

O Movimento Todos pela Educação como agente articulador do campo econômico na agenda para o Ensino Médio

The Movement “Everyone for the Education” as an economic field articulator agent in the agenda for High School

Le Collectif Tous pour L’éducation en tant qu’agent articulateur du domaine économique dans l’agenda Pour le Lycée

Valdirene Alves de Oliveira¹
Universidade Estadual de Goiás

João Ferreira de Oliveira²
Universidade Federal de Goiás

Resumo: Este texto tem por objetivo, inicialmente, indicar alguns elementos conceituais bourdieusianos que são importantes para a discussão sobre a relevância do movimento Todos Pela Educação (TPE), na construção de uma agenda para o ensino médio. Parte do pressuposto que algumas premissas apresentadas pelo TPE são históricas e vinculadas a um projeto de formação para a juventude, mas que se constituíram de modo singular desde a criação desse Movimento. O trabalho recorreu a documentos constitutivos do TPE, bem como ao acervo de publicações oriundas de estudos, pesquisas, entrevistas, relatórios e outros documentos, disponibilizadas no site do TPE para apreender a proposta de ensino médio subjacente.

Palavras chave: Juventude. Projeto formativo. Ensino Médio.

Abstract: This text primarily aims to designate some bourdieusian conceptual elements that are important to discuss the relevance of the movement “Everyone for the Education” (Todos pela Educação - TPE), in the creation of an agenda for the high school. It comes from the notion that some principles presented by the movement are historical and related to a project for youth schooling but also that have been particularly constituted since the movement creation. This article made use of TPE documents, as well as a bunch of publications from studies, researches, interviews, reports and other documents, available on the TPE website to comprehend the underlying high school proposal.

Key words: Youth. Schooling project. High School.

Résumé: Tout d’abord, ce texte a pour but d’indiquer des éléments conceptuels bourdieusiens qui sont importants pour la discussion sur la portée du collectif Tous pour l’Education (TPE), dans la construction d’une agenda pour le lycée. Il part du présumé que quelques prémisses présentées par le TPE sont historiques et attachées à un projet de formation pour la jeunesse, mais qui se sont constituées de façon singulière depuis la création

¹Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora da Universidade Estadual de Goiás. *E-mail:* diena2008@hotmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor da Universidade Federal de Goiás. *E-mail:* joao.jferreira@gmail.com

de ce Collectif. Le travail a recourru à des documents constitutifs du TPE, ainsi comme à la collection de publications issues d'études, recherches, interviews, rapports et d'autres documents, disponibilisés sur le site Internet du TPE pour comprendre la proposition de lycée subjacente.

Mots-clés: Jeunesse. Projet formatif. lycée.

Introdução

Este estudo compreende que os campos educacional, econômico e político estabeleceram relações entre si e com o Estado brasileiro, enquanto poder central, e também no bojo do espaço social mais amplo para fins de definição de uma agenda para o ensino médio no período 2003 a 2014. Assim, é importante desvelar as disputas e o jogo que se concretiza entre os campos sociais, na definição das políticas para o ensino médio, bem como analisar o papel e o posicionamento do Estado frente ao debate e a forma de materialização dessas políticas que resultaram na chancela do Estado a um ou outro projeto. Em síntese cada campo almeja colocar a sua pauta como demanda social e com a força e rubrica do Estado, uma vez que as políticas públicas são, para Azevedo (1997), o Estado em ação.

Assim, ao propor apreender um jogo, na interface entre campos sociais, muitas são as indagações que surgem sobre essa aproximação, consoante à análise sobre o campo de poder instaurado, por exemplo: o capital empregado pelos respectivos agentes de cada campo pode acarretar no *habitus* de um campo induzir a transformação do *habitus* de outro campo? De que forma? Em quais dos agentes de cada campo? As respostas para esses questionamentos, em conformidade com Bourdieu, sugerem que são as estratégias empreendidas, o saber jogar o jogo e o capital de cada agente que constituem os elementos ímpares do processo, que se configura nas relações internas de cada campo, bem como nas relações externas entre distintos campos. Além disso, o Estado não é um ente autônomo e desinteressado. Ele é parte integrada e constituinte do jogo de dominação do campo de poder. De um modo mais específico, o Estado integra o campo burocrático com o seu poder de nomeação, classificação, consagração, sobretudo porque arbitra sobre recursos do fundo público.

A partir desse entendimento, buscamos examinar o processo de definição da política para o ensino médio no Brasil e identificamos que, dentre os agentes mais proeminentes do campo econômico junto ao Estado, com atuação direta e/ou indireta e com maior capital simbólico nas disputas pelas políticas educacionais para essa etapa da educação básica, no

período de 2003 a 2014³, estavam o(a): Confederação Nacional da Indústria (CNI), Todos Pela Educação (TPE), Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Unibanco e Instituto Ayrton Senna (IAS). No entanto, o presente texto se reporta apenas ao TPE, tendo por base o entendimento de que este agente materializa mais significativamente o projeto formativo do campo econômico para a juventude brasileira.

