

O acesso ao Ensino Médio Integrado e o direito à educação básica

Access to Integrated High School education and the right to basic education

Recebido: 21/02/2023 | **Revisado:** 12/07/2023 | **Aceito:** 12/07/2023 | **Publicado:** 19/11/2024

Ana Letícia Couto Araujo

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4182-1940>

Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca
E-mail: ana.araujo@cefet-rj.br

Leonardo Leonidas de Brito

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4823-0521>

Colégio Pedro II
E-mail: leonardo.brito.1@cp2.edu.br

Como citar: ARAUJO, A. L. C.; BRITO, L. L. O acesso ao Ensino Médio Integrado e o direito à educação básica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 3, n. 24, p.1-22 e14903, nov. 2024. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Este trabalho aborda uma pesquisa em andamento no âmbito do mestrado em educação profissional e tecnológica do Colégio Pedro II, relacionada à seleção dos candidatos ao Ensino Médio Integrado de instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Discutem-se os sentidos ideológicos da resistência à adoção excepcional do sorteio público durante a pandemia da Covid-19, conforme o caso acompanhado em instituição da Rede. Com base no pressuposto de que o Ensino Médio Integrado se insere no conjunto da educação básica, assume-se que os discursos de oposição ao sorteio público devem ser apreciados como manifestação que trata do direito de acesso a escolas públicas federais, historicamente normatizado pela ordem da meritocracia.

Palavras-chave: ensino médio integrado; educação básica; acesso escolar; meritocracia; rede federal.

Abstract

This work addresses an ongoing research in the scope of the master's degree in professional and technological education of Pedro II School, related to the selection of candidates for Integrated High School from institutions of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education. The ideological meanings of resistance to the exceptional adoption of the public draw during the Covid-19 pandemic are discussed, according to the case accompanied by an institution of the Network. Based on the assumption that Integrated High School is part of the basic education group, it is assumed that the discourses of opposition to the public draw should be appreciated as a manifestation that deals with the right of access to federal public schools, historically standardized by the order of meritocracy.

Keywords: integrated secondary education; basic education; school access; meritocracy; federal network.

1 INTRODUÇÃO

A transformação de nossas ideias sobre a realidade e a transformação da realidade são processos que caminham juntos. É na medida em que lutamos para transformar a realidade que a entendemos e é na medida em que melhor a entendemos que mais lutamos para transformá-la.
Michel Löwy

Este artigo apresenta uma discussão em curso no âmbito do mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Pedro II (CP2), inserida na linha de pesquisa Organização e Memória de Espaços Educativos na Educação Profissional e Tecnológica. O problema em estudo relaciona-se ao fenômeno da adoção do sorteio público na seleção dos candidatos a uma vaga dos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), por dois anos consecutivos. A instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica¹ (REFEPT) selecionada para a pesquisa localiza-se no estado do Rio de Janeiro e é local de trabalho de um dos autores deste artigo².

O fenômeno ocorreu no contexto da pandemia da Covid-19, quando a imposição do isolamento social pelas autoridades sanitárias impediu a ocorrência do convencionalizado formato da aplicação presencial de provas classificatórias e eliminatórias. A alternativa encontrada foi a adoção excepcional do sorteio público eletrônico (CEFET/RJ, 2021a; 2021b), com isenção do pagamento de taxa de inscrição pelos candidatos, na esteira do que fizeram outras instituições da REFEPT, no mesmo período.

Durante os anos de 2021 e 2022, pudemos acompanhar os desdobramentos do anúncio e da ocorrência dessa excepcionalidade em âmbito interno, pelo fato de um dos autores do artigo ser servidor da instituição. Observamos manifestações contrárias à decisão da gestão pela adesão ao sorteio público, indicativas de uma preocupação com o impacto que a mudança do modelo de seleção provocaria no cotidiano escolar. Isso porque, sem o crivo de avaliações que aferissem a condição intelectual do candidato, a instituição estaria arriscando-se em uma “jogada de sorte”, correndo o risco de receber estudantes cujo perfil confrontaria aquele historicamente ingressante nos cursos técnicos de nível médio.

Percebemos que a tradição dos exames de admissão estava concebida como realidade posta, como prática incorporada à cultura e ao trabalho escolar. Nesse caso, a mudança antecipou o sentimento de que haveria um abalo na própria estrutura – simbólica e material – da instituição, nos limites da formação dos técnicos que seriam

¹ A REFEPT está presente nos 27 estados brasileiros e compreende, atualmente, 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em 23/11/2022).

² A autora e o autor deste artigo são servidores da REFEPT. A primeira é pedagoga do Cefet/RJ e cursa o mestrado sob orientação do segundo, professor de História do CP2, instituição também localizada no estado do Rio de Janeiro.

postos na sociedade. Era o nome da instituição que estava em jogo, conforme denotaram os discursos em torno do assunto.

A expressão “O Cefet já era!”, por exemplo, empregada em grupo de trabalho hospedado na rede social *WhatsApp*, exemplifica o que afirmamos. Que Cefet “já era”? O que caracterizava esse Cefet que “deixaria de ser” pelo fato de os estudantes ingressantes terem sido sorteados e não aprovados e classificados em exames de admissão?

Podemos dizer que este artigo, em particular, e nossa pesquisa, em sentido amplo, resultam como produto dessa interlocução perene entre sujeitos de fala que partilham uma só estrutura linguística, mas estão ideologicamente orientados sob concepções de mundo particulares, cuja materialidade é discursivamente evidenciada. Isso ocorre porque “discursos são representações distintas da vida social derivadas das posições assumidas. Atores sociais posicionados de modos diversos a veem e representam de maneiras diferentes, em discursos plurais” (FAIRCLOUGH, 2010, p. 226).

Diz-nos Bakhtin (2011, p. 271) que toda compreensão enunciativa “é de natureza ativamente responsiva”, “é prenhe de resposta”. Disso resulta que os papéis de ouvinte e falante são intercambiáveis, no curso das relações humanas. Ainda em sintonia com o filósofo russo, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Sob essa inspiração, a discussão sobre o significado do fenômeno que nos interessa problematizar exige, obrigatoriamente, a compreensão das ideologias que o circundam (BAKHTIN, 2014, p. 99).

O conceito de ideologia no qual está ancorada nossa discussão não se confunde com o que Marx utilizou em *A ideologia alemã*, “equivalente à ilusão, falsa consciência, concepção idealista na qual a realidade é invertida e as ideias aparecem como motor da vida real” (LÖWY, 2010, p. 11).

A definição de ideologia que nos é cara, espelha-se no que Mannheim denomina “ideologia total”: conjunto das “formas de pensar, estilos de pensamento, pontos de vista, que são vinculados aos interesses, às posições sociais de grupos ou classes” (apud LÖWY, 2010, p. 13). Podemos, portanto, falar de ideologias, no plural, no sentido de concepção ou visão de mundo, “terreno comum e necessário da consciência (...)” (GRAMSCI apud LIGUORI, 2017, p. 399).

De acordo com Löwy (2010, p. 32), “ideologias não são simplesmente uma ou outra ideia, uma mentira ou uma ilusão, são um conjunto muito mais vasto, orgânico, de valores, crenças, convicções, orientações cognitivas, de doutrinas, teorias, representações”. Traduz-se, em síntese, por uma concepção ou visão de mundo que corresponde a uma determinada forma de compreensão da realidade social, orientando o nosso agir e o nosso fazer como sujeito individual e coletivo.

