

O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL ENQUANTO UM SUBCAMPO DA EDUCAÇÃO: DA LEGISLAÇÃO À REALIDADE EDUCACIONAL

*Claudecir dos Santos (UFFS)**

<https://orcid.org/0000-0003-3304-757X>

*Leoncio Vega Gil (USAL)***

<https://orcid.org/0000-0001-5579-2963>

RESUMO

Este artigo problematiza a relação entre a legislação que estabelece as diretrizes do ensino secundário no Brasil e a realidade educacional desse nível de ensino. Ao fazer isso, e esse é o seu objetivo, o artigo defende a ideia de que o ensino secundário no Brasil, a partir de uma abordagem do conceito de campo de Pierre Bourdieu, reúne as condições para ser estudado como um subcampo da educação. O ponto de partida da análise é o Decreto Lei de 02 de dezembro de 1837, que converteu o Seminário de São Joaquim em colégio de instrução secundária, denominando-o de Collegio de Pedro II, e o ponto de chegada é a Lei nº 13.415/2017, que estabeleceu mudanças na estrutura do atual ensino médio. Em suas conclusões o artigo destaca que o poder de refração do ensino secundário, embora decorra da legislação que fixa suas diretrizes, será tanto mais claro quanto maior for a participação dos sujeitos que atuam nesse nível de ensino.

Palavras-chave: Ensino Secundário. Legislação. Campo. Subcampo.

ABSTRACT

THE SECONDARY TEACHING IN BRAZIL AS A SUBFIELD OF THE EDUCATION: FROM LEGISLATION TO EDUCATIONAL REALITY

This scientific article problematize the relation between the legislation that establishes the Guidelines of the secondary teaching in Brazil and the educational reality of this level of education. In doing so, and this is its goal, the article represents the idea that secondary teaching in Brazil, from a approach of the concept of field by Pierre Bourdieu, gathers the conditions to be studied as a subfield of the education. The starting point of the analysis is the Decree-Law

* Pós-doutorado em Educação Comparada pela Universidade de Salamanca (USAL), Espanha. Doutor em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: claudedir.santos@uffs.edu.br

** Catedrático de Educación Comparada en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (USAL), España. E-mail: lvg@usal.es

2/1837, that converted the Seminary of São Joaquim in school of secondary education, calling it Collegio de Pedro II, and, the point of arrival is the Law number 13.415/2017, that established changes in the current High School structure. In its conclusions the scientific article highlights that the refractive power of the secondary teaching, although arise from legislation that establishes its Guidelines, will be all the more direct the greater the participation of the subjects who work in this level of education.

Keywords: Secondary Teaching. Legislation. Field. Subfield.

RESUMEN

LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN BRASIL EN CUANTO UN SUBCAMPO DE LA EDUCACIÓN: DE LA LEGISLACIÓN A LA REALIDAD EDUCATIVA

Este artículo problematiza la relación entre la legislación que establece las Directrices de la enseñanza secundaria en Brasil y la realidad educativa de ese nivel de educación. Haciendo esto, y esto es su objetivo, el artículo defiende la idea de que la enseñanza secundaria en Brasil, desde un enfoque del concepto de campo de Pierre Bourdieu, reúne las condiciones para ser estudiado como un subcampo de educación. El punto de partida del análisis es el Decreto-Ley 2/1837, que convirtió el Seminario São Joaquim en una escuela de educación secundaria, llamándolo Colegio de Pedro II, y el punto final es la Ley n° 13.415/2017, que estableció cambios en la estructura de la corriente educación secundaria. En sus conclusiones, el artículo destaca que el poder refractivo de la enseñanza secundaria, aunque se deriva de la legislación que establece sus Directrices, será más claro cuanto mayor sea la participación de los sujetos que trabajan en este nivel de educación.

Palabras clave: Enseñanza secundaria. Legislación. Campo. Subcampo.

Introdução

Todos os dias, ao longo do ano letivo, cerca de 50 milhões de brasileiros e brasileiras saem de suas casas e se encontram em um lugar comum: a escola. São os estudantes e professores da educação básica. Desses, quase oito milhões, incluindo 7.465.891 estudantes e 507.931 professores, fazem parte do ensino médio. Nesse momento (abril de 2020) todos estão em suas casas. Motivo: a pandemia ocasionada pelo coronavírus (COVID-19). Fazemos esse registro com a intenção de solidarizar-se com esses milhares de seres humanos e, também, para demonstrar a grandeza desse nível de ensino em um país que ainda procura resolver déficits históricos no campo da educação.¹

¹ De acordo com o Ministério da Educação, através dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Este artigo se vincula a uma pesquisa de Pós-doutorado que tem como foco investigativo a formação de professores e a atratividade da profissão docente, com atenção à educação secundária. Portanto, constituído de um recorte da pesquisa maior, o artigo analisa a legislação que estabelece as diretrizes do ensino secundário no Brasil (atual ensino médio), relaciona com a realidade educacional desse nível de ensino, e problematiza essa relação defendendo a ideia de que o ensino secundário no Brasil,

Anísio Teixeira (2019), Sinopse Estatística da Educação Básica de 2019, na educação básica (4 a 17 anos), são 47.874,246 de estudantes e 2.212.018 professores. No ensino médio são 7.465.891 de estudantes e 507.931 professores. Assim como esses milhões de seres humanos, também nós não sabemos quando e como será a volta às aulas, por isso continuamos estudando esse subcampo da educação.

a partir de uma abordagem do conceito de campo de Pierre Bourdieu, reúne as condições para ser compreendido como um subcampo da educação.

No estudo que fizemos dessa legislação, percebemos que o ensino secundário no Brasil é revelador de um traço conspícuo do campo educacional brasileiro. Quer dizer, ele não revela a essência do campo da educação, mas torna visível uma lógica de funcionalidade comum aos demais níveis educacionais.

Entretanto, no contexto da análise interpretativa sobre o ensino secundário, chamou atenção o índice de autonomia (capacidade de refratar) presente nesse nível de ensino, apesar das regras próprias que incidem na sua organicidade e especificidade.