Este texto indica, pois, inicialmente, alguns elementos conceituais bourdieusianos que são importantes para a discussão sobre a relevância do movimento Todos Pela Educação (TPE), na construção de uma agenda para o ensino médio. Parte do pressuposto que algumas premissas apresentadas pelo TPE são históricas e vinculadas a um projeto de formação para a juventude, mas que se constituíram de modo singular desde a criação desse Movimento. O trabalho recorreu a documentos constitutivos do TPE, bem como ao acervo de publicações oriundas de estudos, pesquisas, entrevistas, relatórios e outros documentos, disponibilizadas no site do TPE para apreender a proposta de ensino médio subjacente.

O campo educacional e suas relações com outros campos sociais e com o Estado

A discussão sobre o ensino médio neste texto se fundamenta na perspectiva que o campo educacional estabelece relações com outros campos sociais, o que implica compreender que “o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial de suas propriedades”. (BOURDIEU, 1989 p. 27). O campo educacional deve ser, portanto, compreendido na lógica de constituição do espaço social, que contém em si: o princípio de uma apreensão relacional do mundo social pois “(...) toda “realidade” que designa reside na exterioridade mútua dos elementos que a compõem” (1996, p. 48).

Cada campo social possui uma autonomia relativa em relação aos demais campos e se constitui em um espaço simbólico, com normas próprias que são apreendidas pelos agentes do campo e configuradas em um *habitus* peculiar. Como nos diz Bourdieu:

Em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital) cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo e ao mesmo tempo, por suas relações objetivas com as outras posições (dominação, subordinação, homologia etc.). Nas sociedades altamente diferenciadas, o cosmos social é constituído do conjunto destes microcosmos sociais relativamente autônomos,

³Em Oliveira (2017) é possível localizar os campos, agentes, disputas e estratégias mais relevantes na constituição das políticas educacionais para o ensino médio, no período de 2003 a 2014.

espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específicas e irredutíveis às que regem outros campos (BOURDIEU, apud BONNEWITZ, 2003, p. 60).

Assim, a concepção de campo traz em si a constituição de um espaço de disputas internas e externas. Internamente, todo agente de um campo quer aumentar o seu capital e assumir a condição de agente dominante e melhorar a sua posição e isso contribui para que ocorra um movimento de conservação ou de transformação do campo. Externamente, na correlação com outros campos, a centralidade das disputas se estabelece no elemento específico de cada campo, em busca de ampliação do capital e de maior autonomia e distinção, mas também pode resultar em estagnação ou enfraquecimento do capital do campo.

Nesse movimento, pode ocorrer a elevação de capital de alguns agentes em detrimento de outros. Assim, um campo poderá ser fortalecido, atenuado ou transformado, pois para Bourdieu campo é:

Um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura. (1996, p.50)

Na relação entre os campos sociais cada um, com seu objeto específico, procura jogar o seu jogo a partir do *habitus* peculiar dos agentes de cada campo. Portanto, cada campo se constitui como um espaço de relações de poder, constituindo um sistema de forças, em que os agentes lutam para ampliar o capital adquirido e melhorar a sua posição.

Nessa perspectiva *habitus* “é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em cada situação”, o que norteia o jogo. (op.cit. p.42), uma espécie de *modus operandi*. Assim, no campo e fora dele, o *habitus* tende a conservar no agente aquilo que o constituiu, pois o *habitus* consiste em: “sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações” (BOURDIEU, 2009, p 87). Cada campo desenvolve um *habitus* próprio, uma espécie de círculo mágico da linguagem, de estado de ver, pensar e agir, que lhes são próprios, a exemplo do campo religioso, do campo científico ou político. Assim, é preciso cautela ao identificar e analisar as disputas e estratégias empreendidas por parte dos agentes dos campos, pois essas são permeadas por ações em que “os agentes sociais têm “estratégias”, que só muito raramente estão assentadas em uma verdadeira intenção “estratégica” (op.cit. p.144).

Bourdieu acrescenta que cabe à sociologia compreender como o mundo social constitui a libido biológica em libido social. Para ele a perspectiva utilitarista de que as ações humanas são todas conscientes e motivadas unicamente por fatores e causas econômicas devem ser refutadas, pois: “estamos localizados, e no lugar, não onde está o lucro, mas onde ele vai ser encontrado. As reconversões através das quais somos levados a novos gêneros, a novas disciplinas, a novos objetos etc., são vividas como conversões” (op.cit. p.142).

Cada campo tem o seu *habitus* e o seu *modus operandi* e é o capital de cada campo que o valida dentro e fora do espaço social mais amplo. Ao mesmo tempo em que o campo dispõe de uma estrutura que norteia os seus agentes, numa relação intrínseca ao *habitus* dos agentes, também ocorre, que no processo de externalização desses condicionantes, em face da singularidade dos agentes ou do contexto do jogo, incide a influência do agente no campo. A ação do agente há que ser considerada na correlação entre campo e *habitus*, para ser coerente com a perspectiva praxiológica.