A primeira ocorrência do sorteio público, no primeiro semestre de 2021, provocou reações menos inconformadas, talvez pelo momento em que a pandemia se encontrava, com registro de 3.000 mortes diariamente. Ao final de 2021, porém, após confirmada a repetição do modelo, as reações culminaram com a convocação da 16ª sessão extraordinária do Conselho Diretor, instância máxima da administração institucional, ocorrida no dia 12 de novembro de 2021 (CEFET/RJ, 2021c), quando o assunto foi objeto de votação pelos conselheiros presentes.

Tanto o áudio com a gravação quanto a ata da sessão estão disponíveis na internet para consulta pública³. Neste artigo, contudo, não nos propomos a escrutinar propriamente esse conteúdo⁴. Antes, passando pelo filtro da nossa interpretação, interessa-nos discutir os aspectos ideológicos identificados na disputa discursiva entre defesa e oposição ao modelo do sorteio público.

As fontes serão consideradas sob o entendimento de que todo discurso compreende uma “prática social”, o que significa referenciá-lo como uma forma de representação e de ação sobre o mundo e sobre os sujeitos e, também, reconhecê-lo na sua relação dialética com a estrutura social (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Aventamos, também, baseados em Gramsci (1999), correlacioná-los ao antagonismo de classe social conforme as concepções de mundo expressas na disputa sobre quem tem direito a cursar a educação básica, obrigatória e gratuita ofertada por escolas públicas federais.

Oscilando entre o repúdio à decisão monocrática do diretor-geral a favor da repetição do sorteio público e a preocupação com o impacto que a “sorte” poderia provocar no cotidiano escolar, o pleno votou favoravelmente à manutenção do formato excepcional para o ingresso no ano letivo de 2022. Não obstante, interpretamos esse resultado como uma decisão insatisfeita, na medida em que não traduziu um anseio coletivo pela modificação da prática historicamente fixada. Ao contrário, ficou evidenciado o quanto se tratava de medida extraordinária, justificada por motivos logísticos⁵. A retomada da prática anterior, para o ingresso em 2023 (CEFET/RJ, 2022), não deixa dúvidas de que o posicionamento institucional representado pelo seu Conselho Diretor à ocasião da votação não significou uma “vitória” do sorteio público sobre o seu “adversário” exame de admissão.

Em que pese reconheçamos a necessidade de se equacionar a relação entre a demanda e a oferta de vagas, uma realidade para as instituições da REFEPT, julgamos que a adoção de uma prática calcada no critério do desempenho dos candidatos em concursos não representa a alternativa mais coerente com a luta pela real democratização da escola pública socialmente referenciada e dos cursos de EMI.

Ao contrário, compreendemos que esse modelo de seleção, ao ratificar o ideário da meritocracia (LITTLE, 2018), não só reproduz as desigualdades estruturais que nos conformam como sociedade (BOURDIEU, 2014) como torna a escola pública “cúmplice” dos interesses sociais hegemônicos (DUBET, 2004), nos limites de um país

³ Endereço eletrônico de acesso à conferência web: [eduplay \(rnp.br\)](http://eduplay(rnp.br)). Por sua vez, a ata pode ser acessada em: Microsoft Word - Minuta CODIR Ata da 16ª Sessão Extraordinária 2021.docx (cefet-rj.br).

⁴ Solicitamos formalmente aos participantes da reunião que nos concedessem autorização para a eventual utilização de suas falas na pesquisa, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme indicação do Comitê de Ética em Pesquisa do CPEI, instituição a que se vincula o nosso mestrado. Mediante a recusa de assinatura de um dos participantes, ajustamos a metodologia e os objetivos da pesquisa, de modo que, no tratamento das fontes, não houvesse transcrição de falas ou de trechos de falas.

⁵ Cabe destacar o período em que a instituição esteve sob três diferentes gestões *pro tempore*, durante o período de agosto de 2019 a março de 2021, até que o gestor democraticamente eleito pela comunidade escolar, em eleições transcorridas no primeiro semestre de 2019, fosse nomeado pelo ministro da educação. Situação semelhante ocorreu em outras instituições federais de educação, que também sofreram interferência do governo federal. Esse fenômeno representou uma grave ameaça à autonomia institucional e, sem dúvida, gerou dificuldades para a gestão legitimamente escolhida, quando de sua nomeação.

assinalado pelo dualismo educacional e pela disputa em torno do acesso à educação como direito universalmente reconhecido.

A manutenção desse formato, ao longo dos anos, fomentou a construção de uma visão elitista de escola pública federal, que deve ser conservada numa espécie de lugar sagrado, “ilha de excelência”, apartada dos problemas sociais que atingem escolas públicas das demais redes de educação, nas quais se encontra a maior parte das matrículas no país (INEP, 2021). Os discursos que sobrepõem a qualidade do ensino ofertado aos sujeitos e aos seus desiguais assujeitamentos sustentam ideologicamente uma seletividade responsável por embarrear o acesso às escolas públicas federais de estudantes socialmente enquadrados em grupos historicamente excluídos dos espaços privilegiados da sociedade (MATOS, 2020, p.188).

A esse respeito, Valle e Ruschel (2009, pp. 199-200) nos dizem que:

as recentes políticas para a educação brasileira, em vigor desde 1988, confrontam-se com a contradição entre um "desejo de igualdade" e uma realidade muito hierarquizada e desigual. As dificuldades não se restringem ao fato de que alguns têm mais êxito do que outros, ou de que algumas habilitações formam a elite e outras a "massa", mas ao caráter seletivo e diferenciador de um sistema educacional situado numa sociedade desigual. Nela, a escola acaba estabelecendo uma ligação estreita e constante entre o nascimento e o "destino social".

Haddad (2012, p. 222) reitera essa análise quando afirma que ainda há muito a ser feito no sentido de efetivarmos o direito humano à educação, em que pese já termos atingido o seu “reconhecimento normativo”. Segundo o autor,

embora a educação seja vista, tanto pelo senso comum quanto por especialistas, como um fator essencial para a melhoria das condições de vida, a verdade é que no Brasil a expansão do ensino ocorreu num quadro de permanente e profunda concentração de renda. Os indicadores educacionais, interpretados conjuntamente com os dados socioeconômicos, étnicoraciais e territoriais, demonstram que o padrão brasileiro de exclusão causa impacto na apropriação da oferta educacional (HADDAD, 2012, pp. 221-222).

No cenário em que já se verifica a “distribuição desigual dos insumos educacionais previstos nas políticas públicas”, conforme pontua Haddad (idem, p. 222), parece-nos mister denunciar práticas institucionais que se prestam a perpetuar um padrão de exclusão que obsta a apropriação da oferta educacional de melhor nível por pessoas de diferentes estratos sociais.

Reconhecer o direito à educação implica lutar para que sua oferta seja garantida a todas as pessoas. Pelo princípio da “equidade educativa”, isso significa igualar as oportunidades de acesso, permanência e conclusão da educação básica, e a oferta de um “ensino de alta qualidade”, não importe “origem étnica, racial, social ou geográfica” (HADDAD, 2012, p. 219).

Desmistificar ideias coadunadas com a segregação social é tarefa que nos compete como atores institucionais vinculados à luta dos trabalhadores pela real democratização da educação pública de qualidade, notadamente no intervalo etário compreendido dos 04 aos 17 anos, quando a oferta da educação pelo Estado tem caráter legal, obrigatório e socialmente universalizado (BRASIL, 1996).