Nesse sentido, assim como Bourdieu (1989), que desde a origem do emprego do conceito de campo percebeu nele uma indicação de direção à sua pesquisa, também nós, ao relacionarmos a legislação que estrutura o ensino secundário no Brasil com os dados estatísticos referentes à realidade educacional brasileira, percebemos que abordar o ensino secundário como um subcampo da educação nos permite desenvolver uma pesquisa que “enxerga” para além do objeto investigado. Veja-se o caso a seguir.

A Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e estabeleceu mudanças na estrutura do atual ensino médio, propõe uma flexibilidade curricular que deve contemplar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes. Essa dupla ação será concretizada através da expansão da carga horária e implementação dos itinerários formativos.²

De acordo com o governo, a potencialidade

2 Segundo o Ministério da Educação (2020), os “itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar”.

da Lei está nas possibilidades de escolha dos estudantes através da organização de seus itinerários. A oferta desses itinerários acontecerá nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017). A Lei, no Art. 35-A, também diz que “a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 2017). Nesse cenário, para que os estudantes tenham condições de “escolher” seus itinerários, é preciso que tenham escolas e professores suficientes para oferecê-los. Até esse ponto não há grandes estranhezas nas deliberações da Lei, mas quando a ela associamos o fato de que mais de 50% dos municípios brasileiros têm apenas uma escola do ensino médio, e mais de 30% dos professores não têm formação na disciplina que atuam, aí então começamos a nos preocupar.

O Quadro 1 a seguir ajuda a entender melhor o cenário descrito.

A discrepância entre aquilo que propõe a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e as condições para efetivar tais proposições indica que a compreensão sobre a funcionalidade do ensino médio vai além das questões legislativas que tratam das suas diretrizes. Ou seja, as razões pelas quais o Brasil continua tomando decisões no campo educacional que, embora sejam justificadas como necessárias, ignoram obviedades que impedem suas exequibilidades, são mais complexas do que parecem.

É nesse contexto de complexidade que ouvimos conceber o ensino secundário como um subcampo da educação. Com isso, pretendemos redimensionar os momentos basilares da análise do campo, incluindo novos dispositivos e ferramentas de investigação que permitam a atualização e o aprofundamento necessários à continuidade da pesquisa sobre esse nível de ensino.

No caso específico deste artigo, consideran-

Quadro 1 – Ensino Médio em números no Brasil, ano de referência 2019

Número de municípios	5.570
Número de escolas de educação básica	180.610
Número de escolas que oferecem ensino médio	28.860
Número de matrículas no ensino médio	7.475.891
Número de municípios com uma só escola que oferece ensino médio regular ou educação profissionalizante	2.967
Número de municípios com uma só escola que oferece apenas ensino médio regular	3.063
Percentual de docentes do ensino médio com formação adequada à disciplina que leciona*	63,3%

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo a partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020a, 2020b), Ministério da Educação (2019), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020a) e Toledo (2017).

* De acordo com os Indicadores Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020a), em relação à Adequação da Formação Docente, em 2018, 61,9% dos docentes tinham formação adequada em relação a disciplina que ministravam. Em 2019, esse percentual chegou a 63,3%.

do que ele é fruto de uma pesquisa em andamento, mas que já apresenta subsídios para uma abordagem do ensino secundário enquanto um subcampo a educação, a argumentação principal gira em torno da defesa dessa abordagem. Para tanto o artigo está organizado da seguinte forma: na primeira seção, apresenta a legislação que define a trajetória do ensino secundário no Brasil, e na segunda, volta-se à teoria dos campos e subcampos de Bourdieu para problematizar a estrutura e a capacidade de refração desse nível de ensino.

Assim sendo, o ponto de partida da primeira seção é o Decreto Lei de 2 de dezembro de 1837 (BRASIL, 1837), que converteu o Seminário de São Joaquim, em 1837, em um colégio de instrução secundária, conhecido como Colégio de Pedro II. Na sequência são observadas as Reformas: Benjamin Constant (BRASIL, 1890); Epitácio Pessoa (BRASIL, 1901); Rivadávia Corrêa (BRASIL, 1911); Carlos Maximiliano (BRASIL, 1915); João Luiz Alves/Rocha Vaz (BRASIL, 1925); Francisco Campos (BRASIL, 1931a, 1931b, 1931c, 1931d, 1931e, 1932);³

³ A Reforma se estruturou a partir de vários Decretos, três deles trataram especificamente do ensino secundário. Taís Delaneze, na pesquisa de Mestrado intitulada *As Reformas*

Gustavo Capanema (BRASIL, 1942); e as Leis: nº 4.024/61 – LDB de 1961 (BRASIL, 1961); nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971); nº 9.394/96 – LDB de 1996 (BRASIL, 1996); chegando à de nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que instituiu a mais recente reforma do ensino médio.

No que diz respeito à legislação, os dados jurídicos legais estão organizados no Quadro 2, em que consta: o ano/período da legislação que trata do ensino secundário e demais terminologias assumidas por esse nível de ensino; as Leis, Reformas e Decretos que deliberaram sobre a funcionalidade do ensino secundário no Brasil; e as funções atribuídas à legislação em questão. Na problematização/interpretação da legislação, as discussões se fundamentam em produções científicas de autores⁴ com uma longa trajetória de pesquisa no campo

educacionais de Benjamim Constant (1890-1891) e Francisco Campos (1930-1932): o projeto educacional das elites republicanas, destaca 17 Decretos criados nesse período (DELANEZE, 2007).

⁴ Ferraro e Kreidlow (2004); Delaneze (2007); Cartolano (1994); Palma Filho (2005); Sampaio (1991); Rocha (2012), Cury (2002, 2009); Oliveira (2007); Abreu (2015); Bomeny (2015); Andreotti (2006); Zotti (2005, 2006); Montalvão (2010); Cunha (2014); Saviani (2016).

educacional.

Na segunda seção, ao voltar-se à teoria dos campos e subcampos de Bourdieu, o artigo apresenta uma descrição do conceito de campo; destaca o que é necessário para a análise de um campo ou subcampo; e os argumentos para um estudo do ensino secundário no Brasil enquanto um subcampo da educação.

