

## **(Im)Possibilidade de acesso ao ensino superior público: a reprodução da dualidade estrutural e simbólica**

*doi.org/10.35819/scientiatec.v9i1.4393*

**Rhuany Soares**

Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)  
(rhuany.soares@ufrgs.br)

**Maria Cristina Caminha de Castilhos França**

Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)  
(mcristina.franca@poa.ifrs.edu.br)

**Resumo:** Observa-se que a educação no Brasil, nas suas diferentes institucionalidades, não atua como espaço social neutro e comporta, na perspectiva de Pierre Bourdieu, práticas de reprodução social. Nesse sentido, busca-se relacionar a dualidade estrutural e simbólica que marca ainda hoje a educação no Brasil, tendo em vista a perspectiva histórica da educação profissional, que surge em 1909 como uma educação para os desvalidos em contraponto à educação propedêutica direcionada à elite. Essa estrutura é reflexo da dimensão econômica dominante que, em resumo, coloca em oposição uma educação voltada para o trabalho manual e uma educação voltada para o trabalho intelectual. Este artigo trata da manutenção da ausência de expectativas de acesso ao ensino superior público, fenômeno construído sistematicamente ao longo das trajetórias familiar e educacional dos estudantes das camadas populares. Ou seja, propõe-se uma reflexão crítica à desigualdade de classe cujo acesso à universidade pública revela e reitera, com base no contexto histórico e social de reprodução das desigualdades sociais que se concretizam também na história da educação profissional no Brasil.

**Palavras-chave:** Educação profissional; Reprodução social; Acesso ao ensino superior; Instituição pública de ensino superior.

### **(Im)Possibility of access to public higher education: the reproduction of structural and symbolic duality**

**Abstract:** It is observed that education in Brazil, in its different institutional ties, does not act as a neutral social space and includes, in Pierre Bourdieu's perspective, social reproduction practices. In this sense, we seek to relate the structural and symbolic duality that still marks education in Brazil today, in view of the historical perspective of professional education, which emerges in 1909 as an education for the underprivileged as a counterpoint to propaedeutic education directed to the elite. This structure is a reflection of the dominant economic dimension that, in short, opposes an education focused on manual labor and an education focused on intellectual work. This article deals with the maintenance of the absence of expectations of access to public university education, a phenomenon systematically constructed throughout the family and educational trajectories of students from the lower classes. In other words, a critical reflection on class inequality is proposed, whose access to the public university reveals and reiterates, based on the historical and social context of reproduction of social inequalities that are also concretized in the history of professional education in Brazil.

**Keywords:** Professional education. Social reproduction. Higher education access. Public institution of higher education.

## INTRODUÇÃO

A constituição e formação de um indivíduo singular encontra-se permeada e influenciada por todas as estruturas e simbolismos postos em universo social mais amplo. Quando falamos de um indivíduo não podemos pensá-lo como algo isolado e independente da sociedade e da realidade em que ele se encontra, ou seja, partimos da ideia de que suas escolhas, trajetórias, possibilidades, anseios e vivências serão determinados pelo âmbito social ao qual ele se insere.

A forma de sociedade dominante que temos hoje e que se manifesta de diferentes maneiras em cada indivíduo é aquela que tem como base a ideologia capitalista. Isso significa dizer que a estrutura social é demarcada por relações de classes sociais distintas e antagônicas. Assim, a produção de vida na sua totalidade é construída a partir de uma cisão e de uma desigualdade entre classes, caracterizando, de forma resumida, a existência de uma classe “dominante” e outra “dominada” que se encontram permanentemente em conflito.

A partir de uma leitura *bourdieusiana*, podemos definir as classes dominantes como aquelas que acumulam diferentes tipos de capitais e que se encontram no controle de diferentes campos sociais. Já as classes dominadas “se definem pela quase ausência de capital, sob qualquer forma, [sendo] condenadas à escolha do necessário” (BONNEWITZ, 2003, p. 59). O espaço social é, desta maneira, hierarquizado e estruturado pela desigual apropriação e distribuição dos variados capitais.

É importante ressaltar que a configuração da produção da vida humana fundamentada no capitalismo não se limita apenas ao domínio do plano material, mas atinge e se manifesta da mesma maneira e fundamentalmente no campo do imaterial. Desta forma, as diferenças de classes também serão representadas fortemente no âmbito do subjetivo, abarcando as consciências sociais e as representações de vida.