2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O ALVO DA DISPUTA

Na sociedade brasileira, “a formação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade da população trabalhadora”, dizem-nos Ciavatta e Ramos (2012, pp. 308-309). Diante disso, as pesquisadoras defendem que “admitir legalmente essa necessidade é um problema ético-político”. Com isso, as autoras nos fazem pensar sobre o desafio de se garantir aos jovens da população trabalhadora deste país o direito de cursar a última etapa da educação básica ao mesmo tempo em que obtêm uma habilitação profissional, com vistas ao ingresso no mundo do trabalho tão logo concluem a formação escolar.

Assegurar que essa formação não defina precocemente o futuro desses jovens, limitando-os ao exercício profissional na condição de técnicos, sem base cognitivo-intelectual para estudos posteriores, eis o desafio que se coloca para nós, educadores organicamente vinculados a instituições públicas de educação nas quais tais cursos são ofertados. Nesse sentido, o conceito de EMI faz parte da luta pela “superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileiras, da divisão de classes sociais, da divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública” (CIAVATTA e RAMOS, *idem*, p. 308).

Fundamentado sob as categorias do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, o EMI compreende “o acesso aos conhecimentos (científicos, éticos e estéticos) produzidos historicamente e coletivamente pela humanidade, bem como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe” (FRIGOTTO et. al., 2014, p. 11).

Para Ramos (2017, p. 41), as instituições da REFEPT reúnem as “condições materiais de infraestrutura administrativa e didático-pedagógica, bem como de trabalho e formação docentes compatíveis com uma educação pública, laica e de qualidade socialmente referenciada”. A autora recorre ao pensamento de Saviani quando destaca que em tais escolas encontram-se “os germens da educação politécnica”.

Estudantes que concluíram o ensino fundamental e buscam uma habilitação profissional técnica com vistas à sua inserção no mundo do trabalho, sem prejuízo da formação generalista, encontram nos cursos de EMI das instituições da REFEPT a oportunidade de acessar gratuitamente essa formação. Podemos afirmar que a oferta desses cursos não só reflete uma política pública potencialmente promotora de inclusão e transformação social, como também se alinha à “construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social” (PACHECO, 2015, p. 8).

Diz a legislação nacional que o dever do Estado para com a educação escolar pública exige a **garantia de educação básica obrigatória e gratuita a pessoas dos quatro aos dezessete anos de idade**. Com relação à organização da educação básica, a mesma lei a divide em: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Dessa forma, o cumprimento de toda a educação básica obrigatória corresponde à permanência do estudante na escola por, no mínimo, quatorze anos, nesta sequência: dois anos na educação infantil; nove anos no ensino fundamental e três anos no ensino médio (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Concentrando a discussão na etapa que nos interessa neste artigo, a lei pontua que, ainda no ensino médio, é facultado o preparo do estudante para o exercício de profissões técnicas, **desde que atendida a formação geral do educando** (BRASIL, 1996, grifos nossos). Dessa forma, a formação correspondente ao núcleo comum do ensino médio, última etapa da educação básica, deve ser salvaguardada, garantindo, assim, que o curso esteja suficientemente completo, do ponto de vista do que está previsto em termos de oferta curricular a todo estudante desse segmento de ensino no Brasil, seja da rede pública ou da rede privada.

O EMI inclui-se no conjunto dos cursos da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM), a qual, por seu turno, é abarcada pela Educação Profissional e Tecnológica, “modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional”, ou seja, educação básica e ensino superior, incluindo graduação e pós-graduação. (BRASIL, 2021).

Segundo a lei de criação da própria REFEP (BRASIL, 2008), suas instituições estão obrigadas a garantir, no mínimo, 50% de suas vagas à oferta da “educação profissional técnica de nível médio, **prioritariamente na forma de cursos integrados**, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”, conforme se lê nos artigos 7º e 8º (BRASIL, 2008, grifo nosso). Em termos operacionais, no EMI, o estudante com matrícula única cursa, na mesma instituição de ensino, uma formação geral e uma formação técnica, integradas em um só currículo escolar.

A perspectiva da integração curricular não se confunde com a noção de simultaneidade curricular, o que seria conferir tratamento distinto à formação geral e à formação técnica no aspecto político-pedagógico. A organização do conhecimento escolar sob a ótica de um currículo único segue a lógica da formação integral dos sujeitos, o que implica uma unidade composta de diferentes saberes relacionados à produção da vida humana.

A esse respeito, Ciavatta e Ramos (2012, pp. 309-310) nos dizem que:

o currículo integrado – ou o currículo do ensino médio integrado – destaca a organização do conhecimento como um sistema de relações de uma totalidade histórica e dialética. Ao integrar, por um lado, trabalho, ciência e cultura, tem-se a compreensão do trabalho como mediação primeira da produção da existência social dos homens, processo esse que coincide com a própria formação humana, na qual conhecimento e cultura são produzidos. O currículo integrado elaborado sobre essas bases não hierarquiza os conhecimentos nem os respectivos campos

das ciências, mas os problematiza em suas historicidade, relações e contradições.

Os dezenove cursos de EMI do Cefet/RJ são ofertados na sede da instituição, localizada no município do Rio de Janeiro, e em seis unidades descentralizadas. Com um total de oito unidades, incluindo a sede, apenas em Angra de Reis não há a oferta de curso de EMI. Para início no ano letivo de 2023, estão sendo oferecidas 978 vagas (CEFET/2022). A escolha pelo curso técnico se dá ainda no momento da inscrição para o certame, de modo que não há previsão de troca de habilitação durante a vida escolar. Atualmente, são 4.151 matrículas ativas no EMI, de acordo com informação pesquisada na Plataforma Nilo Peçanha⁶.

3 QUANDO A ESCOLA PÚBLICA NÃO É PARA TODOS

Em dias hodiernos, acompanhamos, na seara educacional, o que Leher (2019, p. 9) chama de influência do capital “relexicalizada como participação da sociedade civil”. Observamos o Estado encampando as demandas do “bloco no poder”⁷ por meio da criação de leis que mantêm a estrutura social adequada aos interesses hegemônicos, em detrimento do atendimento às reais expectativas dos grupos que compõem a classe trabalhadora (LEHER, 2019, p. 8). Ou seja, é o Estado, na prática, exercendo o papel de arrimo da hegemonia dominante.

A mediação exercida pelo Estado em favor das classes dominantes, especialmente do “bloco de poder”, não acontece mediante inércia ou passividade dos que sofrem na pele o efeito dessa aliança. Outrossim, há que se considerar que as condições da correlação de forças são mais ou menos pressionadas, no curso da história, conforme a conjuntura política em cena.

Cumpre-nos referenciar o advento de normativas conexas a aspirações de cunho progressista, promulgadas durante a gestão do governo federal pelo Partido dos Trabalhadores. Destacamos a Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, vulgarmente conhecida como Lei de Cotas, voltada à ampliação do acesso popular a espaços historicamente elitizados e restritos a grupos privilegiados, em detrimento da maior parte da população. As instituições federais de ensino técnico de nível médio foram obrigadas a reservar, no mínimo, 50% das vagas ofertadas em cada concurso de seleção para ingresso em cada curso, por turno escolar, para estudantes que tenham cursado todo o ensino fundamental em escolas públicas.

Acrescenta a lei que, das vagas reservadas, metade delas deve ser destinada a estudantes cujas famílias tenham renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita. Especifica, ainda, que as vagas reservadas devem ser preenchidas, por curso e turno, por estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com

⁶ Disponível em: PNP - Plataforma Nilo Peçanha — Português (Brasil) (www.gov.br). Acesso em 28/11/2022.