Nas considerações finais, procura esclarecer porque o poder de refração (a capacidade de autonomia e a heteronomia) do ensino secundário no Brasil, embora decorra de uma legislação que fixa suas diretrizes, será tanto mais claro quanto maior for a participação dos sujeitos que atuam nesse nível de ensino.

O Ensino Secundário no Brasil segundo a legislação que estabelece suas diretrizes em âmbito nacional

Esta seção faz um resgate da legislação principal que regulamenta o ensino secundário no Brasil em âmbito nacional. Esse resgate está organizado em forma de quadro, a partir de uma descrição do ano de promulgação das Leis, Reformas e Decretos, e das funções atribuídas à legislação em questão. No Quadro 2 prosseguem as discussões acerca dos aspectos históricos, jurídicos, políticos e pedagógicos que acompanham a trajetória desse nível de ensino.

Quadro 2 – Legislação que fixa as diretrizes do ensino secundário no Brasil (âmbito nacional)

Ano/Período	Legislação	Funções atribuídas à Legislação em questão
1837-1889	Decreto Lei de 2 de dezembro de 1837 (BRASIL, 1837)	Converteu o Seminário de São Joaquim em Colégio de Instrução Secundária. Dessa conversão nasceu o Colégio denominado Colégio de Pedro II. O Colégio de Pedro II passou a ensinar as línguas latina, grega, francesa e inglesa; retórica e os princípios elementares de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, aritmética, álgebra, geometria e astronomia.
1890	Reforma Benjamin Constant (BRASIL, 1890)	Promoveu o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Entretanto, se tornou referência para reformas que ocorreram em outros estados e municípios, daí a importância em observá-la como uma diretriz para o ensino secundário em âmbito nacional.
1901	Reforma (Código) Epitácio Pessoa (BRASIL, 1901)	Aprovou o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.
1911	Reforma Rivadávia Corrêa (BRASIL, 1911)	Aprovou a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República.
1915	Reforma Carlos Maximiliano (BRASIL, 1915)	Reorganizou o ensino secundário e o superior na República.
1925	Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (BRASIL, 1925)	Estabeleceu o concurso da União para a difusão do ensino primário, e organizou o Departamento Nacional do Ensino, assim como a reforma do ensino secundário e superior.
1930-1932	Reforma Francisco Campos (BRASIL, 1931a, 1931b, 1931c, 1931d, 1931e, 1932)	Estruturou e centralizou para a administração federal os cursos superiores, o ensino secundário e o ensino comercial (ensino médio profissionalizante).

1942	Reforma Gustavo Capanema (BRASIL, 1942)	Criou a Lei Orgânica do ensino secundário, e estabeleceu as bases de organização e as finalidades do ensino secundário.
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1961)	Fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Essa Lei é também conhecida como a primeira LDB brasileira).
1971	Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971)	Fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996)	Estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDB em vigor).
2017	Lei nº 13.415/2017 – Reforma do ensino médio (BRASIL, 2017)	Alterou as Leis: nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revogou a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

Foi no período conhecido como Império do Brasil, na transição entre a Independência do Brasil, em 1822, e o início da Primeira República, em 1889, na conversão do Seminário de São Joaquim em colégio de instrução secundária, que passou a ser denominado Colégio de Pedro II, que teve início o ensino secundário no Brasil. De acordo com Zotti (2005, p. 29-30), a criação do Colégio de Pedro II, em 1837, “marca o início da ação do governo central na organização sistemática desse campo de ensino em contraposição às aulas isoladas que herdamos da colônia”.

A ação política do governo central ao dar o primeiro passo rumo à organização da instrução secundária, sem dúvida, representou um avanço para a época, porém, o que o Estatuto para o Colégio de Pedro II previa em relação ao ingresso dos estudantes deixava claro que o ensino secundário estava destinado a um número reduzido de pessoas, ou seja, o Art. 46 dizia que ninguém seria admitido como aluno

se em seu favor não concorrerem os seguintes requisitos:

§ 1.º Idade, pelo menos, de 8 annos, e de 12 quando muito. Os que excederem essa idade, não serão admittidos, sem licença especial do Governo. § 2.º Saber ler, escrever, e contar as quatro primeiras operações de Arithmetica. § 3.º Attestado de bom procedimento dos Professores, ou Directores das Escolas, que houverem frequentado. § 4.º Despacho de admissão dado pelo Reitor. (BRASIL, 1838).

Face às regras do Estatuto, estampava-se a realidade educacional brasileira da época. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020b), o analfabetismo no Brasil Império superava a casa dos 80% da população. Acerca desse fato, Ferraro e Kreidlow (2004), em um estudo sobre o analfabetismo no Brasil e a configuração e gênese das desigualdades regionais, em 1872, informam que na realização do primeiro Censo demográfico brasileiro “a taxa de analfabetismo para o conjunto do país

era de 82,3% para as pessoas de 5 anos ou mais, situação esta que se mantém inalterada pelo menos até o segundo Censo, realizado em 1890 (82,6%), já no início da República” (FERRARO; KREIDLOW, 2004, p. 182).

Esses autores lembram que o número elevado de analfabetos valeu ao Brasil, na época, a pecha de campeão mundial do analfabetismo. A situação era tão caótica que “na própria Corte havia apenas 4.800 alunos primários para uma população estimada em 400.000 a meio milhão de almas” (HOLANDA, 1977 apud FERRARO; KREIDLOW, 2004, p. 183). Talvez por isso, no período de 1837 a 1889 aconteceram outras reformas educacionais, como é o caso da Reforma Leôncio de Carvalho, regulamentada pelo Decreto nº 7.247 (BRASIL, 1879), de 19 de abril de 1879, mas esse Decreto previa uma reforma no ensino primário e secundário apenas no município da Corte, por isso não abordamos nesse artigo.

Algo parecido aconteceu com a Reforma Benjamin Constant (BRASIL, 1890), a primeira do período histórico conhecido como Primeira República. Essa, porém, conforme nos esclarece Cartolano (1994), embora estivesse restrita à capital da República, é provável que, “pela sua importância naquele momento histórico e conjuntural, fosse considerada modelo para o país e referência para outras reformas que, por força da descentralização administrativa e política do novo regime, viessem ocorrer nos Estados e Municípios” (CARTOLANO, 1994, p. 124).