A maneira como acontece a incorporação dessas representações se dá pelo processo de socialização dos indivíduos e se encontra fortemente influenciada pelo espaço e pela posição destes no plano social. Esse processo acaba gerando e definindo a personalidade do ser social, criando aquilo que Bourdieu definiu como *habitus*, que nada mais é do que um sistema de disposições duradouras e transponíveis que são adquiridas na socialização. Essas disposições são caracterizadas pelas atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar,

interiorizadas pelos indivíduos em razão de suas condições objetivas de existência, e que funcionam então como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão (BONNEWITZ, 2003, p. 77).

Dito isso, e partindo da concepção de que os indivíduos são constituídos por um meio social e que este meio é marcado por relações desiguais de existência, podemos perceber e entender como “as representações dos agentes variam de acordo com a sua posição (e com os interesses associados a ela) e com o seu *habitus*” (BOURDIEU, 2004, p.158) e como as suas trajetórias sociais e oportunidades são consolidadas por meio dessa realidade.

Nesse momento é importante lembrar e enfatizar que essa realidade social e a forma como ela é constituída – e a forma que ela constitui seus indivíduos – não parte de um processo natural, mas sim que a manutenção e rigidez dessa sociedade de classes é feita a partir de diferentes processos de alienação, reprodução e legitimidade, que, “em grande parte, são assegurados [por uma] superestrutura jurídico-política e ideológica” (ALTHUSSER, 1985, p. 73).

Um dos meios em que percebemos que ocorre, ao mesmo tempo, toda essa socialização do indivíduo demarcada pela estrutura de classes e também a reprodução dessa lógica social de forma mais evidente e intensa se encontra dentro da instituição escolar. Assim, “a escola, como tudo no capitalismo, é, necessariamente, de classe” (BORGES, 2017, p. 112) e toda a “produção e divulgação do conhecimento não se faz alheia aos conflitos, antagonismos e relações de força que se estabelecem entre [estas] classes ou grupos sociais” (FRIGOTTO, 2008, p. 51).

### **O papel da escola na reprodução da dualidade estrutural**

Temos, então, a constituição de uma escola marcada pela sua dualidade, onde encontramos a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que tem prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais (SAVIANI, 1994, p. 8).

No entanto, é criada uma falsa concepção de que a escola apresentar-se-ia como um espaço neutro e de garantia de igualdade de oportunidades, onde:

os indivíduos competiriam dentro de um sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar posições superiores na hierarquia social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.16).

Ou seja, há a consideração equivocada de que os indivíduos teriam um mesmo ponto de partida em suas vidas, onde não se levaria em consideração sua origem social, sua cultura, os privilégios que cercam as relações de classe e muito menos a meritocracia envolvida neste contexto.

Historicamente, a dualidade estrutural foi constituída a partir da própria forma de organização do processo produtivo dentro do capitalismo, gerando uma organização escolar separada deste processo, e “essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual” (SAVIANI, 2007, p. 157). Anteriormente tínhamos um tipo de educação que acontecia de maneira coexistente ao processo de trabalho, pois “os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2007, p. 154). No entanto, com o desenvolvimento do capitalismo e suas divisões de classe, ocorre, conseqüentemente, uma divisão no processo educativo - surge uma educação voltada propriamente para as atividades intelectuais e outra que permanece atrelada ao processo de trabalho. Esta primeira deu origem à instituição escolar e era voltada para as classes dominantes da sociedade, estabelecendo, de forma institucional, a separação entre as esferas trabalho e educação e estabelecendo também a quem pertencia cada uma dessas esferas.

A educação e a escola, de forma geral, são constituídas na sociedade capitalista a partir das desigualdades sociais, sendo uma forma de perpetuação e legitimação, principalmente, da cultura da classe dominante. As diferenças entre as classes não se encontram somente nas atividades desenvolvidas no âmbito do microsocial, ou seja, da sala de aula, mas se encontram também em tudo que envolve o universo escolar e educacional, abrangendo desde o próprio investimento nessas esferas sociais até a exigência que a sociedade faz para cada um destes grupos.