Em tese, a estrutura do campo pode favorecer um grupo ou agentes individuais em detrimento de outros e o fator diferencial nessa relação é o capital. Não se trata apenas do capital econômico, mas do conjunto de capitais (social, cultural, simbólico), ou da singularidade de cada e o valor que o mesmo representa no campo.

Para entrar em um jogo é preciso ter capital, pois é este que garante uma rede de relações e possibilita que ocorram as trocas materiais e simbólicas e o lucro. No caso do capital social esse processo interliga três aspectos: os elementos que constituem o capital social; as benfeitorias que os indivíduos, agentes individuais ou coletivos adquirem, por fazer parte de determinado grupo; como isso os distingue de outros grupos e os modos pelos quais o capital social se reproduz. Assim:

embora seja relativamente irreduzível ao capital econômico e cultural possuído por um agente determinado ou mesmo pelo conjunto de agentes a quem está ligado (...) não é jamais completamente independente deles pelo fato de que as trocas que os instituem e o inter-reconhecimento supõem o reconhecimento de um mínimo de homogeneidade “objetiva” e de que ele exerce um efeito multiplicador sobre o capital possuído com exclusividade (BOURDIEU, p.1998, p. 67).

O capital cultural pode ser compreendido numa relação intrínseca com *habitus* e classe social, ou ainda com o capital adquirido mediante ao acesso de conhecimentos científicos e culturais considerados legítimos na sociedade. Este tipo de capital resguarda uma relação mais estreita que os demais com o campo educacional, tendo em vista a legitimidade que este

campo possui na sociedade organizada em classes sociais, em prol da reprodução do ideário de cultura que a classe dominante possui. Nesse sentido, Bourdieu elucida:

O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural - de que é, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 1998, p.74)

Já o capital simbólico não é o acúmulo de capital cultural, mas se refere ao modo como o capital se constitui referência do campo, se estabeleceu internamente e como o campo e seu capital são reconhecidos, ou seja:

O capital simbólico – outro nome da distinção – não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja a sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura da sua distribuição, quer dizer conhecido e reconhecido como algo óbvio. (BOURDIEU, 1989, p.145)

Dentro do campo os agentes com maior capital simbólico possuem a legitimidade que os habilita, inclusive para representarem o campo externamente. Os dominados por sua vez aspiram ser dominantes e empreendem esforços em busca de consagração, pela via da elevação de capital, por vezes estabelecendo parcerias com os dominantes. O capital simbólico, representativo de cada campo, pode desvelar uma reprodução indicativa do pouco espaço que os aspirantes terão para galgar o espaço dos dominantes, pois em alguns casos a distinção está na origem social, cultural ou acadêmica dos agentes. Essa situação confere um papel relevante ao *habitus* do agente e a possibilidade de alteração, nesse quadro, dependeria, entre outros fatores, de uma mudança na constituição do campo de poder instaurado.

Para Bourdieu em cada campo há disputas entre os agentes e dentre esses há os dominantes e os dominados; em outras palavras há uma constante luta por poder, que garanta a melhor posição dos agentes. O campo vivencia os conflitos travados entre seus agentes, mediante as disputas pelo capital simbólico do campo, ou seja, aquilo que representa o campo, que é validado por ele e que confere aos detentores de maior capital a autoridade frente aos demais. Essa autoridade é revestida de violência simbólica, pois, ainda que não utilize a força, o objetivo é reprimir os dominados e aspirantes a dominantes, além de

pretender fazer com que acatem a autoridade do possuidor de maior capital simbólico dentro do campo. É o poder da “crença” e da “consagração” no interior de cada campo.

Nesse contexto, o Estado é, em conformidade com Bourdieu, um exemplo singular sobre a capacidade do poder simbólico e da crença. O poder estatal: “deve ser pensado como produtor de princípios de classificação, isto é, de estruturas estruturantes capazes de serem aplicadas a todas as coisas do mundo, e em especial às sociais”. (BOURDIEU, 2014, p.227)

Bourdieu (2014) ressalta os diferentes e interdependentes capitais que o Estado detém como: força (militar e policial), capital econômico (tributos e impostos regulares), capital informacional (sistematização de dados estatísticos e geográficos), capital cultural (símbolos nacionais, sistemas escolares). Esses capitais convergem e sedimentam o capital simbólico do Estado.