Nesse contexto, segundo Cartolano (1994), a Reforma Benjamin Constant (BRASIL, 1890) dirigiu-se fundamentalmente àqueles segmentos sociais que, agora na República, participavam do projeto político de recomposição da hegemonia: “um grupo de bem-sucedidos (filhos de militares, filhos de imigrantes estabelecidos na cidade, filhos de proprietários de terra e donos de negócios em atividades comerciais e industriais)” (CARTOLANO, 1994, p. 143). Contudo, conforme os registros da época, incluindo a eles os relatos de Cartolano (1994), mesmo

ao grupo de “bem-sucedidos” o ensino não se efetivava a contento, ora por falta de escolas e professores competentes, ora por dificuldades dos alunos para aceder aos conhecimentos enciclopédicos propostos pela Reforma.

Na primeira Reforma do século XIX, Reforma Epitácio Pessoa (BRASIL, 1901), o analfabetismo e a falta de estrutura (física e pedagógica) para oferta do ensino em todos os níveis continuava sendo um problema crônico no Brasil. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020c), em 1900, a população brasileira era de 17.438.434. E, conforme registro do Mapa do Analfabetismo no Brasil, na faixa de 15 anos ou mais, eram cerca de 9 milhões de pessoas, e destas, cerca de 6 milhões eram analfabetas (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2003), ou seja, em torno de 65% do público-alvo do ensino secundário era analfabeto.

Foi nesse contexto que a Reforma Epitácio Pessoa (BRASIL, 1901) promoveu a consolidação da equiparação dos colégios particulares e demais estabelecimentos de ensino da época com o Colégio de Pedro II. Com isso, houve uma uniformização de todo o ensino secundário nacional. Entretanto, nas palavras de Palma Filho (2005, p. 4), “fracassou a tentativa de dar ao ensino secundário um sentido próprio, uma vez que o mesmo continuará funcionando como um curso preparatório ao ensino superior”. Soma-se a isso o fato de que até 1900 o Brasil tinha apenas 24 escolas de Ensino Superior (SAMPAIO, 1991), e este – ensino superior – não se organizou sob a forma universitária, ou seja, seu formato continuou sendo o dos cursos voltados para a formação de profissões tradicionais. Esse cenário evidencia que fora reduzido o número de contemplados pela Reforma.

A Reforma Rivadavia Corrêa (BRASIL, 1911), instituiu, ao mesmo tempo, o “livre ensino”, e a “desoficialização do ensino no país”. Rocha (2012, p. 219) sinaliza para a importância de perceber que a concepção de “livre ensino”, no contexto dessa reforma, “assumiu o caráter de livre oferta de ensino”. Essa concepção de en-

sino livre, segundo estudiosos dessa Reforma, instaurou uma possibilidade de enfrentamento à busca desenfreada pelos diplomas e não pela ciência.

Nesse sentido, conforme destaca Cury (2009, p. 734), “a Reforma Rivadávia, com sua desoficialização, foi muito original e buscou, em base à concepção positivista, outro campo para o desenvolvimento da educação”. Entretanto, continua o autor, “como nesse período a sociedade civil ainda era muito fraca e sujeita aos interesses de uns poucos, o recuo do Estado e sua eventual saída significaram um campo livre para toda a sorte de inescrupulosos tomarem de assalto a educação” (CURY, 2009, p. 734). Na interpretação de Cury (2009, p. 734), essa Reforma deixou uma lição: “a saída ou o recuo do Estado em matéria de educação abre o campo para alguns setores sadios da sociedade civil”, o que é importante, inclusive, para o reforço da democracia. Entretanto, “ao mesmo tempo, abre o flanco para transformar a educação, serviço público e bem público, em um serviço identificado com um bem qualquer, mercadoria vendável no mercado” (CURY, 2009, p. 734).

Na sequência, a Reforma Carlos Maximiliano (BRASIL, 1915) reoficializou o ensino, restabelecendo a interferência do Estado eliminada pela reforma anterior. Ao fazer isso, a Reforma Carlos Maximiliano (BRASIL, 1915) considerou importantes aspectos das reformas anteriores. Segundo estudiosos, essa foi uma atitude inteligente para o período. Nas palavras de Palma Filho (2005, p. 5), “talvez, esta tenha sido a reforma educacional mais inteligente realizada durante toda a Primeira República”. Contudo, a Reforma focou-se na preparação ao ensino superior, o que, segundo Palma Filho (2005, p. 5), “ainda era o que os estudantes e seus familiares esperavam do ensino secundário”.

Todavia, na contramão desse fato, Oliveira (2007, p. 71) destaca que “a matrícula de alunos nas faculdades brasileiras diminuiu de 1.302, em 1915, para 144 em 1916”. O flagrante afastamento de estudantes do ensino superior era justificado pelos reformadores da época

como sinais de melhoria do ensino secundário. O detalhe a ser observado aqui é sobre quem estava frequentando o ensino secundário, ou seja, ele era frequentado por um público-alvo diminuto, mas bem identificado: os filhos da elite.

A Reforma João Luiz Alves (BRASIL, 1925), mais conhecida como Rocha Vaz, de 1925, consolidou a anterior e, nas observações de Palma Filho (2005, p. 6), “preparou o terreno de modo definitivo para a implantação de um ensino secundário seriado”. Essa Reforma reestabeleceu um acordo entre a União e os Estados e fomentou outras reformas de abrangência estadual nos últimos anos da década de 1920. Também, além de tornar o ensino médio indispensável para o ingresso nos cursos superiores, reforçou seu caráter de preparo geral para a vida. Contudo, de acordo com Bomeny (2015), embora a intenção da Reforma fosse realçar o aspecto formativo do ensino secundário, essa ação foi “neutralizada por um conjunto de medidas tomadas pelo Congresso Nacional. Consequentemente, a reforma não foi totalmente aplicada”. Prova disso, informa a autora, é que em 1929 “ainda existiam escolas com exames preparatórios, sem currículo definido. Seu efeito mais forte foi a moralização do ensino” (BOMENY, 2015).