Por um lado, podemos analisar o grupo privilegiado da classe dominante em que um indivíduo consegue ter acesso não somente a uma formação institucional

considerada superior e elitizada, como também consegue carregar consigo toda uma bagagem cultural, derivada de sua trajetória social. Ainda, a forma como a sociedade exige que o conhecimento seja construído, reproduzido e avaliado também parte de uma concepção que valoriza esta camada social – a cultura da classe dominante é exposta como uma cultura universal. Por outro lado, nas camadas populares, os indivíduos se encontram desprovidos tanto de capital econômico quanto cultural e estão inseridos em espaços institucionais deficitários em muitos aspectos. Para muito além de todos os elementos da vida material dos grupos populares, “os alunos de camadas de renda mais baixa têm não só, em princípio, maiores dificuldades para obter um desempenho satisfatório, como não dispõem dos recursos e apoios que os de camada mais alta têm fora da escola” (VELHO, 2003, p. 22).

Desta forma, se examinarmos especificamente o contexto educacional brasileiro, percebemos que a manifestação dessa dualidade sempre esteve bem demarcada através da instituição de uma educação propedêutica para as elites e uma educação caracterizada como profissional para àqueles em condições mais desprovidas dentro da sociedade. Conforme Moura (2010), essa educação profissional brasileira passou por diferentes fases e diferentes objetivos no decorrer da história. Estando atrelada a uma origem de perspectiva assistencialista, ela também esteve posteriormente a serviço de necessidades econômicas do país, visando uma preparação mínima de operários no âmbito profissional. Assim, às classes populares correspondia uma formação profissional destinada a operar equipamentos, consolidando a dualidade estrutural e a funcionalidade da educação, reforçando o modo de produção subalterno e a reprodução das classes sociais (MOURA, 2010, p. 64).

A forma como a educação profissional se desenvolveu no Brasil acompanhou e foi coerente com todas as mudanças estruturais no país, principalmente de caráter econômico e político, e isso pode ser constatado, principalmente, no âmbito de todas as alterações legislativas no que diz respeito à educação. Assim, ora a educação profissional de ensino médio podia promover a habilitação ou não para o ingresso no ensino superior, ora tivemos a possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional técnica e ora a educação profissional sequer fazia parte da estrutura da educação regular brasileira. No fim, com todas as reformas relacionadas a esse tipo de educação, o que permaneceu fortemente foi a dualidade e uma formação que “nem confere uma contribuição efetiva para o ingresso digno no mundo

de trabalho nem contribui de forma significativa para o prosseguimento dos estudos no nível superior” (MOURA, 2010, p. 75).

Para além de toda essa dualidade educacional, é importante reforçar a percepção de que a própria dualidade social e de classes não se encontra vinculada somente aos aspectos objetivos da vida, mas que ela se relaciona profundamente com aspectos subjetivos, principalmente quando discutimos a questão escolar. Sabemos, de forma geral, que as diferenças estruturais entre escola pública, seja profissionalizante ou não, e escola particular provocam diferenças nas formações de alunos. No entanto, essa diferença também já se encontra e já é demarcada de forma anterior e externa à escola - ficando a esta o papel de reprodutora e potencializadora dessa conjuntura. As origens sociais fazem com que os investimentos ou projeções dos indivíduos sejam voltadas para determinadas trajetórias, inclusive porque esta origem “colocaria [os indivíduos] em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares [e da sociedade]” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.18).

Neste sentido, podemos analisar a questão da origem social e de sua influência na educação a partir de aspectos familiares, por exemplo, onde “os pais que desfrutam de um capital cultural e social elevado dispõem de um número maior de fontes de informação sobre os cursos e estabelecimentos” (BONNEWITZ, 2003, p. 127) ou então, percebemos a perpetuação de toda lógica social no momento em que “o número de indivíduos que têm o mesmo status social que o de seus pais predomina. Nesse caso, fala-se de reprodução social ou ainda de hereditariedade social” (BONNEWITZ, 2003, p. 66).

Além do âmbito familiar, pode-se abarcar também a própria questão de investimento ou não na carreira escolar como um todo ou também em como isso é visto como parte integrante ou não do futuro de um indivíduo. A partir de toda composição do seu *habitus* de classe, as camadas populares tenderiam a investir menos na questão educacional.