O Estado, por sua vez, exerce o seu poder mediante a ação normativa e em conformidade com a crença dos indivíduos no capital simbólico dessa instituição. Em outras palavras, as regras e normas, além de cumpridas, são incorporadas pelos agentes sociais numa espécie de interiorização e exteriorização do poder simbólico do Estado, que ecoa na coletividade, ou seja:

Um dos princípios da eficácia simbólica de tudo o que o Estado produz e codifica (...) reside em espécies de coerências ou falsas-coerências, em racionalidades ou falsas-racionalidades. Os sistemas simbólicos exercem um poder estruturante porque são estruturados, e um poder de imposição simbólica, de extorsão da crença, porque não são constituídos ao acaso. (BOURDIEU, 2014, p. 228)

Assim, o poder do Estado se constitui pelo reconhecimento societário, em seus diversos campos sociais e agentes específicos. Dessa situação surge uma retroalimentação, pois ao passo que o Estado tem o seu poder reconhecido socialmente também os campos, via seus agentes, buscam espaço no aparato formal do Estado, pois o poder de nomear do Estado oferece a chancela da legitimação e da consagração.

O TPE e o projeto formativo para o ensino médio brasileiro

O Movimento Todos Pela Educação (TPE)⁴ foi lançado em 06 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Resguardadas as simbologias entre local e data, é

⁴ O TPE discutido neste texto não se refere ao Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, criado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, conhecido como Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), contudo, convém ressaltar que a analogia entre essas expressões não é apenas terminológica, pois a relação do

importante ressaltar que a organização para a constituição do TPE foi oficialmente iniciada em junho de 2005, com a realização de reuniões e estudos entre alguns dos sócios fundadores, alicerçadas na perspectiva que:

Quando se trata de analisar a atuação cidadã da elite empresarial, política, acadêmica e sindical, os resultados ainda não são satisfatórios. Falta indignação por parte da elite. Ela tem a obrigação de construir um país melhor e mais organizado institucionalmente, com menos corrupção e mais capital social, possibilitando a construção da igualdade de oportunidades por meio da educação.

Para isso, é preciso formar um forte capital social e reforçar a capacidade competitiva e inovadora do país. O capital social ajuda a manter a coesão social, o que resulta em uma sociedade mais aberta e democrática [...] O país não cresce significativamente, entre outros fatores, porque não tem uma população com educação de qualidade. [...] Afinal, o futuro do Brasil está na produtividade de toda a sociedade - não basta que apenas as empresas sejam produtivas (JOHANNPETER, 2006, p.1)

Maria da Glória Gohn, na conferência de encerramento da Anped Sul em 27 de julho de 2016, definiu o TPE como um movimento social que resguarda as singularidades desse novo milênio. Neste caso, tendo em vista a sua composição e finalidade, ou seja: “fazer da educação uma ferramenta básica para o próprio desenvolvimento do país”. No campo da educação, tradicionalmente, os movimentos sociais são desencadeados por alguma demanda social, em busca de atendimento e ampliação de direitos, por parte do segmento que o reivindica. Já o TPE possui uma estrutura e dinâmica diferentes da tradição dos movimentos sociais que o país já possuiu, pois ele é constituído por um segmento empresarial reivindicando direitos para terceiros. A premissa norteadora da mobilização visa contemplar aos anseios empresarial, sobretudo, quanto à formação de mão de obra.

O agente empresarial representa um número, quantitativamente e qualitativamente, importante de membros fundadores do TPE. Martins (2013) apresenta a composição diversificada desse segmento, quando da sua fundação:

Indústria: Grupo Gerdau⁵, Votorantim, Metal Leve S. A., Grupo Camargo Correa, Suzano Holding S/A, Irmãos Klabin & Cia, Grupo Odebrecht, Ambev/Inbev.n;
Financeiro: Grupo Itaú/Unibanco, Bradesco, Banco Santander, Citibank Brasil.
Comércio e Serviço: Grupo Pão de Açúcar, Grupo Dpaschoal, Grupo Graber, Ambev.n
Comunicação: Organizações Globo, Grupo Abril, Grupo RBS de

TPE com o Estado, em sentido estrito, é bastante estreita desde a sua criação, ou seja, a consagração conferida pelo Estado baliza esse Movimento desde as primeiras ações.

⁵ Jorge Gerdau Johannpeter, presidente do Grupo Gerdau, presidente e fundador do Movimento Brasil Competitivo, sócio fundador do Todos Pela Educação e atual Presidente de Governança do TPE, afirmou em um texto publicado na Folha de São Paulo que: “O movimento Compromisso de Todos pela Educação busca exatamente mobilizar os esforços da sociedade, de forma sinérgica. O objetivo é que em 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, todas as crianças e jovens tenham acesso garantido a uma educação básica de qualidade, que os prepare para os desafios do século 21”. (JOHANNPETER, 2006, p.1)

Comunicação/TV Rede Brasil Sul, TV1, Rede Bahia Comunicação, Grupo Bandeirantes, Ypy Publicidade e Marketing, Lew'Lara/Tewa Publicidade. **Tecnologia e Telecomunicações:** Telefônica, Grupo Promon. **Editorial:** Grupo Santiliana/Prisa (Avalia- Assessoria Educacional); **Educação:** Grupo Positivo, Yázigi Internexus. (MARTINS, 2013, p.50)