⁷ A expressão “bloco no poder” a que se refere o autor corresponde a um dos principais grupos sociais que ocupam os postos mais importantes do governo federal. Está formado por “bancos, agronegócio e setor de commodities, setores industriais, redes comerciais de grande porte e empreiteiras”. Tem com liderança o atual ministro da economia, Paulo Guedes (LEHER, 2019, p. 5).

deficiência, proporcionalmente ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva desses grupos na população da unidade da Federação onde se localiza a instituição, de acordo com o último censo do IBGE.

Temos, ainda, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, na qual encontramos um capítulo exclusivo para tratar do direito à educação. No Art. 28, por exemplo, lemos que o acesso à educação profissional e tecnológica deve ser assegurado em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; já o Art. 30 volta-se a apresentar as normas que devem ser seguidas “nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas”. Os sete incisos contidos nesse artigo, reconhecendo que os processos seletivos são baseados em provas, trazem orientações sobre as ações necessárias em termos de acessibilidade visando à inclusão das pessoas com deficiência na disputa. Não está posta qualquer exceção que possa representar um questionamento aos exames; independentemente do nível escolar almejado, a preocupação é que a competição ocorra em condições de igualdade entre todos.

O ganho da lei, do ponto de vista da justiça social, é incluir na concorrência o “princípio do nivelamento”, pelo qual “indivíduos em condições desiguais são tratados de maneira desigual, até que se promova o nivelamento inicial da competição” (MARTINS, 2021, p. 157), o que corresponde ao conceito de equidade. Não obstante, o princípio do mérito individual continua balizando a forma de seleção dos candidatos, pois os resultados obtidos no concurso são determinantes de quem entra e quem fica de fora.

Estaríamos fadados à ordem social cimentada em ideologias (re)produtoras da hegemonia dominante? Atores institucionais inspirados em Paulo Freire, acreditamos que a objetividade da realidade social é produto da ação dos homens e não do acaso; *ipso facto*, sua transformação é tarefa histórica que cabe aos homens (FREIRE, 2005, p. 41). Portanto, interpelar essa lógica e provocar as instituições a que se construam como espaços de práticas contra hegemônicas compete a nós.

Revestidas do princípio da autonomia que lhes é constitucionalmente assegurado (BRASIL, 1988), as instituições da REFEPT poderiam trazer a lume a discussão sobre a perpetuação de um formato de seleção de estudantes que, por si só, é excludente, mas vêm optando por mantê-lo, durante todos esses anos. Silva (2018, p. 65) afirma que, com efeito, nossa sociedade vem se mostrando incapaz de promover a real democratização do acesso ao ensino público de qualidade, um “anseio social” e um “preceito inscrito em nossa constituição”. Ainda recorrendo ao pesquisador, indagamos: o que nos falta para que um direito legal seja traduzido em um bem social igualmente distribuído?

Valle e Ruschel (2009, p. 181) corroboram nossa reflexão quando afirmam que, historicamente, a educação nacional nunca preconizou uma distribuição igualitária das oportunidades escolares, em que pese a mais recente garantia do “estatuto jurídico de iguais em direitos” pela Constituição Federal de 1998.

Em discussão sobre o acesso ao ensino superior na França, Bourdieu (2014, p. 45) aborda o caráter desigual do peso de uma seleção direta ou indireta sobre os sujeitos de diferentes classes ou frações de classes sociais. Em que pese as particularidades de cada realidade e os distintos problemas que se colocam no acesso

ao ensino superior na França e no Brasil, acreditamos que tal desigualdade também é observada em nosso contexto. Nesse sentido, a teorização *bourdieusiana* acerca do fenômeno dos exames de admissão, que determinam quem tem direito a uma matrícula em instituições públicas de educação, mostra-se pertinente para análise da realidade brasileira.

Seja na sociedade francesa ou na sociedade brasileira, esse modo de funcionamento dos processos que viabilizam o acesso ao ensino superior em instituições públicas de educação acaba contribuindo para reproduzir o favorecimento dos que já são favorecidos pelas suas condições materiais de vida (BOURDIEU, 2014, p. 59). Ao subordinar o acesso a instituições públicas de ensino à via dos certames de admissão, vinculando-o a um suposto mérito individual, ignoram-se as brutais diferenças objetivas encontradas pelos sujeitos da mesma totalidade social no enfrentamento das questões cotidianas. Estamos nos referindo à desigualdade que caracteriza a qualidade do acesso a direitos sociais tais como saúde, educação, moradia, lazer, cultura e trabalho.

No cenário nacional, em particular, segundo Neri (2022, p. 5), o contingente de brasileiros pobres atingiu, em 2021, a maior marca em dez anos. Os dados sobre a renda domiciliar per capita no país, no ano referido, são socialmente lastimáveis: enquanto 62,9 milhões de brasileiros sobrevivem com até 497 reais mensais, 33,5 milhões ganham até 289 reais e 15,5 milhões, 172 reais. Conclui-se que 111,9 milhões de brasileiros, num conjunto populacional de 214 milhões de pessoas, têm renda domiciliar per capita mensal inferior a meio salário-mínimo.

Não obstante a brutal desigualdade que nos assinala como sociedade, Silva (2022) denuncia o fato de sermos educados pela pedagogia da hegemonia dominante, pela qual somos convencidos a acreditar na suposta igualdade entre todos. Nesse sentido, o que nos diferencia uns dos outros e define quem somos “são as escolhas que fazemos”, conforme destaca o pesquisador (SILVA, 2022, p. 7). Ao tratar supostamente como iguais em direitos e deveres os que estão desigualmente posicionados na sociedade, o sistema escolar sanciona as desigualdades e atua em favor da conservação social (BOURDIEU, 2014, pp. 58-59).

Apesar de o foco de nossa pesquisa não ser o acesso ao ensino superior, mas à educação básica, especialmente ao EMI ofertado por instituições públicas da REFEPT, observamos semelhança no formato de seleção dos candidatos a uma vaga. No Brasil, temos o agravante da lei segundo a qual é dever do Estado a oferta da educação escolar pública, mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Nesse intervalo etário de escolaridade obrigatória, estão incluídos a pré-escola (educação infantil), o ensino fundamental e o ensino médio (BRASIL, 1996)⁸.

As normas da seleção para o acesso em 2023 aos cursos de EMI da instituição em análise informam que os candidatos serão submetidos a provas com questões de múltipla escolha das seguintes áreas de conhecimento da base nacional comum curricular do ensino fundamental: língua portuguesa, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Além das quarenta questões dessa fase, os candidatos

⁸ A inserção do Ensino Médio como nível de escolaridade obrigatória a ser oferecida pelo Estado ocorreu pela Lei Federal nº12.796/2013, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

aprovados e classificados farão, ainda, uma prova discursiva de Matemática e uma Redação (CEFET/RJ, 2022).

O fetiche da qualidade escolar dos cursos técnicos ofertados pela instituição secular, asfixiado por dois anos consecutivos em virtude da pandemia da Covid-19, retorna oxigenado em 2022, sob a garantia de que os futuros estudantes serão devidamente testados, do ponto de vista do seu desempenho intelectual. Dessa maneira, a instituição preserva o seu lugar de “excelência” socialmente conquistado junto aos “excelentes” que a acessam.

Sabemos da importância desse conjunto de políticas educacionais para a “redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2001, p. 31). Entendemos que as ações públicas engendradas pelo Estado democrático de direito devem não só se articular com as exigências sociais, mas também se voltar para a construção de direitos (HÖFLING, 2001, p. 40).