Esse raciocínio indica que os grupos sociais, a partir dos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vividos por seus membros, constituem uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 23).

Ainda,

[...] esse habitus provoca uma auto-eliminação das categorias desfavorecidas. Os indivíduos aprendem a antecipar o seu futuro de acordo com a sua experiência do presente, e logo a não desejar aquilo que, em seu grupo social, aparece como eminentemente pouco provável (BONNEWITZ, 2003, p. 120).

Vemos que dessa forma, além do ambiente escolar ser mantido como um espaço interno dual e de reprodução entre classes e culturas, também lidamos com a problemática de que há todo um universo externo a isso que perpetua e naturaliza a condição em que os indivíduos se encontram no espaço social. Isso significa dizer que a formação dos indivíduos, seja ela institucional ou não, colabora para que as classes se mantenham e se vejam tais como foram apropriadas pela e na sociedade capitalista.

Ainda, a partir dessa ótica, é possível pensar que essa situação se agrava no momento em que os indivíduos atribuem a si qualquer responsabilidade sobre a sua situação social ou sobre as construções de suas trajetórias, dando a entender que suas dificuldades derivam de:

Uma inferioridade que lhes seria inerente, definida em termos intelectuais (falta de inteligência) ou morais (fraqueza de vontade), [ou seja], as diferenças nos resultados escolares dos alunos tenderiam a ser vistas como diferenças de capacidade (dons desiguais) enquanto, na realidade, decorreriam da maior ou menor proximidade entre cultura escolar e a cultura familiar do aluno (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 30).

Toda a base dessa construção social nos leva a refletir sobre a maneira como os indivíduos pensam e se relacionam com a continuidade da carreira escolar. Voltando a discussão sobre a escola ser dual, e não deixando de pensar em como a sociedade contribui para que isso permaneça, o que se apresenta na realidade é uma formação das classes dominantes voltada para um âmbito mais intelectual e continuado, enquanto a formação das classes dominadas é pensada para dar conta de um espaço considerado mais profissional e limitada a um ensino básico. Essa situação é reforçada principalmente pelas necessidades e possibilidades relacionadas a cada uma das classes – por exemplo, a necessidade precoce de inserção no mundo do trabalho das classes populares. Assim, o que se apresenta é um indivíduo da classe dominante que poderá ter acesso aos mais diferentes meios culturais e acadêmicos, desde o início da sua trajetória de vida, recebendo uma educação fortemente interligada a sua posição de classe e criando um *habitus* correspondente a esta. Este

ainda terá uma base estrutural que permitirá que ele disponha de tempo e de oportunidades para investir quase que exclusivamente na sua carreira escolar, – investimento esse que viabilizaria a manutenção e reprodução do seu status de classe – reforçando a ideia de que “a possibilidade da excelência escolar só se realizaria plenamente entre aqueles que herdaram de seu meio social os recursos culturais necessários para atender às exigências implícitas das instituições” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 53).

Já uma análise das classes dominadas faz com que percebamos que todo o meio social influencia para que os membros deste grupo não somente permaneçam no espaço em que foram colocados dentro da sociedade como dificulta qualquer possibilidade de ascensão destes. Não apenas a realidade das instituições escolares públicas em que se encontram inseridos tem inúmeras carências, como também estes possuem restrições de investimentos também fora deste universo como, por exemplo, menor acesso a espaços culturais por questões econômicas/falta de conhecimento. Não podemos esquecer também que a classe dominada é predominantemente a classe trabalhadora, fazendo com que estes tenham como prioridade e necessidade nas suas vidas o mundo do trabalho em vez de um mundo acadêmico, assim, estes apresentam “um *habitus* fortemente marcado pelo sentido da necessidade e da adaptação a essa necessidade” (BONNEWITZ, 2003, p. 84).

Temos, então, que toda a problemática que envolve as questões de classe, escola e trajetórias são muito mais complexas e vão muito além de espaços institucionais delimitados - por mais que esses contribuam fortemente para a reprodução da lógica de classes.