A estrutura administrativa do TPE é composta por: Conselho de Governança, Conselho Fiscal, Equipe Executiva, Comissão Técnica (Sócios Fundadores e Sócios Efetivos) e a atuação do Movimento e funciona da seguinte forma:

A **Área Técnica** produz conhecimento e promove o monitoramento das Metas e das políticas educacionais. Os dados e informações educacionais são o pilar para as iniciativas da **Área de Comunicação e Mobilização**, que tem como propósito fomentar no País a demanda social por Educação de qualidade, por meio da disseminação de informações, da divulgação do conhecimento gerado pelo movimento e da mobilização da sociedade pela melhora da Educação Básica no Brasil. A sensibilização da sociedade, por sua vez, colabora para criar um ambiente mais propício ao trabalho da **Área de Articulação e Relações Institucionais**, responsável por conectar poder público, organizações da sociedade civil e iniciativa privada em ações que tenham impacto positivo na qualidade da Educação. (TPE).

Por outro lado, ao consultar os nomes que compõem a estrutura organizacional do TPE, na perspectiva de apreender a origem desses agentes e a trajetória dos mesmos no campo da educação chamam a atenção. Entre os membros do Conselho de Governança estão dois ex-Conselheiros do CNE, sendo que um deles também ocupou o cargo de Secretário de Educação Básica no MEC e entre os sócios-fundadores estão dois ex-ministros da educação, sendo que um deles ocupava esta função no governo federal quando o TPE foi fundado, o outro já havia sido ministro e posteriormente foi eleito Senador da República.

Essas observações são relevantes à medida que se compreende as disputas no espaço social e num campo de poder instaurado. Entre as diversas estratégias empreendidas nas disputas por ampliação de capital e legitimação do *habitus* de um campo, os agentes se empenham em prol da ampliação do espaço de atuação, assim como buscam o aval do Estado como uma meta importante. Os agentes que ocupam cargos no poder estatal possuem um capital simbólico, que os coloca em situação de distinção, ainda que não estejam mais em atuação, mas o fato de terem ocupado postos na gestão central os qualifica em relação aos demais agentes do campo educacional, por conhecerem a dinâmica do campo por dentro, ou seja, o *habitus* que o movimenta.

Em 2010, o contexto que justificou a constituição do TPE é resgatado na publicação comemorativa dos primeiros quatro anos de existência do Movimento. O retrospecto e os objetivos da criação, as metas traçadas para até 2022 e algumas das estratégias são apresentadas, assim como é enfatizado que: “O Todos Pela Educação não é um projeto de

uma instituição específica, mas sim um projeto de nação.” Nesta edição também são reiteradas as 5 metas prioritárias do TPE:

- Meta 1: Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola;
- Meta 2: Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos;
- Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado a sua série;
- Meta 4: Todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos;
- Meta 5: Investimento em educação ampliado e bem gerido (TPE, 2012.)

As cinco metas prioritárias do TPE são retomadas em boa parte das publicações e também estão em destaque na página eletrônica do Movimento. A meta 4 foca na idade série adequada ao ensino médio e enfatiza que 95% ou mais dos jovens de 16 anos devem ter completado o ensino fundamental e que pelo menos 90% devem ter completado o ensino médio até 2022.

Ainda que seja plenamente legítima a premissa da correlação entre série e idade, não apenas no ensino médio, pois alguns estudos atribuem à distorção uma dos principais motivos da evasão, causa um estranhamento uma meta com uma premissa discursiva que inclui e exclui ao mesmo tempo. E os jovens com mais de 19 anos? Por que esses não são contemplados em uma meta do TPE? Esse questionamento se faz presente em face do índice, ainda elevado, de jovens que estão no ensino médio fora da idade prevista, além de outros tantos que estão fora da escola. Atualmente tem ganhado força um discurso ainda mais severo que atinge esse público: extinção do ensino médio noturno. O TPE é signatário dessa vertente, sob o argumento da melhoria da qualidade do ensino médio.

Essa lógica ecoa na compreensão de Kuenzer (2005) sobre a “exclusão includente” e “inclusão excludente”, sobretudo nesta, pois o projeto vislumbrado de ensino médio, com previsão de conclusão até os 19 anos, prevê uma formação de viés utilitarista, que não corrobora com uma formação humana integral, pois se além ao atendimento dos índices nacionais e internacionais, sob o manto do atendimento às demandas do mercado. Essa é a tônica que emana para as ações e recomendações difundidas pelo TPE para o ensino médio, tal recomendação não nasce neste agente, mas ele é o que consegue agregar um conjunto de agentes do campo econômico e, pelo seu *modus operandi* e capital consegue espriar esse ideário no campo educacional e político, por isso aqui neste trabalho o TPE é denominado de “agente articulador” o seu receituário, contudo, contém elementos colhidos nas recomendações mundializadas emanadas pelos agentes multilaterais contemplados neste estudo.