A promulgação das leis acima evocadas se dá no contexto do Estado capitalista de matriz neoliberal, portanto no âmbito de uma sociedade cindida em classes, cujos interesses e anseios são, amiúde, antagônicos e inconciliáveis. Projetos societários em disputa implicam lutas por causas distintas, sem mesmo poupar mediações da vida humana que julgamos bem-comum e direito inegociável, como a educação, e, no dado momento histórico, a escola pública, um direito e uma necessidade da classe trabalhadora deste país.

4 MERITOCRACIA COMO MATÉRIA DO DISCURSO DOMINANTE

Aprendemos com Höfling (2001, p. 35) que a educação é política pública de corte social administrada pelo Estado. Na sociedade capitalista, está sujeita às contradições, tensões e disputas, em meio à correlação das forças entre classes e frações de classes sociais e poder público.

Quando o assunto é política educacional, representantes da classe dominante defendem a bandeira da “descentralização” e do “esvaziamento” das ações do Estado. A proposta dos grupos hegemônicos é abrir caminhos para a ligação do campo educacional com segmentos da iniciativa privada, racionalizada conforme os preceitos da lógica de mercado de recorte neoliberal (HÖFLING, idem, p. 38).

Nessa toada, a educação, direito social organicamente incluído no rol das políticas públicas de promoção humana, é convertida em mercadoria e assume a conotação típica das transações comerciais de compra e venda. Isso significa torná-la um objeto ou um serviço para consumo individual, a depender do poder de compra de cada um. De acordo com Sader (2005, p. 17),

no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação.

Em se tratando do caso particular apreciado neste artigo, aceitamos que há uma analogia entre a *aquisição* do serviço educacional na esfera privada e a *conquista* de uma vaga nos cursos de EMI de instituições públicas de educação. Em ambas as situações, vige a racionalidade segundo a qual o acesso a uma ou outra escola é questão de foro individual, definida a partir das possibilidades e méritos particulares, sejam de ordem financeira ou intelectual. Nesse exemplo, verificamos o imperativo do que Hickman apud Littler (2018, p. 3) denomina “ética socialmente corrosiva”, na medida em que prejudica o senso de coletividade e determina um estado permanente de concorrência entre as pessoas.

A aspiração individual de acessar uma escola pública federal, não obstante a disputa imposta a esse anseio, costuma ser lastreada pela estrutura material que conferiu a esse estudante, na sua trajetória de vida, benesses que o formaram até o momento da conclusão do ensino fundamental. Ao participar da competição que configura esse processo, o jovem e sua família almejam como prêmio a matrícula na escola pública da qual esperam a oferta de uma formação ajustada às disputas futuras.

Nesse sentido, é possível afirmar que, mesmo nas instituições de educação mantidas pelo Estado, como é o caso das instituições da REFEPT, podemos verificar a adoção de práticas conexas a valores que emplacam e reproduzem estruturas sociais forjadas sob a predominância de interesses privados, em detrimento do bem comum. Se o acesso à escolaridade obrigatória é dever do Estado para com a população brasileira dos quatro aos dezessete anos de idade mediante a oferta da educação básica, como explicar a subordinação desse acesso ao desempenho do estudante em provas de admissão?

As narrativas que apregoam o discurso de que todos são iguais e livres para fazer escolhas ou empreender – para utilizarmos uma expressão da moda –, com efeito, desprezam, nessa retórica, as abissais desigualdades materiais que configuram as vidas dos sujeitos de uma mesma totalidade social. No entanto, contém um poder simbólico capaz “de manter a ordem ou de a subverter”, conforme “a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia” (BOURDIEU, 2003, p. 15).

A respeito do fenômeno que caracteriza o nosso objeto de estudo, o discurso que aceita e defende o deslocamento de um problema estrutural, relacionado à carência de escolas públicas com o porte das instituições federais de educação, para a alçada individual, exemplifica a maneira como o pensamento dos grupos dominantes é inculcado nos sujeitos da classe trabalhadora. Enevoando os antagonismos de classe, esse consenso atua a favor da manutenção da ordem social e funciona “como um promotor permanente da lógica do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p. 51).

Lançamos mão das reflexões de Silva (2022) para nos ajudar com os questionamentos e a crítica dessa forma de compreender o sentido de igualdade que, a bem da verdade, dissimula os interesses privados de uma minoria sobre o restante do conjunto social:

De que maneira podemos ser livres, se o campo da escolha – desde a mais objetiva e fundamental até a mais subjetiva e fantasista – é restringido e conformado, mais e mais, pela semântica do desejo de poucos – semântica essa que produz e reproduz, que compra e vende, que excede e que se apropria das formas de gozo da sociedade? E o

que dizer da igualdade dos indivíduos, senão que é a encenação de uma farsa? Como as pessoas podem ser iguais quando é a diferença que os posiciona socialmente, pela classe, pelo gênero, pela raça, pela sexualidade, pela etnia? Chamar essas pessoas de iguais é um nítido instrumento de poder e de reprodução das formas históricas que o capitalismo engendra (SILVA, 2022. p. 13).

Observamos, nesses enunciados, uma visão de mundo conservadora, ordenada a partir da racionalidade liberal, pela qual os sujeitos do discurso adotam para si “as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema” (MÉSZÁROS, 2005, p. 44). Bourdieu (2003) nos fala sobre as “estratégias de reprodução” utilizadas pelos dominantes para reforçar dentro e fora da classe a crença na legitimidade da sua dominação:

As diferentes classes e frações de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais. (BOURDIEU, 2003, p. 11).

No caso do fenômeno que ora analisamos, a ideologia que dá esteio à oposição ao sorteio público e, conseqüentemente, à defesa do mérito como critério de seleção dos estudantes é a meritocracia. De acordo com Little (2018, p. 2), “ao longo das últimas décadas, a linguagem da meritocracia tornou-se um álibi para a plutocracia e um termo chave na ideologia cara à reprodução da cultura neoliberal”. A imagem da “escada de oportunidades” a qual todos podem acessar se tornou metáfora recorrente no ideário popular e político. Além disso, somos encobertos por promessas falaciosas que, com efeito, servem para naturalizar a competitividade como uma “obrigação moral”, um dever, a ditar nossa sociabilidade.

O sentido contemporâneo do conceito da meritocracia traz, por definição, cinco problemas-chave, os quais nos fazem questionar a legitimidade desse significado e a cadeia de comunicação discursiva responsável por sustentá-lo (LITTLE, idem, p. 3-4). Lançando mão da imagem da escada, podemos compreender a descrição que a autora faz desses problemas.

O primeiro refere-se à configuração de um sistema competitivo, linear e hierárquico, no qual “certas pessoas devem ser deixadas para trás” porque “o topo não pode existir sem o fundo”. Naturaliza-se a noção de que deve existir um resíduo humano sobre o qual recairia o papel de garantir a escalada de alguns rumo ao topo da escada.

O segundo problema relaciona-se à visão de que talento e inteligência são, na verdade, inatos, “condições essencialmente dadas”, que podem ou não favorecer o sucesso individual. Com isso, justificam-se os “fracassos” individuais sob o argumento de que correspondem ao efeito de diferenças inatas, desigualdades de oportunidades.