Assim, o culto da hierarquia, puramente escolar na aparência, contribui sempre para a defesa e legitimação das hierarquias sociais na medida em que as hierarquias escolares, quer se trate da hierarquia dos graus e dos títulos ou da hierarquia dos estabelecimentos e das disciplinas, devem sempre alguma coisa às hierarquias sociais que elas tendem a reproduzir (BOURDIEU, 2014, p. 186).

Além de toda análise de dificuldades de acesso e das desigualdades que encontramos entre classes na educação básica, vemos a manifestação destas mesmas características duais no âmbito da educação superior, fortalecendo a continuidade e reprodução das trajetórias dos grupos sociais. Desta maneira, é colocado quase como natural que os espaços que permitem uma formação para

além da escola básica, e que possibilitariam o desenvolvimento ou aquisição de diferentes capitais, sejam ocupados predominantemente por indivíduos de classes dominantes. O que vivenciamos, então, é que:

Os alunos [...] das escolas públicas, quando conseguem ir até o final [do ciclo básico], porque por suposto estariam 'naturalmente' destinados à entrada imediata no mercado de trabalho, não devem dispor de condições para enfrentar os vestibulares das universidades públicas, pois não estão destinados a elas. [...] Em contrapartida, os filhos da alta classe média e da burguesia, formados nas boas escolas particulares, tornam-se a principal clientela da universidade pública gratuita (CHAUI, 2001, p. 37).

Além de todas as diferenças estruturais entre classes que acabam preparando e facilitando o acesso mais de um grupo social do que outro, a própria forma como os indivíduos se veem dentro da sociedade e a forma como suas trajetórias foram traçadas até o momento de ingresso no ensino superior também precisam ser levadas em consideração. A partir do momento em que um estudante começa a acreditar que o universo do ensino superior não caberia na sua realidade, a partir do momento em que ele nem cogita essa possibilidade por sequer saber que ela existe ou, pior, a partir do momento que a própria estrutura educacional em que ele está inserido limita seu acesso e o leva a ter apenas uma opção voltada para o mercado de trabalho, fica evidente a problemática da questão social envolvida. Sendo assim:

[...] por trás das atitudes e dos comportamentos diferenciados dos estudantes frente ao ensino superior, e que parecem decorrer de escolhas puramente individuais, se esconderia a influência ampla, difusa e acumulativa da origem social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 54).

Dito isso, podemos começar a entender porque a universidade, principalmente a universidade pública, permanece um espaço elitizado e com baixo acesso das camadas populares, mesmo com as recentes práticas de democratização de acesso. A preparação dos indivíduos para esse nível de ensino acaba sendo construída de forma objetiva e subjetiva desde o início das suas trajetórias, tanto de vida quanto escolar. A separação e demarcação dos membros que parecem possuir um direito "natural" à universidade é estabelecido em cada momento da vida por diferentes critérios, por diferentes instituições e por diferentes esferas da vida social. Assim,

torna-se evidente que [o] acesso está relacionado à origem social dos indivíduos, [pois] os jovens das camadas desfavorecidas seriam ‘eliminados’ ao longo de suas trajetórias escolares numa proporção extraordinariamente maior do que aqueles dos grupos socialmente mais favorecidos, fazendo com que os estudantes que atingem o nível superior de ensino sejam, majoritariamente, pertencentes a esses últimos grupos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 51).

A nossa sociedade é, então, construída por bases desiguais, que são dissimuladas, reproduzidas e legitimadas constantemente, e que apresentam um ciclo dual de privilégios e negações que são vinculados às classes sociais. Vemos que não apenas as instituições sociais - e aqui reforçamos o papel da escola - contribuem para perpetuar essa lógica social, como também toda a formação e constituição dos indivíduos, marcadas por sua origem e trajetória, influenciam na sua consolidação, ou seja, o *habitus* de classe faz com que as circunstâncias sociais dificilmente sejam rompidas.

### **O *habitus* de classe e a relação com a trajetória educacional**

Como já dito, as instituições escolares, sejam elas de ensino básico ou superior, refletem toda estrutura social e intensificam as discrepâncias existentes entre os indivíduos. Se por um lado temos a educação básica marcada por diferenças gritantes entre escola pública e privada ou propedêutica e profissional, onde o próprio direcionamento de cada uma delas se volta para um futuro mais intelectual ou “braçal”, por outro, e conseqüentemente, vemos a limitação de acesso ao ensino superior marcado pela posição social e por essa educação.