Na Segunda República (1930-1945), a primeira Reforma, Francisco Campos (BRASIL, 1931a, 1931b, 1931c, 1931d, 1931e, 1932), teve vários decretos, por isso a destacamos entre os anos de 1930-1932. De acordo com Andreotti (2006a), “essa Reforma restringiu-se aos níveis de ensino secundário e superior, porque esses eram os mais procurados pelas elites”. Zotti (2006) destaca que, na prática, a Reforma instituiu dois cursos seriados: o curso fundamental e o curso complementar. O primeiro tinha por objetivo uma formação geral, com duração de cinco anos e uniforme a todo o país, e o segundo mantinha o objetivo de formação propedêutica, mas acrescentava propostas curriculares diferenciadas e obrigatórias para os candidatos à matrícula em

determinados institutos de ensino superior. Na visão de Zotti (2006), apesar da intenção de ampliar a formação do jovem, o alcance da Reforma ficou limitado a uma minoria que podia passar cinco anos adquirindo uma “sólida cultura geral”. E, na conjuntura da época, não era essa a realidade da grande maioria da população. Dessa forma, a Reforma continuou privilegiando um ensino secundário para a formação adequada de uma minoria.

Já no chamado Estado Novo (1937-1945), foi a partir de 1942, com a Reforma Capanema (BRASIL, 1942), que ações concretas aconteceram. De acordo com Andreotti (2006b), foi a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), como também trouxe mudanças no ensino secundário. No entendimento de Zotti (2006), a Reforma Capanema (BRASIL, 1942) consagrou uma tendência que já vinha sendo afirmada na Reforma Francisco Campos (BRASIL, 1931a, 1931b, 1931c, 1931d, 1931e, 1932): a dualidade do sistema de ensino brasileiro, ou seja, um ensino secundário público destinado às elites condutoras do país e um ensino profissionalizante destinado à formação da classe trabalhadora. E, de forma ainda mais explícita que a Reforma Francisco Campos (BRASIL, 1931a, 1931b, 1931c, 1931d, 1931e, 1932), fortaleceu o caráter elitista desse nível de ensino.

Em relação a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 (BRASIL, 1961), em primeiro lugar, é preciso reconhecer: comparando-a com as reformas precedentes, ela representou um grande avanço para o ensino nacional. Dito isso, é importante lembrar a gestação da LDB/61. Sobre isso, Montalvão (2010, p. 22) nos lembra que: “a tramitação da LDB na Câmara dos Deputados e no Senado Federal durou treze anos, se contada a partir da mensagem presidencial nº. 605 de 29 de outubro de 1948”. Segundo esse autor, a demora na aprovação não expõe apenas a lentidão das duas casas legislativas em decidirem sobre temas de maior importância

e complexidade, mas, sobretudo, expõe o jogo político existente entre os poderes Legislativo e Executivo (MONTALVÃO, 2010).

Essa não prioridade com a educação que envolveu a gestação da primeira LDB brasileira teve continuidade após sua promulgação. Assim, com as novas regras que emergiram durante o período político ditatorial (1964-1985), mais prejuízos sofreriam as camadas populares da sociedade. Portanto, mais uma vez, no que se refere à organização estrutural do ensino secundário no Brasil, mesmo com uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ainda não estava garantido o acesso, permanência e aprendizagem de qualidade a todo o público-alvo desse nível de ensino.

A Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971), de 11 de agosto de 1971, foi, nas palavras de Cunha (2014, p. 3), “pretensiosamente denominada Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus”. Essa instituiu o ensino profissionalizante na educação secundária, tornando universal e compulsória a habilitação profissional no 2º grau. Na prática, ela fundiu o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agro técnico. De acordo com Cunha (2014, p. 9), “a concepção de ensino profissionalizante estava baseada na necessidade de organizar o ensino médio de modo que proporcionasse aos concluintes uma habilitação profissional”. No entanto, seu fracasso pode ser observado a partir do que ficou conhecido como reformas das reformas, ou seja, tentativas de suprir as demandas educacionais que a pretensa LDB de 1971 (BRASIL, 1971) não conseguiu. Exemplo disso foi o Parecer nº 177/82 (BRASIL, 1982a), e a Lei nº 7.044/82 (BRASIL, 1982b). As reformas propostas por esse parecer e a Lei 7.044 (BRASIL, 1982b), de outubro de 1982, representam o esvaziamento do ensino profissionalizante no 2º grau e exteriorização da “crise na qualidade do ensino”. Em síntese, tornou perceptível o que diversos especialistas advertiram na época: “os custos da profissionalização universal e compulsória no ensino

de 2º grau seriam dificilmente cobertos pelos orçamentos existentes” (CUNHA, 2014, p. 11).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996) pode ser considerada, sem correr o risco de exageros, a mais progressista das legislações sobre a educação. Sobre essa Lei, Cury (2002, p. 182) destaca que:

Do ponto de vista jurídico, consideradas as três funções clássicas atribuídas ao ensino médio: a função propedêutica, a função profissionalizante e a função formativa, é esta última que agora, conceitual e legalmente, predomina sobre as outras. Legalmente falando, o ensino médio não é, como etapa formativa, nem porta para o ensino superior e nem chave para o mercado de trabalho. Ele tem uma finalidade em si, embora seja requisito tanto do ensino superior quanto da educação profissional de nível técnico.

Os longos debates, nas duas casas legislativas, que marcaram a configuração da LDB/1996 (BRASIL, 1996) não foram suficientes para apontar soluções viáveis e rápidas para as fraquezas identificáveis na Lei. Isso fez com que diversos estudiosos em políticas educacionais chamassem atenção para a importância em manter-se atento ao caminho a ser percorrido para ver as novas diretrizes sendo vivenciadas. Recentemente, em 2016, passados 20 anos da sua promulgação, Dermeval Saviani, educador brasileiro com participação ativa na construção da Lei e posterior debate sobre ela, em uma análise das mudanças decorrentes das 39 Leis aprovadas entre 1997 e 2015 que “mexeram” com a LDB/96, conclui que: “resulta imprescindível combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais, entre eles, o direito a uma educação de qualidade acessível a toda a população” (SAVIANI, 2016, p. 392).