Esforço e superação seriam “molas propulsoras suficientes para atingir os objetivos desejados” (SILVA, 2018, p. 65), a depender das escolhas individuais que

cada um faça. A ideia dessa pseudoliberalidade caminha *pari passu* com a culpabilização do indivíduo pelo seu próprio fracasso (FRIGOTTO, 2006, p. 61). Ao mesmo tempo, quando se observam casos excepcionais de pessoas que alcançam o considerado “sucesso” na sua trajetória, não obstante a origem social subalterna, essa contradição é manipulada pelos grupos dominantes, que dela fazem uso para continuar “inculcando nos indivíduos o apetite burguês do êxito pessoal” (FREIRE, 2005, p. 170).

A esse respeito, Silva (2022, p. 10) nos diz que a ideia de que cada um é individualmente livre para escolher, sob o domínio do capitalismo, a bem da verdade, “compõe uma narrativa fetichista que encobre o fato de que pouco nos resta da vida para preenchermos livremente com nossos próprios interesses e nossas próprias escolhas”. Em oposição a essa noção, o pesquisador evoca o pensamento de Marx na obra *Manuscritos econômico-filosóficos*: “o indivíduo é o ser social. Sua manifestação de vida (...) é, por isso, uma externalização e confirmação da vida social” (apud SILVA, idem, p. 7). E essa condição de ser social faz com que o homem seja intimamente “excentrado”, “posto do lado de fora de si”, isto é, torna-o “um sujeito preenchido pela história” (SILVA, idem, ibidem).

Importante frisar que esse ordenamento da realidade objetiva está também orquestrado sob um aparato simbólico que exerce um poder de dominação de classe e torna “possível o consenso acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social” (BOURDIEU, 2003, p. 10). Ou seja, para assegurar o funcionamento da sua forma de operar o mundo, resguardando os seus interesses privados, os grupos dominantes se valem de produções simbólicas – ideologias – que lhes servem no exercício de traduzir interesses particulares em interesses universais, comuns a todos. Com isso, não só promovem uma “integração fictícia da sociedade no seu conjunto”, como também desmobilizam as classes dominadas e garantem legitimidade ao ordenamento social que fundam a partir do estabelecimento de distinções hierárquicas entre os diferentes grupos, de acordo com o sociólogo francês referenciado.

Dessa maneira, grupos dominados são conformados pelo processo de subjugação dos seus interesses de classe, incorporando às suas vidas visões de mundo, ideologias e instrumentos simbólicos que, paradoxalmente, asseguram a dominação dos grupos dominantes sobre si. A ideia da meritocracia nos faz acreditar que a medida de todas as coisas é o esforço que possamos fazer para alcançar o que quisermos, na medida em que cada um é individualmente responsável pelo que possa conquistar na vida.

Aprendemos com Gramsci (1999, p. 94) que “somos sempre homens-massa ou homens-coletivos de algum conformismo”, conforme a nossa própria concepção de mundo. Se, de acordo com o pensador italiano, pertencemos sempre a um grupo social determinado pelo alinhamento do modo como pensamos e agimos, cabe-nos o seguinte questionamento feito pelo próprio comunista sardo: “qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa, do qual fazemos parte?”

Com efeito, a narrativa de uma suposta igualdade entre os indivíduos, que está na base da meritocracia, insere-se no ideário capitalista como um “sintoma” do “fetichismo do capitalismo”. O autor traz a lume uma contradição do capitalismo que nos faz crer que a indiferença com relação à desigualdade significa a ausência de diferença entre os indivíduos, isto é, que somos todos iguais. Na verdade, o que a

noção capitalista de igualdade faz é escamotear “a indiferença para com o outro”: “a igualdade surge como um fetiche, como um desmentido cínico daquilo que se escancara e que lhe é o exato oposto” (SILVA, 2022, p. 12).

Silva (2018, p. 65) afirma que nossa sociedade vem se mostrando incapaz de promover a real democratização do acesso ao ensino público de qualidade, “anseio social” e “preceito inscrito em nossa constituição”, traduzindo um “direito legal em um bem social igualmente distribuído”. Avaliamos essa “incapacidade” como expressão de uma “cumplicidade evidente” entre a instituição escolar e determinados grupos sociais (DUBET, 2004, p. 544), o que torna a escola pública permeável à entrada de ideologias coerentes com os interesses de conservação social.

Matos (2020) apresenta os resultados de sua pesquisa de doutoramento sobre narrativas docentes, no âmbito do Cefet/RJ, acerca do estigma das cotas. De acordo com a pesquisadora, o discurso dos professores sobre a chegada e a permanência de estudantes “cotistas” na instituição alinha-se ao arcabouço ideológico do conceito de meritocracia. Da mesma forma, as construções discursivas docentes, assinaladas pela retórica da “qualidade” e da “excelência” tradicionalmente associada ao trabalho acadêmico desenvolvido na instituição, ao longo dos seus mais de cem anos de existência, deslegitimam a política das cotas e culpabilizam os cotistas por essa “inversão”.

Com base no que foi exposto, o Cefet/RJ não seria escola pública que sirva de ponto de partida a qualquer aluno. No imaginário socialmente construído e por esse grupo reproduzido, estudar no Cefet/RJ não é para todos; é preciso que o candidato prove ser capaz de corresponder aos ideais de “qualidade” e “excelência” historicamente construídos a partir de um processo de exclusão social.

5 IDEOLOGIAS, LÍNGUA E DISCURSO NA DISPUTA POR HEGEMONIA

Nas análises linguístico-discursivas que fizeram do Plano de Desenvolvimento Institucional do Cefet/RJ, referente ao quadriênio 2010-2014, Almeida e Giorgi (2013, p. 295) identificaram fragmentos enunciativos que sustentam um discurso repleto de valores e saberes típicos do contexto empresarial. A ocorrência de termos como “eficiência, produtividade, organização e desenvolvimento” acenam para a valorização de uma educação voltada aos interesses do mercado de trabalho capitalista, sugerindo uma subordinação dos processos formativos escolares às expectativas dos grupos dominantes ou dos “blocos no poder”.

Souza e Oliveira (2003) também denunciam o fenômeno da introdução de princípios e valores típicos do funcionamento de organizações privadas nas instituições e sistemas educacionais. Segundo os autores, tal fenômeno reproduz discursos e práticas da classe social hegemônica, cristalizando conceitos caros à reprodução da ordem social vigente. Ao fim e ao cabo, os autores concluem que se intensificam ainda mais as desigualdades sociais e educacionais.

Quando acessamos o sítio eletrônico do Cefet/RJ, encontramos, no elenco dos valores que dão lastro ao trabalho institucional, a palavra meritocracia⁹. De acordo com Valle e Ruschel (2009, p. 181), com efeito, “os princípios meritocráticos” integram

⁹ Disponível em: <Apresentação (cefet-rj.br)> Acessado em 15 dez. 2022.

e são a principal referência da política educacional brasileira desde a Constituição Federal de 1934, onde se lê, por exemplo, como uma das normas para a execução do plano nacional de educação, que a inscrição do estudante está sujeita à capacidade didática do estabelecimento e à “seleção” através de “evidência de inteligência” ou por processos objetivos “adequados ao propósito do curso” (BRASIL, 1934).

Nesse sentido, ainda lançando mão do aporte teórico bourdiesiano, podemos afirmar que há uma dimensão de violência/poder simbólico nesses fragmentos enunciativos, por construírem uma dada ordem gnoseológica de compreensão da realidade que naturaliza a percepção de que o acesso a uma Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia dar-se-á exclusivamente por meio de exames de admissão. Dessa forma, exclui-se ou coloca-se no campo do estranhamento qualquer outra possibilidade de acesso que se pretenda universalizadora da inserção discente no Cefet/RJ.