Esse ciclo reprodutivo acaba sendo visto como natural, principalmente pelos indivíduos envolvidos nele. Desta forma:

[...] as oportunidades objetivas de cada grupo social condicionam as experiências dos atores, configuram suas esperanças subjetivas e suas escolhas concretas, fazendo com que os mesmo contribuam, sem que tenham plena consciência disso, para a realização de uma trajetória escolar e social bastante próxima ao que seria objetivamente (estatisticamente) mais provável para indivíduos com seu perfil social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 52).

Por esta razão que os membros das classes populares acabam acreditando

que o espaço da universidade, especialmente a pública, não lhes pertence ou é algo que se encontra quase que impossível de fazer parte da sua realidade, tanto por todas as questões econômicas quanto por acreditar que a capacidade de estar nesse lugar pertence a outra classe. Assim:

[...] a ideia, ainda hoje presente no senso comum, de que a entrada no ensino superior é resultado do mérito individual e [...] da livre manifestação de dons e talentos individuais [deve ser] desconstruída. [Pois] fica claro que as oportunidades de ingresso nesse nível de ensino, e em cada um dos seus ramos, estão diretamente associadas ao pertencimento social dos indivíduos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 48).

Sabemos que as desvantagens e limitações sociais de toda ordem estão presentes na realidade das classes populares. Também sabemos a dificuldade que é romper tanto com as categorias estruturais quanto simbólicas que estão impostas e sólidas na sociedade capitalista e que fazem com que as mudanças sejam ínfimas. No entanto, sempre podemos pensar que, por mais que existam forças que mantêm a sociedade com suas respectivas divisões, esta não é, e nunca será, completamente fixa. O espaço social é composto por diversos campos e os indivíduos, no decorrer de suas vidas, estão sujeitos a conhecer essa diversidade. Ainda, por mais que o *habitus* de classe apresente uma forte inércia, ele se encontra:

[...] sensível à mudança social, por um lado, quando surge um desajuste entre as condições de produção do *habitus* e as condições nas quais este é levado a funcionar. [...] Enquanto persistem as condições objetivas de formação do *habitus*, este continua adaptado a essas condições e permite ao agente adotar práticas corretamente ajustadas às diferentes situações que ele pode encontrar nos campos em que funciona habitualmente (BONNEWITZ, 2003, p. 88).

Tendo a percepção desta possibilidade de mudanças, podemos refletir sobre as propostas que conduziriam à uma ruptura ao que se encontra perpetuado de forma dual em nossa sociedade. Através dos escritos de Marx, Engels e Gramsci, a ideia seria partir de uma educação que visasse a autonomia e a emancipação humana, por meio de uma formação que conseguisse abranger as dimensões intelectual, cultural, física e tecnológica. Desta forma, o objetivo seria atingir uma formação, denominada por estes autores, como omnilateral, integral ou politécnica, onde uma de suas bases seria a indissociabilidade entre educação e trabalho. Desta forma, a proposta seria possibilitar uma formação que contribua para o desenvolvimento, nos sujeitos, da

capacidade de criação intelectual e prática, além de servir para a compreensão da totalidade social, tendo o trabalho como princípio educativo como sua base (MOURA, 2013, p. 711).

Pensando especificamente na realidade educacional brasileira, essa proposta apresenta inúmeras barreiras de ser concretizada plenamente, não apenas por toda dualidade, em vários aspectos, já apresentada, mas também por todo histórico econômico e político do país. Sendo assim, visando a construção futura de uma formação deste tipo, o objetivo seria seguir em uma direção que considerasse uma formação em nível de ensino médio integrado à uma educação profissional e tecnológica, sem os resquícios de uma profissionalização compulsória. Assim, segundo Moura (2013), a proposta é a criação de uma formação que entenda a necessidade da profissionalização, mas que esta esteja atrelada a uma educação intelectual, física e tecnológica, ou seja, uma educação que abarque as inúmeras esferas presentes na vida humana levando em consideração o ensino tanto teórico quanto prático. Este caminho se apresentaria como o germe da educação do futuro, a saber, a educação onmilateral.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ainda que se possa observar a atuação de movimentos sociais que buscam, nos mais diversos universos da sociedade, reduzir a desigualdade social no Brasil, a alteração para um posicionamento contra-hegemônico demanda tempo e muita mobilização. Vivenciou-se o retorno à democracia na década de 1980 e, junto a isso, uma Constituição Federal que olhou para a inclusão e a valorização da cidadania como aspecto fundamental na consolidação de um país democrático. Os desdobramentos desse percurso resultaram na eleição de governos que pautaram em suas campanhas a redução das desigualdades sociais e, nessa esteira, foram desenvolvidas e aprovadas políticas públicas das quais, as que abordaram a educação, sabidamente projetaram os resultados a longo prazo.