O anuário do TPE foi criado em 2012 e é uma publicação que recebe ampla divulgação desde a primeira edição. No Quadro abaixo é possível observar uma síntese do que foi publicado acerca do ensino médio nos anuários desde a sua primeira edição:

Quadro 1 - Síntese sobre o ensino médio no Anuário Brasileiro da Educação Básica do TPE (2012-2016)

Ano	Destaques sobre o ensino médio
2012	Avanços: o ensino médio entrou para a pauta pública e as DCNEM estabeleceram um exame obrigatório ao término do ensino médio. Desafios: Desbastar o currículo enciclopédico e tornar o ensino médio mais flexível
2013	Mapeamento detalhado sobre as taxas do ensino médio, sobretudo a taxa líquida por região. Defesa da inclusão social pela via da universalização do ensino fundamental e médio.
2014	Mapeamento detalhado sobre as taxas do ensino médio, com destaque para a taxa líquida de escolarização.
2015	Mapeamento detalhado sobre as taxas do ensino médio, com destaque para a taxa líquida de escolarização. Destaque para o meta 3 do PNE que trata da elevação da taxa líquida de matriculados para 85% até o final da vigência do Plano e ressalta que: "o PNE prevê a criação de um programa nacional de renovação do Ensino Médio, a fim de atrair os jovens com práticas pedagógicas interdisciplinares e estruturadas pela relação entre teoria e prática."
2016	Crítica ao currículo enciclopédico; Falta de opções diversificadas de acordo com o projeto de vida dos alunos; "Por que insistir em fazer com que a única opção de um Ensino Médio profissionalizante só ocorra com o aumento da carga horária mínima exigida para sua conclusão?"; "Cabe colocar luz sobre uma autêntica criação brasileira: o Ensino Médio noturno." É preciso considerar as experiências exitosas de flexibilização do currículo nas redes estaduais e reconhecer a necessidade de: "uma profunda reformulação de concepção do Ensino Médio, do ponto de vista de alterações na legislação e definição clara da Base Nacional Comum Curricular que permita sua flexibilização".

Fonte: Anuários do TPE.

Nas edições de 2012, 2013 e 2016 além dos indicadores sobre o ensino médio, no final do tópico destinado à última etapa da educação básica, foi apresentado um texto que contempla os indicadores e aponta algumas premissas sobre os desafios atuais para o ensino médio.

Em 2012 o anuário publicou que considerava positivo o fato de o ensino médio entrar na pauta pública. Já os problemas ligados ao atendimento dentro da idade e a qualidade do ensino oferecido nesta etapa indicavam que o patamar esperado ainda estava distante da realidade. Para Wanda Engel, Superintendente Executiva do Instituto Unibanco, autora do texto, o problema da escolaridade está associado diretamente ao desemprego e à desigualdade. Assim, o currículo enciclopédico do ensino médio (13 componentes curriculares obrigatórios e sete temas transversais), segundo a Superintendente do ensino médio, não oferecia flexibilidade e estava deslocado do mundo do trabalho. As Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 2 de 2012⁶ não abordaram esse problema, pois manteve o viés curricular e se restringiu a propor alternativas de flexibilização. Já a proposição de um exame obrigatório no final do ensino médio, para Engel, significava um avanço no enfrentamento dos muitos desafios que permeiam a realidade do ensino médio.

Na publicação de 2013 o texto síntese sobre o ensino médio e seus desafios é de autoria de Priscila Cruz, Diretora Executiva do Movimento Todos Pela Educação. Nesse texto a ênfase recai no entendimento de que a universalização do ensino fundamental, não deve camuflar a responsabilidade que os governos possuem com a universalização do ensino médio. Para a autora o caminho para a universalização do ensino médio leva à inclusão social, no entanto, para atrair aqueles que saíram da escola formal “não adianta fazer mais do mesmo”.

O texto sobre o ensino médio, no Anuário de 2016, apresenta uma crítica contundente e analisa os problemas que permeiam o ensino médio, apontando os desafios para a superação. A autoria do texto é de Eduardo Deschamps, Presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), na época. O chamado para a mudança no ensino médio é claro e a proposta deveria contemplar: o currículo, o sentido do ensino médio e a forma da oferta, inclusive com vista à extinção do turno noturno em médio prazo. Deschamps considera que o desafio é “se vamos continuar na contramão do planeta ou fazer o que precisa ser feito”, para ele as experiências que foram desenvolvidas nas secretarias estaduais de educação são bons exemplos que indicam o caminho e o foco: “protagonismo juvenil como forma de desenvolver, além dos aspectos cognitivos, também as competências do século 21, tornando mais próximo aquilo que será exigido dos jovens no mundo do trabalho ou até na universidade”. (TPE, 2016, p.37)

Na primeira publicação que divulgou o trabalho do “Conexões Pela Educação”, em 2011, o ensino médio foi contemplado com um capítulo intitulado “Proposta para um ensino médio compatível com o século XXI”. Em tal texto é apresentado um diagnóstico sobre o ensino médio (matrículas, distorção idade-série, taxas de abandono e de desempenho), alguns entraves são apontados e ao final as recomendações para um novo ensino médio são elencadas: reorganização e diversificação do currículo, formação profissional de nível médio, alteração na carga horária, flexibilização e diversificação no Enem, uso pedagógico das tecnologias da educação, mudanças na gestão do ensino médio como (readequação da gestão

⁶ A Resolução nº 3 do CNE/CEB, de 21 de novembro de 2018 atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular e a Lei nº 13/415/2017.

acadêmica nas escolas, mudanças na legislação, crescimento condicionado à demanda por vagas de ensino médio, formação inicial e continuada docente condicionada ao novo modelo de ensino médio).