Saviani (2016) chama atenção para o perigo das medidas restritivas em pleno século XXI; as restrições anunciadas preocupam, justamente, porque ainda não foram consolidadas ações sugeridas pela LDB de 1996 (BRASIL, 1996). Por isso concluiu: “essa foi e continua sendo, agora de forma ainda mais incisiva, a nossa luta. A luta de todos os educadores do Brasil” (SAVIANI, 2016, p. 392).

Foi na esteira dessas preocupações que emergiu a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017). Mudanças no ensino médio estavam previstas no horizonte educacional do ensino médio brasileiro, mas, paralelo às mudanças políticas que aconteceram no Brasil no ano de 2016, a falta de um debate mais aprofundado e, conseqüentemente, a rapidez da criação da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), que propôs a reforma do ensino médio, causou preocupações quanto ao futuro desse nível de ensino.

Em síntese, da forma que está estruturada, pode-se dizer que, se com a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) a função formativa tinha predominância sobre a função propedêutica e a função profissionalizante, conforme destacou Cury (2002), com a reforma do ensino médio de 2017 acontece quase o contrário, ou seja, ela estimula uma visão utilitarista do conhecimento e “vende uma ideia” de liberdade de escolha curricular (os chamados itinerários formativos) que não condiz com a realidade da educação básica no Brasil.

Nesse sentido, endossamos a ponderação de Saviani (2016): a luta pela educação deve ser de todos os educadores, e agora de forma ainda mais incisiva. É o que estamos procurando fazer neste artigo ao problematizar a legislação específica que trata do ensino secundário, relacionando-a com a realidade educacional que envolve esse nível de ensino. Ou seja, no que diz respeito ao nosso compromisso com essa luta, nos esforçamos para contribuir com o debate sobre a trajetória do ensino secundário, e lançar algumas luzes sobre o presente e o futuro do atual ensino médio.

As experiências que vivenciamos no ensino médio brasileiro nessas duas primeiras décadas do século XXI, seja em sala de aula, através de pesquisas ou na participação, coordenação e supervisão de Programas de formação de professores, tem nos permitido olhar para esse nível de ensino a partir de diferentes perspectivas. São elas que nos possibilitam defender a ideia de que o ensino secundário no Brasil, a partir de uma abordagem do

conceito de campo de Bourdieu, reúne as condições para ser compreendido como um subcampo da educação. Vejamos mais sobre isso na seção que segue.

O ensino secundário no Brasil como um subcampo da educação e o seu poder de refração

Conforme já foi descrito, o conceito de campo empregado neste artigo toma como referência a conceituação desenvolvida e problematizada por Pierre Bourdieu. Nesta seção, abordamos esse conceito observando três aspectos: descrição do conceito; o que é necessário para a análise de um campo ou subcampo; argumentos para um estudo do ensino secundário no Brasil enquanto um subcampo da educação.

Descrição do conceito

Embora a obra de Bourdieu tenha importantes graus de complexidade, no que se refere à noção de campo, segundo as palavras do próprio Bourdieu (2004, p. 20), “é uma ideia extremamente simples”. E ele deu um exemplo para contribuir com a compreensão da ideia. Vamos entender por parte esse exemplo:

a) ‘Digo que para compreender uma produção cultural (literatura, ciência etc.) não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto.’;

b) ‘Minha hipótese consiste em supor que, entre esses dois polos [texto e contexto], muito distanciados, entre os quais se supõe, um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo o *campo literário, artístico, jurídico ou científico*’;

c) nesse universo “estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo e um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos espe-

cíficas”. (BOURDIEU, 2004, p. 20, grifo nosso).⁵

A partir desse exemplo, Bourdieu (2004, p. 20) afirma que “a noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias”. A defesa de que o campo é um espaço relativamente autônomo decorre das reflexões prévias de Bourdieu sobre as relações e intervenções do mundo social nas ações dos agentes de cada campo. Assim, sendo o campo um microcosmo, também como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, mas essas não são as mesmas. Nesse sentido, “se jamais escapa as imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada” (BOURDIEU, 2004, p. 20-21).

No diálogo com Loïc Wacquant, exposto na obra *Una invitación a la sociología reflexiva* (BOURDIEU; WACQUANT, 2005), ao falar sobre *la lógica de los campos*, Bourdieu ressalta que:

En términos analíticos, un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (sitios) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera) (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 150)

Em termos gerais é esta a explicação de Bourdieu sobre a conceituação de campo. Poderíamos ampliá-la, mas, seguindo o que propomos para essa seção, após essas notas breves mas diretas no que diz respeito à conceituação, passamos para o segundo aspecto da proposição.

O que é necessário para a análise de um campo ou subcampo

Sobre isso, na resposta à pergunta: “como

⁵ Optamos por descrever dessa forma para tornar mais claro o exemplo, mas toda a descrição, com exceção do grifo, é de Bourdieu (2004, p. 20).

abordar um estudo de um campo e quais são os passos necessários para esse tipo de análise?”, Bourdieu afirma que é preciso atentar para três momentos basilares internamente conectados:

Primero, se debe analizar la posición del campo frente al campo del poder. Segundo, es necesario trazar un mapa de la estructura objetiva de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes o instituciones que compiten por la forma legítima de autoridad específica del campo. Y, tercero, hay que analizar los hábitos de los agentes, los diferentes sistemas de disposiciones que han adquirido al internalizar un determinado tipo de condición social y económica, condición que encuentra en su trayectoria dentro del campo oportunidades más o menos favorables de actualización. (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 159-160).

Nesta produção, em razão das normas que especificam a extensão e dão outros critérios à elaboração de um artigo, não se faz possível ater-se detalhadamente sobre esses três momentos, mas como estamos estudando o ensino secundário no Brasil enquanto um subcampo da educação, os três momentos estão em constante interpretação. Aqui, porém, restringimos o estudo na busca pela compreensão do sentido do jogo e as relações de força que dão vida a um espaço que estamos abordando como um subcampo da educação: o ensino secundário brasileiro.

