo o que o sistema educacional tem a oferecer é a redução do tempo de “formação geral básica” e a permissão para o ensino de componentes curriculares sem fundamentação teórica cientificamente reconhecida?

Segundo Saviani:

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é a condição de libertação. (SAVIANI, 2009, p. 50-51)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De praxe, um artigo precisa apresentar, numa seção final, uma espécie de resenha crítica do que acabara de ser dito, fechando-a com a chave dourada dos “principais resultados (ou conclusões) da pesquisa”. Lamentavelmente, neste caso, após a última linha se notará que o objeto da discussão permanecerá em aberto.

O artigo inicia-se pela crítica ao dogma de que o posicionamento do proletariado como “verdadeira classe revolucionária” provém da reviravolta no cenário intelectual do Ocidente, proporcionada, por sua vez, pela traição da burguesia ao ideário iluminista. A insistência em repetir velhas certezas, em manter os “bons modos”, decorando disciplinadamente o receituário da intelectualidade tradicional, replica anacronicamente o calcanhar de Aquiles do evolucionismo social: a “civilização” como ápice do desenvolvimento socioeconômico. Isto não apenas mantém vivas superstições como as estampadas na epígrafe da segunda seção deste artigo, mas, sobretudo, corrói seu próprio

alicerce lógico: a educação refere-se à interminável busca da humanidade por aprimoramento (mesmo que, por vezes, sujeite-se a erros).

O artigo, ao trazer a discussão sobre um tipo de marginalização recorrente, invisível e dependente de um sistema educacional integrado ao “complexo de trincheiras e defesas” (GRAMSCI *Apud* BOLLINGER; KOIVISTO, 2009, p. 304) (“aparelho de hegemonia”) — aqui, chamada de *marginalização ideológica* —, tem como pretexto apresentar (no “recorte” educação) o neoliberalismo, no que extrapola o âmbito econômico, como ideologia hegemônica, reproduzindo isocronicamente trabalhadores, consumidores e eleitores que ignorem completamente as regras do jogo. Nas palavras de Roberto Rafael Dias da Silva:

Deriva desse prolongamento [da racionalidade econômica para os campos não prioritariamente econômicos] a compreensão de que o neoliberalismo pode ser analisado além da crença na naturalidade do mercado ou na redução do campo de intervenção do Estado, se situando como racionalidade orientadora das vidas contemporâneas. De acordo com Laval e Dardot ([*A nova razão do mundo*] 2016), de forma mais ampla, “o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades” (LAVAL; DARDOT, [*Op. cit.*] 2016, p. 16). (SILVA, 2022, p. 12)

Finalmente, neste artigo, ao explicitar-se a recusa à “naturalidade” da concepção de direito universal à educação dual, está se confessando (mesmo desse jeito, embargado, em terceira pessoa) a impossibilidade de manter-se neutro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, *s.d.*
- BOLLINGER, S.; KOIVISTO, J. Hegemonic Apparatus. **Historical Materialism**. Leiden, Koninklijke Brill NV, n. 17, p. 301-308, 2009. Disponível em: <http://dhcm.inkrit.org/wp-content/data/HKWM-Hegemonic-Apparatus.pdf>. Acesso em 29 nov. 2022.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 73-79.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRASIL. **Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm. Acesso em: 27 nov. 2022. (1942a)
- BRASIL. **Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm. Acesso em: 27 nov. 2022. (1942b)

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 5, de 4 de maio de 2011**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 20 jan. 2022. (2018a)

BRASIL. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022. (2018b)

BRASIL. Ministério da Educação / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação / Secretaria de Educação Básica. **Edital de Convocação n.º 03/2019** — GCPLI. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Recursos Digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2021. 27 nov. 2019. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13__RETIFICACAO_07.04.2021.pdf. Acesso em: 31 out. 2022. (2019a)

BRASIL. Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Fluxo Escolar** — Taxas de Transição, Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação — 2018/2019. Tabela. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>. Acesso em 7 jul. 2022. (2019b)

DURKHEIM, É. **Educação e sociedade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HOBBSAWM, E. **A era das revoluções, 1789-1848**. São Paulo: Paz e Terra, 2010

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1996, v. 1, t. 1.

MARX, K. O rendimento e suas fontes: a economia vulgar. *In*: MARX, K. **Para a crítica da Economia Política; Salário, preço e lucro; O rendimento e suas fontes: a economia vulgar**. São Paulo: Nova Cultural, 1982, p. 187-240.

- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, v. 23, n. 3, 2016, p. 51—66. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642828>. Acesso em: 26 ago. 2022.
- NETTO, J. P. ; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012.
- RIBEIRO, R. J. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. **Tempo Social**. São Paulo, v. 11, n. 1, p. 189-195, mai. 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12300/14077>. Acesso em 14 jan. 2023.
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou Da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SILVA, R. R. D. da. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. **Revista Ensaio**. Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio, set. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3YtRDW6FdDzVsXdswMzDHs/?lang=pt>. Acesso em: 08 nov. 2022.
- SMITH, A. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Nova Cultural, 1996, v. II.
- SOUZA, E. A. M. de. História da Educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos de Pedagogia**. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, ano 12, v. 12, n. 25, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1175/416>. Acesso em 27 nov. 2022.
- VOLTAIRE. Tratado de metafísica. *In*: VOLTAIRE. **Cartas inglesas; Tratado de metafísica; Discurso filosófico; O filósofo ignorante**. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 59-84.