Entre as políticas da área educacional podemos citar, entre outras tantas: o acesso ao financiamento para o ensino superior; a ampliação e a capilarização de instituições de ensino superior ao longo do território nacional; o aumento da verba destinada à educação superior e outros níveis de ensino; a determinação de reserva

de vagas (cotas) às instituições de ensino público com os critérios de ordem étnica, de renda, de estudantes oriundos de escolas públicas, de alunos com deficiência; a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia voltados à educação profissional e tecnológica (Lei nº11.892/2008) em diferentes níveis e modalidade de ensino; etc. Essas medidas impulsionaram o acesso à educação de modo geral, porém as práticas educativas e os limites às demandas regionais e locais e o acesso de estudantes de camadas populares ainda não atende à expectativa de superação das desigualdades sociais por meio de uma das dimensões cruciais a esse movimento.

Nesse contexto, a política desenvolvida para a educação profissional e tecnológica (2008) preconiza a formação profissional e do trabalho voltada ao fortalecimento da cidadania dos trabalhadores e a democratização do conhecimento. Os processos de ensino e de aprendizagem, por sua vez, pautados na politécnica e em uma estrutura sustentada pelos aspectos científicos, educacionais, tecnológicos e culturais resulta na indissociabilidade entre formação geral e profissional e em um lugar de destaque no desenvolvimento tecnológico nacional.

Isso exposto e com o que propõe esta discussão, compreende-se que os esforços na luta pela redução das desigualdades sociais e o papel da educação nesse contexto requer outras dinâmicas que envolvam o acesso das camadas populares a esses processos. Os dados produzidos sobre o público que tem buscado apropriar-se desses espaços construídos para a ruptura da produção e da reprodução de privilégios e da desvantagem social e econômica (BOURDIEU e PASSERON, 2014) mostram que as desigualdades estruturais estão profundamente internalizadas e incorporadas. Por sua vez, as instituições de ensino superior também estão organizadas de forma hierárquica, considerando o seu tempo de existência e o seu prestígio conquistado pela excelência dos resultados de anos de experiência educacional. Nesse contexto e com base na teoria *bourdieusiana*, os efeitos da educação sobre o destino não impedem as mudanças. Portanto, é possível acreditar que os indivíduos, a partir do momento em que têm a possibilidade de serem inseridos em novas práticas e saberes, considerando a sua agência diante da estrutura social e através da concepção de uma educação que não consolide a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, podem construir uma trajetória que avance no que diz respeito às expectativas para sua classe.

Fundamentalmente, é importante destacar que esse avanço impactará na

formação das próximas gerações. Esse cenário só será possível na medida que tivermos instituições de ensino que não operem uma divisão entre aqueles que pensam e aqueles que executam, ou seja, uma escola que não cumpra somente o papel de reprodutora e legitimadora das hierarquias sociais e das dualidades existentes.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- BONNEWITZ, P. **Primeiras Lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.
- FRIGOTTO, G.. Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, n.10 p. 41-62, 2008.
- MOURA, D. Ensino Médio e Educação Profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In MOLL, J. et al. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MOURA, D. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral. **Educ. Pesqui.** [online], vol.39, n.3, p.705-720, 2013.
- NOGUEIRA, C; NOGUEIRA, M. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ. Soc.** [online], vol.23, n.78, p.15-35, 2002.
- \_\_\_\_\_. Os Herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior. **Educ. Soc.** [online], vol.36, n.130, p.47-62, 2015.
- SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Ferretti, Celso J. et al (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ. [online]**, vol.12, n.34, p.152-165, 2007.

VELHO, G. **Projeto e Metamorfose. Antropologia das sociedades complexas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.