Focar o estudo nesses dois aspectos – sentido do jogo e relações de força – não é uma tarefa simples, isso porque, conforme afirma Bourdieu (2004, p. 27), “os campos são os lugares das relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento”. Apesar das dificuldades, porém, também surgem interessantes possibilidades de interpretação, ou seja, a condição de pertencimento a um campo permite aos participantes aprender as regras do jogo e, mesmo atuando em meio a hierarquias e tendo acesso restrito à configuração das regras do jogo, aos agentes do campo está reservada a

vantagem de perceber o sentido do jogo, bem como captar com maior objetividade as relações de força designadoras de vantagens e/ou desvantagens na busca pelos troféus do campo.

Os agentes de um campo fazem parte dele porque, de um modo ou de outro, estão jogando o jogo do campo. Portanto, estudar e entender a funcionalidade de um campo implica em entender o jogo que está sendo jogado, assim como visualizar os troféus que aquele campo oportuniza aos jogadores. Esse senso do jogo, diz Bourdieu (2004, p. 28), “é, de início, um senso da história do jogo, no sentido do futuro do jogo”. Assim, “como um bom jogador de *rugby* sabe para onde vai a bola e se põe lá onde a bola vai cair, o bom cientista jogador é aquele que, sem ter necessidade de calcular, de ser cínico, faz as escolhas que compensam” (BOURDIEU, 2004, p. 28).

Aqueles que nasceram no jogo, obviamente, têm mais vantagens em relação aos que chegam para jogar. Contudo, no que diz respeito ao ensino secundário brasileiro, essa situação não parece ser a que mais influenciou nas mudanças ocorridas nesse nível de ensino. Em outras palavras, os bons jogadores do campo educacional, sejam eles agentes nascidos no campo, “novatos”, ou membros oriundos de “processos de imigração entre campos”, embora tenham contribuições significativas nas mudanças das regras do jogo, quando se trata da legislação que estabeleceu as diretrizes do ensino secundário, especialmente a que antecedeu a primeira LDB de 1996 (BRASIL, 1996), a presença desses agentes é menos notável que a ação de representantes políticos dos governos de cada época, e de outras instituições que influenciavam e, por vezes, dominavam o debate nacional sobre a educação, a exemplo das instituições religiosas.

Entretanto, com a instauração do Estado Democrático de Direito, garantido pela Constituição de 1988, o Brasil passou a problematizar as questões relativas à educação sob o viés da laicidade e da ciência. Infelizmente, três décadas depois, com uma democracia ainda em bus-

ca de afirmação, uma onda de precarização do trabalho intelectual e desvalorização da ciência tem assustado pesquisadores e profissionais da educação. Todavia isso não deve ser motivo para pânico, aliás, vale recordar, atualmente, são 507.931 professores atuando no ensino médio brasileiro (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019). Sem dúvida é um considerável número de agentes, o que nos leva a acreditar que quanto mais esses professores perceberem o ensino médio como um subcampo da educação e participarem da construção das regras do jogo, mais clara será a capacidade de refratar do subcampo em que atuam.

Esse cenário revela que fazer uma análise do campo da educação no Brasil exige uma dedicação que deve seguir critérios de organização e projeção investigativa. Cientes disso, delimitamos a pesquisa da qual este artigo é fruto em objetos investigativos específicos, um deles é o ensino secundário. No entanto, quando passamos a estudá-lo a partir da legislação que estabelece suas diretrizes, e relacionamos essa legislação com a realidade do atual ensino médio, percebemos uma complexidade que precisa ser analisada sob alguns critérios que tenham condições de captar as especificidades desse nível de ensino. E assim chegamos ao ponto sobre os argumentos em defesa do ensino secundário enquanto um subcampo da educação.

Argumentos para um estudo do ensino secundário no Brasil enquanto um subcampo da educação

Em um estudo sobre a estruturação de um campo, seja ele qual for, devemos considerar de que forma este campo se integra com as demais estruturas dos campos com os quais mantém relações. No caso do campo da educação no Brasil, uma possibilidade de estudo é relacioná-lo com o próprio Estado brasileiro

nas mais diversas formas que ele assumiu ao longo da história. Entretanto, como a intenção do artigo é perceber o sentido do jogo, e captar quais são as relações de força que mais incidem na busca pelos troféus desse campo, a alternativa escolhida foi observar a funcionalidade dos diferentes níveis de ensino presentes nesse campo.

Essa atitude permite um olhar que engloba as partes e o todo de um campo. E aqui tem início, talvez, a principal justificativa da defesa do ensino secundário como um subcampo, ou seja, Bourdieu entende que “un campo no tiene partes, componentes” (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 159). O que significa dizer que, “cada subcampo tiene su propia lógica, reglas y regularidades” (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 154). De acordo com esse entendimento, o surgimento de um subcampo dentro de um campo está atrelado ao conjunto de especificidades e o poder de refração delas na existência do subcampo. Exemplificando: “cada estadio de la división de un campo (digamos el campo de la producción literaria) implica un auténtico salto cualitativo (por ejemplo cuando nos movemos desde el nivel del campo literario al del subcampo de la novela o el teatro)” (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 159)

Portanto, no que diz respeito à especificidade e dinamicidade das regras próprias que se fizeram necessárias na relação geral campo/subcampo, o nascimento de um subcampo é uma experiência possível quando tem emergência esse “autêntico salto cualitativo” de um subcampo em relação ao campo. Em síntese, o surgimento de um subcampo faz parte da existência do campo, uma vez que “todo campo constituye un espacio de juego potencialmente abierto cuyas fronteras son confines dinámicos que son objeto de luchas dentro del campo mismo” (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 159). É isso que percebemos na relação do campo da educação com o ensino secundário Brasil.

Com essa exposição, se voltarmos agora à legislação que estabelece as diretrizes do ensino secundário no Brasil, e, dando um passo

além, prestarmos atenção nas disputas internas e externas que esse nível de ensino apresenta, veremos que são fortes os argumentos para a defesa do ensino secundário no Brasil como um subcampo da educação.