As estratégias de cada campo, de cada agente frente às disputas estabelecidas no âmbito do campo de poder, são delineadas a partir de um jogo estabelecido. É de suma importância saber jogar o jogo e possuir capital o suficiente para jogar, pois são os agentes com maior capital e com as melhores estratégias, no jogo estabelecido, que conseguem os melhores resultados. O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio⁷ teve papel importante no contexto de tramitação do PL nº 6.840/2013⁸.

Se por um lado o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio foi um agente do campo educacional com protagonismo nos embates entre o campo educacional e econômico, no contexto do campo político, por outro lado essa batalha não se iniciou com a tramitação do PL nº 6.840/2013. Ela é anterior, e assim o é, pois este PL resgata elementos do projeto de ensino médio do Governo FHC, como expressão de clareza quanto à articulação que os agentes do campo econômico foram construindo, no compasso em que o campo educacional, de certa forma, possibilitou essa abertura.

No entanto, as disputas e as estratégias no âmbito do campo de poder são constantes, de modo que o campo econômico também estabeleceu o seu compasso de ação e em consonância com o seu *habitus*, ou seja, o movimento empreendido no legislativo, por parte do campo econômico, foi eficiente, na forma e no conteúdo, e com perspectivas de maior impacto, ou seja, o teor da proposição do PL nº 6.840/2013 sistematiza um projeto de ensino médio com o poder legal de sobrepor aos programas e políticas educacionais encampados pelo MEC, que estivessem em curso e fossem divergentes do ideário do campo econômico.

A tramitação do PL nº 6.840/2013 seguiu etapas que contaram com a participação de distintos segmentos, pois além das audiências públicas, foram realizados seminários estaduais, exceto na região sul, e um evento nacional. Houve debate, houve participação plural nesses encontros, na perspectiva de levantamento de colaboração para o trabalho da Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI). Como os seminários estaduais seguiram um roteiro prévio definido na Comissão os temas discutidos foram

⁷ A estratégia principal desse agente foi a articulação de diferentes entidades do campo educacional em busca de se colocar de forma colegiada e assim obter força e maior prestígio nos embates com o campo econômico e no lócus do campo político.

⁸ Em 15/03 de 2012 o Deputado Reginaldo Lopes (PT/MG) apresentou um requerimento solicitando a constituição de uma Comissão Especial na Câmara dos Deputados com o objetivo de discutir e apresentar uma proposta de reformulação do ensino médio. Tal comissão foi constituída e o relatório final que resultou do período de um ano de trabalho foi transformado no Projeto de Lei nº 6.840/2013

basicamente os mesmos, mas certamente com distintas abordagens e expositores. A coordenação dos encontros ficou sob a responsabilidade dos parlamentares dos respectivos estados.

O Seminário Nacional ocorreu nos dias 14 e 16 de outubro de 2013, na ocasião o TPE foi representado por José Francisco Soares, sócio-fundador e membro do Comitê de Governança do TPE que, por sua vez, assumiu a presidência do INEP em 12 de fevereiro de 2014 e permaneceu nesta função até 15 de março de 2016. Soares pediu demissão, alegando motivos pessoais e em maio de 2016 assumiu a função de conselheiro no Conselho Nacional de Educação (CNE), como um dos conselheiros indicados pelo Ministro Mendonça Filho, no governo interino de Michel Temer⁹. O Deputado Raul Henry, por sua vez foi secretário de Estado da Educação em Pernambuco e quando deputado estadual foi presidente na Câmara de Educação daquele estado. Quando secretário de educação desenvolveu o Projeto Avançar no ensino médio e o seu sucessor na Secretaria de Educação de Pernambuco, Mozart Neves, ex-conselheiro do CNE e sócio fundador e membro do comitê de Governança do TPE, deu prosseguimento a este projeto e incrementou, juntamente com o ICE, um novo modelo de ensino médio, utilizado como referência de experiência exitosa, inclusive, nas exposições de alguns participantes dos seminários e audiências públicas da CEENSI.