No que concerne ao evento discursivo, sustentados por Bakhtin (2014, p. 46), apreciamos o fenômeno linguístico como “fragmento da realidade material”, isto é, como componente da totalidade social mais ampla, de modo que sofre as tensões, disputas e contradições imanentes à luta de classes. Em outra obra, Bakhtin (2016, p. 28) nos ensina que o “enunciado” é a “unidade da comunicação discursiva”, da mesma forma que o discurso é sempre constituído – “só pode existir de fato” – de “enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso”.

A palavra, unidade mais elementar do enunciado, é sempre carregada de um conteúdo ideológico, de maneira que é também ferramenta utilizada pelos falantes para a expressão do seu juízo de valor ou concepção de mundo: “um enunciado absolutamente neutro é impossível”, conforme afirma Bakhtin (2016, p. 47). Nesse sentido, aprendemos com o filósofo russo que a disputa por hegemonia político-cultural não pode prescindir da compreensão da palavra como “fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2014, p. 36).

Como elemento privilegiado na luta de classes, palavra, enunciado e discurso são utilizados incessantemente no exercício do poder simbólico e na busca do consenso. De uma forma ou de outra, somos sempre afetados pelo discurso do outro, com potencial de gerar em nós uma atitude responsiva:

Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (BAKHTIN, 2016, p. 59).

Apesar de não nascer vinculada a uma função ideológica específica, a palavra constitui “material privilegiado da comunicação na vida cotidiana”, tanto nas relações da base econômica (infraestrutura) quanto nas esferas de criação ideológica elaborada (superestrutura), e é o “primeiro meio da consciência individual”, seu elemento-base (BAKHTIN, 2014, p. 37). Portanto, a palavra é tanto signo social quanto signo interior. À capacidade que a palavra tem de estar presente em todas as relações sociais, simultaneamente, Bakhtin (2014, p. 42) chama de *ubiquidade social*.

Ainda, e do ponto de vista de uma sociologia do simbólico, ferramentas teóricas produzidas por Bourdieu podem contribuir para a compreensão do fenômeno recortado por nós. Cabe observar a dimensão do poder simbólico exercido pela visão que naturaliza o certame como único meio de acesso discente para uma instituição pública que oferece uma etapa da escolaridade obrigatória - o ensino médio - prevista em lei. Convém trazer as palavras de Pierre Bourdieu acerca do poder simbólico formatador de uma determinada doxa para a compreensão do real:

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico da mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, que dizer, ignorado como arbitrário. (Bourdieu, 2003, p. 14).

Se apreciamos todo discurso a partir de sua dimensão enunciativa, cabe considerar cada enunciado como um elo na “corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 26). No terreno de disputas ideológicas, o signo linguístico, componente elementar de todo enunciado, se torna elemento de disputa, embora a classe dominante tente “conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classes” (BAKHTIN, 2014, p. 48).

Com base no que Bakhtin (2014, p. 47) denomina “confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica”, ressaltamos a importância de se considerar como pauta na luta dos trabalhadores a discussão sobre o formato de acesso aos cursos de EMI da REFEPT, historicamente compenetrado de posicionamentos ideologicamente conformados por interesses da hegemonia dominante. Dada a materialidade da língua e sua expressividade ideológica, o conteúdo linguístico é fonte substancial para a proposição de uma compreensão crítica da realidade, condição *sine qua non* para os encaminhamentos necessários à transformação social radicalmente fundada sob novas bases e valores.

O conceito de linguagem dado por Gramsci (1999, p. 93) está sintonizado com a definição bakhtiniana a respeito da natureza material da língua. O filósofo italiano afirma que a linguagem não corresponde a um conjunto de “palavras gramaticalmente vazias de conteúdos”, mas sim de “noções e de conceitos determinados”. Por sua vez, Bakhtin (2014, p. 43) sustenta que a fonte da determinação de toda comunicação verbal – “no trabalho, na vida política, na criação ideológica” – procede “das relações de produção e da estrutura sociopolítica”. Esse paralelo ajuda-nos a perceber que a natureza da língua não tem outra origem senão na esfera de produção e reprodução da vida humana.

Para falar de língua, ideologia e produção da vida material tendo como orientação teórica o pensamento de Bakhtin e Gramsci é forçoso considerar o destaque que esses autores conferiram ao papel da consciência em níveis subjetivo e social. Bakhtin (2014, p.35) preocupou-se em chamar a atenção dos marxistas também para a materialidade da consciência, isto é, para a sua natureza objetiva: “a consciência individual é um fato socioideológico”.

Assim, não é na consciência que devemos buscar a explicação para os fenômenos ideológicos; ao contrário, é a partir do meio ideológico e social que ela poderá ser explicada. Os fenômenos ideológicos da realidade material não “bebem” na consciência; é esta que nasce da experiência social. Sob esse prisma, concluímos que toda subjetividade é socialmente subjetivada, portanto, ideologicamente subjetivada. Dessa forma, para ambos os autores, a consciência deve ser apreciada como categoria fundamental para a compreensão de todas as manifestações ideológicas e concepções de mundo.

Ao tratar da noção de “campo”, Bourdieu (apud Lahire, 2017, p. 65) ajuda-nos a pensar sobre as posições ocupadas por diferentes agentes em determinado espaço estruturado. As práticas e estratégias empregadas pelos agentes só se fazem compreensíveis quando relacionadas àquelas posições. Nesse conjunto de práticas e estratégias, localizam-se, em oposição, as de conservação e as de subversão. Enquanto as primeiras geralmente correspondem aos interesses dominantes, as segundas dizem respeito às aspirações dos dominados.

Sob essa perspectiva, a escola é sempre um espaço de tensões e lutas, palco de disputas entre os que ocupam diferentes papéis e posições no campo. Se devemos compreender a escola como espaço de disputas de um dado “campo”, isso se traduz também nas compreensões acerca do acesso a essa mesma escola, especialmente quando pertencente a um conjunto de instituições socialmente referenciadas e valorizadas, cujas limitações físicas não comportam toda a demanda por ingresso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que todo processo de pesquisa resulta cumulativo e inesgotável, na medida em que caminha *pari passu* com outras investigações, embora nem sempre coincidentes em termos metodológicos e ideológicos. A divergência e a oposição, não raro, fazem-se presentes nessas diferentes discussões, conforme os posicionamentos apresentados frente à mesma realidade, sempre determinados pela visão de mundo dos pesquisadores.

A discussão feita neste artigo aponta para a nossa compreensão sobre um fenômeno que emergiu em decorrência da situação pandêmica por que passou a humanidade em tempos recentes. A pandemia como “fato social total” movimentou o interior das sociedades a nível global, afetando suas instituições a um só tempo, sob as mais diversas ordens (MAUSS apud SANTOS et al., 2020).

No que concerne à nossa esfera de atuação profissional, situada no âmbito da REFEPT, cabe ressaltar a problemática das indefinições e dos desmandos das políticas educacionais do governo federal no período pandêmico. A rotatividade de ministros da educação durante os últimos quatro anos e a intervenção do governo na gestão do Cefet/RJ, por um período de quase dois anos, somam-se a esse cenário.

Avaliamos que a discussão objeto da nossa pesquisa remonta e nos remete a uma estrutura de relações de poder que, embora anteceda a pandemia, está atravessada pelas ideologias conformistas da visão de mundo conservadora que ganhou força e se acentuou no atual período político da nossa história. Movimentos a exemplo do Escola sem Partido e a proposta de regulamentação do ensino domiciliar

(*homeschooling*) representam uma ameaça a princípios instituídos na própria legislação, que prevê “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996).

A garantia do pleno funcionamento dos conselhos das instituições da REFEP é inegociável do ponto de vista da defesa da gestão democrática e da autonomia, salvaguardadas pela Constituição Federal. Não abdicamos, porém, do papel que nos compete como agentes formativos de sustentar o debate sobre as formas de entendimento da realidade social, tomando partido dos que vêm sendo, historicamente, aliados dos espaços formalmente destinados à produção e à divulgação de conhecimento, no bojo da cultura, da ciência e da tecnologia, sob o princípio educativo do trabalho.

Não estamos alheios às dificuldades estruturais que vimos enfrentando para garantir o funcionamento das instituições da REFEP, atendendo minimamente às necessidades de investimento em bolsas e outros auxílios para os estudantes, aos quais devemos garantir condições concretas de permanência na escola, estudo e aprendizagem. Assim como o acesso, a permanência é também um direito do estudante e um dever do Estado para com a sua escolaridade obrigatória.

Entretanto, defendemos que, nesse caso, a luta por recursos materiais deve estar acompanhada da crítica aos discursos que perpetuam a “peneira” dos candidatos aos cursos de EMI pela aplicação de exames, privilegiando os “escolhidos”.

Retomando a epígrafe que abriu este artigo, reiteramos que compete a nós, agentes do campo escolar organicamente vinculados à educação pública, investigar e questionar práticas excludentes na seara onde transitamos. O debate sobre o direito universal à educação, a real democratização da escola pública e a superação do nosso dualismo educacional é tema caro aos que almejam a emancipação dos trabalhadores deste país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fábio Sampaio de; GIORGI, Maria Cristina. Análise discursiva do Plano de Desenvolvimento Institucional do CEFET/RJ: uma proposta de resistência a um discurso institucional hegemônico. *Gragoatá*, v. 18, n. 34, p. 281-298, 2013.

Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/gragoata.v18i34.32972>>

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Ed. 34, 2016.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. *O Poder Simbólico*. Lisboa. Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2021). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021*. Brasília: DF. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-basica-2021>>

BRASIL. *Resolução CNE/CP N° 1, de 5 de janeiro de 2021*. Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional e tecnológica. Disponível em:

<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12021.pdf?query=vida%20escolar>

BRASIL. *Lei Federal n° 13146, de 6 de julho de 2015*. Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>

BRASIL. *Lei Federal n° 12711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. <L12711 (planalto.gov.br)>.

BRASIL. *Lei Federal n° 11892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>

BRASIL. *Lei Federal n° 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394compilado.htm>.

CEFET. *Edital n° 09/22*. Contém as normas referentes ao Processo Seletivo visando ao preenchimento de vagas, para o ano letivo de 2023, dos Cursos Técnicos de Nível Médio, na modalidade Integrada ao Ensino Médio, dos campi Maracanã, Maria da Graça, Nova Iguaçu, Petrópolis, Nova Friburgo, Itaguaí e Valença e, na modalidade Concomitância Externa, do campus Angra dos Reis (1º e 2º semestres letivos de 2023). Disponível em: <<https://tkq.48c.myftpupload.com/wp-content/uploads/2022/10/01-Edital-09-2022-ensino-tecnico.pdf>>.

CEFET (2021a). *Edital n° 005/2021*. Contém as normas referentes ao processo seletivo para o preenchimento das vagas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Ano Letivo de 2021. Disponível em: <[http://www.cefet-rj.br/attachments/article/6028/Edital%20medio%20tecnico%20sorteio%202021%20vf%20\(1\).pdf](http://www.cefet-rj.br/attachments/article/6028/Edital%20medio%20tecnico%20sorteio%202021%20vf%20(1).pdf)>.

CEFET (2021b). *Edital n° 15/2022*. Contém as normas referentes ao Processo Seletivo visando ao preenchimento de vagas, para o ano letivo de 2022, dos Cursos Técnicos de Nível Médio, na modalidade Integrada ao Ensino Médio, dos campi Maracanã, Maria da Graça, Nova Iguaçu, Petrópolis, Nova Friburgo, Itaguaí e Valença, e, na modalidade Concomitância Externa, do campus Angra dos Reis. Disponível em: <<http://www.cefet-rj.br/attachments/article/6543/EDITAL%2022%20A.pdf>>.

CEFET (2021c). *Ata da 16ª reunião extraordinária do Conselho Diretor*. Disponível em: <[http://www.cefet-rj.br/attachments/article/5688/Ata%20da%2016%C2%AA%20Sess%C3%A3o%20Extraordin%C3%A1ria%202021%20\(2\).pdf](http://www.cefet-rj.br/attachments/article/5688/Ata%20da%2016%C2%AA%20Sess%C3%A3o%20Extraordin%C3%A1ria%202021%20(2).pdf)>

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado. In: CALDART, Roseli et al. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão popular, 2012. Disponível em:

<<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/26224/Livro%20EPSJV%20011000.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez., 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002>>

FAIRCLOUGH, Norman. A dialética do discurso. *Revista Teias*, v.11, n. 22, p. 225-234., mai./ago. 2010. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24124/17102>>

FAIRCLOUGH, _____. *Discurso e mudança social*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. Introdução. In: *Anais do Colóquio Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 11-18, 2010. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l232.pdf>>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. V. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HADDAD, Sérgio. Direito à educação. In: CALDART, Roseli et al. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão popular, 2012. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/26224/Livro%20EPSJV%20011000.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos CEDES [online]*. v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>>

LAHIRE, Bernard. Campo. In: CATANI, Afrânio et. al. (Orgs.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LEHER, Roberto. Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática. *Educação & Sociedade [online]*, v. 40, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019219831>>

LIGUORI, Guido. Ideologia. In: LIGUORI, Guido & VOZA, Pasquale (Orgs.). *Dicionário Gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017.

LITTLE, Jo. *Against meritocracy: culture, power and myths of mobility*. London: Routledge, 2018.

LÖWY, Michael. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Alex Lara. O Desempenho acadêmico e as ações afirmativas no ensino médio. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v. 5, n. 1, p. 151-175, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.36524/profept.v5i1.751>>.

- MATOS, Allane de Souza Pedrotti. “Acabou a qualidade da escola”: construção de estigma em narrativas sobre cotas de ingresso no Cefet/RJ. 2020. 212 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/48401/48401.PDF>>
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NERI, Marcelo. *Mapa da nova pobreza*. Rio de Janeiro: FGV Social, 2022. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/Texto-MapaNovaPobreza_Marcelo_Neri_FGV_Social.pdf
- RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, v.1, n. 1, p. 27-49, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.36524/ept.v1i1.356>>
- SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- SANTOS, Ricardo Ventura; PONTES, Ana Lúcia; COIMBRA Jr., Carlos. Um “fato social total”: COVID-19 e povos indígenas no Brasil. *Cadernos De Saúde Pública*, v. 36, n. 10. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00268220>>
- SILVA, Daniel. Pereira da. Torna-te indivíduo: a noção de si e do outro no laço social capitalista. *Trabalho, Educação e Saúde*, [S. l.], 20, p. 1-14, 2022. Disponível em: <<https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1154>>
- SILVA, Reinaldo Ramos da. *A nata do Nata: a seletividade como prova de si em uma escola de ensino médio integrado*. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6163525>
- SOUZA, Sandra Zákia de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade [online]*, v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300007>>
- VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). *Revista Portuguesa de Educação*, v. 22, n. 1, p. 179-206, 2009. Disponível em: <http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872009000100008&lng=pt&nrm=iso>