O projeto de ensino médio sintetizado no PL nº 6.840/2013 era bastante audacioso e propunha mudanças que rompiam, em boa medida, com o conjunto de ações que o campo educacional, na esfera governamental, vinha construindo desde 2003 a partir da revogação do Decreto nº 2.208/1997. Até a apresentação da MP nº 746/2016 o PL nº 6.840/2013 era a expressão mais clara das disputas por projetos de ensino médio antagônicos, numa disputa que envolvia os campos educacional e econômico, consubstanciada no campo político e que se tornaram explicitadas mediante a MP. Em outras palavras, as estratégias foram desenvolvidas conforme o jogo foi se apresentando, assim como no campo econômico as estratégias foram definidas em consonância com o jogo de cada momento.

Nesse sentido, constituições como o TPE materializam a tônica do terceiro setor e de seu propósito, conforme salienta Montañó (2010), ou seja, expressam o empenho e o arranjo societário em prol da reestruturação do capital. Essa condição exige um olhar cauteloso sobre as formas como o terceiro setor é constituído, sob quais bandeiras e representações, pois além de não ser um conceito neutro.

⁹ Michael Temer assumiu a Presidência da República em 31 de agosto de 2016, após a conclusão do impeachment de Dilma Rousseff no Senado Federal.

A busca de fortalecimento do capital do TPE não se circunscreve aos limites do cenário brasileiro, pois o TPE integra a Rede Latinoamericana de Organização da Sociedade Civil pela Educação, (Reduca) que foi lançada em 16 de setembro de 2011, em Brasília, com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Este lançamento ocorreu dentro da programação do “Congresso Internacional de Educação: uma agenda urgente”, que em sua programação também realizou o “Encontro Latino-americano de Organizações da Sociedade Civil pela Educação”.

A Reduca é um exemplo de rede social, conforme Shiroma e Evangelista (2014) salientam, pois esta Rede possui nexos espalhados na América Latina. O TPE, por sua vez, é um ponto muito importante nessa rede, possui capital simbólico considerável, e desde a criação da Reduca, tem ampliado esse capital, para além do campo econômico e para além das fronteiras brasileiras.

Considerações finais

O capital e o *habitus* de cada campo pode corroborar mais com um campo do que outro, ou seja, enquanto o campo educacional definiu uma estratégia um tanto previsível na disputa pelo projeto de ensino médio, pois considerou o respeito às políticas em curso, o campo econômico delineou um outro percurso, em busca de ampliação de poder e de raio de alcance do seu projeto educativo.

Nesse sentido, o *habitus* do campo político não foi considerado previamente nas estratégias do campo educacional, pois para esse campo o enredo já estava posto na legislação e, além disso, era favorável à educação, portanto não fazia sentido propor alterações estruturais na legislação educacional.

Já para o campo econômico o espaço do campo político era favorável para a articulação e atuação do agente empresarial e este assim o fez, ou seja, agiu conforme o *modus operandi* do campo político e contou com uma Câmara Federal favorável ao campo econômico. O agente empresarial vivia um momento de ascensão em número de cadeiras ocupadas e certamente, também, logrou êxito nas fissuras que percebeu existir dentro do campo educacional e no executivo, para fins de definição de uma proposta de ensino médio.

Desse modo, a criação do TPE conseguiu agregar vários institutos ligados à educação, como o Instituto Ayrton Sena, Instituto Unibanco, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, mas que ideologicamente e embrionariamente são

ligados ao campo econômico. Essa estratégia permitiu a este campo valorizar o capital dos mesmos e constituir o TPE como um agente importante na sociedade, pois adquiriu notoriedade e poder de influência no campo político e educacional, ganhando maior notoriedade e protagonismo junto aos meios de comunicação. O campo econômico se fortaleceu na gestão governamental do período de 2003 a 2014, se consagrou junto ao Estado na definição de pautas e desenvolveu articulações estratégicas, inclusive junto ao Congresso Nacional, o que tem favorecido a difusão e materialização do projeto formativo do campo econômico para a juventude brasileira.

Referências

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre o Estado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre *O senso prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre *Escritos de Educação*. Maria Alice e Afrânio Catani (organizadores). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre *Razões práticas*. Campinas/SP: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

JOHANNPETER, Jorge Gerdau. *Educação versus indignação*. São Paulo: Folha de São Paulo/Mercado. 25 de junho de 2006. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2506200610.htm> Acessado em 09/08/2015.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Saviani, D.; Sanfelice, J.L.; Lombardi, J.C. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005

MARTINS, Érika Moreira. *“Movimento Todos Pela Educação”: um projeto de nação para a educação brasileira*. Campinas, 2013. Dissertação de Mestrado.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social; crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos. 2017. *Tese* (Doutorado em Educação) 318 p. – Universidade Federal de Goiás, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7623/5/Tese%20%20Valdirene%20Alves%20de%20Oliveira%20-%202017.pdf>

SHIROMA, Eneida Oto. EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2014.

TPE. Todos pela Educação. *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. São Paulo: Moderna, 2016.

TPE. Todos pela Educação. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/> Acessado em 25/01/2019.

TPE. Todos Pela Educação: *5 Anos, 5 Metas, 5 Bandeiras*. São Paulo, Todos pela Educação, 2012.