Por fim, é oportuno lembrar que, para Bourdieu, “en el trabajo de investigación empírica la construcción de un campo no se efectúa por un acto de imposición” (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 154). Novamente, Bourdieu clareia essa afirmação com um exemplo: “yo dudo seriamente que el conjunto de asociaciones culturales (coros, grupos de teatro, clubes de lectura, etc.) de un determinado Estado de Norteamérica o de una región de Francia forme un campo” (BOURDIEU, WACQUANT, 2005, p. 154). Em contrapartida a isso, porém, a ligação que determinadas instituições criam entre si para estruturar ações capazes de gerar uma simbologia daquilo e naquilo que produzem pode se transformar no devir de um campo. Assim sendo, conclui Bourdieu: “sólo estudiando cada uno de estos universos se puede sopesar hasta qué punto están constituidos, dónde se terminan, quién está adentro y quién no, y si conforman o no un campo” (BOURDIEU, WACQUANT, 2005, p. 155).

É isso que estamos fazendo, ou seja, estudando o universo que compõem o ensino secundário brasileiro com o objetivo de compreender a estruturação desse nível de ensino. Com base no que já foi sistematizado, defendemos que é possível abordá-lo como um subcampo da educação.

Considerações finais

Não podemos fazer considerações finais acerca da temática deste artigo sem que algumas informações sejam resgatadas. Entre essas informações estão as que foram expostas no Quadro 1. Elas têm grande importância para uma análise do atual ensino médio brasileiro, mas, além disso, revelam que se queremos nos lançar em um estudo mais pormenorizado desse nível de ensino, precisamos voltar-se

para sua trajetória e perceber as continuidades e descontinuidades que ele apresenta em seu percurso.

Conforme pudemos perceber, os dados indicam que a intenção do governo federal não condiz com a realidade. Ou seja, vimos que a centralidade da Reforma está na garantia e efetividade dos chamados itinerários formativos, mas para que eles sejam possíveis, é preciso que tenham escolas e professores que possibilitem a efetividade dos diferentes itinerários. Entretanto, como mostrado no Quadro 1, dos 5.570 municípios, 3.063 têm apenas uma escola que oferece ensino médio, e, segundo os Indicadores Educacionais, mais de 30% dos professores do ensino médio não têm formação nas disciplinas que lecionam.

Diante desse cenário, começamos a nos indagar sobre a razão pela qual um nível de ensino que começou a ser estruturado no século XIX (1837) e passou por várias Reformas (sendo que na última, em 2017, tinha mais de sete milhões de matrículas), continua na dependência de experiências de governo e não de uma política de Estado com vistas a um projeto educacional em médio e longo prazo. Frente a essa indagação, a resposta mais significativa a que chegamos foi que precisamos ampliar o olhar sobre esse nível de ensino. Contudo, essa ampliação não deve ser desfocada, ela precisa guiar-se por métodos investigativos que não se percam diante daquilo que Bourdieu (2004) chama de poder de refração de um campo ou subcampo.

A refração da qual fala Bourdieu (2004) sinaliza às mudanças e indica o grau de autonomia e/ou heteronomia manifestado pelos campos e subcampos. De acordo com esse autor, “uma das manifestações mais visíveis da autonomia do campo é sua capacidade de *refratar*, retraduzindo sob uma forma específica às pressões ou as demandas externas” (BOURDIEU, 2004, p. 22, grifo do autor). Captar essa capacidade de refratar de um campo e de um subcampo é uma tarefa que exige atenção e empenho de quem a ela se dedica.

É nesse sentido que entendemos ser necessária uma compreensão mais alargada do ensino secundário brasileiro, ou seja, no longo e contraditório caminho do ensino secundário, diversos governos, instituições e profissionais da educação foram responsáveis pelo que aconteceu com e nesse nível de ensino, mas se no emergir da terceira década do século XXI ainda há resquícios de uma legislação do século XIX e XX que não foi suficiente para resolver todas as demandas desse nível educacional, então ganha força a defesa de que a criação de políticas educacionais à altura dos desafios a serem enfrentados no atual ensino médio é uma ação viável para retraduzir sob uma forma específica as pressões ou as demandas externas (isso é o poder de refração) que esse subcampo sofre.

Em síntese, quando estudamos a legislação que fixa as diretrizes do ensino secundário no Brasil, sem perder de vista os acontecimentos vivenciados nesse nível de ensino, percebemos que aquilo que Bourdieu (2004) descreve como o sentido do jogo e as relações de força que movimentam um campo e um subcampo podem ser compreendidos pelos agentes do ensino médio como um dispositivo de luta a ser absorvido e enriquecido no subcampo em que atuam. Todavia é importante perceber que o campo que deu vida à legislação do ensino secundário está conectado a outros campos e subcampos, portanto, os agentes são muitos, bem como são muitas as intenções manifestas e ocultas que aí imperam. Nesse sentido, é crucial entender as regras do jogo e as especificidades próprias do subcampo em que se está atuando.

O Estado brasileiro está organizado através da união dos seus entes federados. Nessa organização, atualmente, a cada quatro anos há eleições para presidente, governadores, prefeitos, deputados e vereadores. Ao ocuparem esses cargos, seja no poder Executivo ou Legislativo, esses representantes do povo elaboram políticas públicas, entre elas as educacionais, e tomam decisões sobre suas aplicabilidades. Contudo eles também fazem parte de um campo que se mantém através de um jogo contínuo,

portanto também sofrem pressões externas e, não raras vezes, cedem a elas. Isso foi dito para que todos os profissionais da educação percebam que as mudanças que ocorrem no campo educacional, embora dependam dos representantes políticos para se tornarem legalmente aplicáveis, terão qualidade e efetividade a partir do aval dos agentes que estão lá na ponta, ou seja, os que as vivenciam na prática.

Assim sendo, é provável que, na medida em que os profissionais da educação, em específico os agentes do atual ensino médio, forem tomando ciência de suas importâncias à existência do subcampo da educação onde atuam e da contribuição dele para o desenvolvimento da sociedade, a conjugação da legislação com a realidade educacional volte à pauta das reivindicações e as políticas educacionais passem a ser estudadas e implementadas de forma mais assertiva e sustentável, mas é imprescindível que todos prezem pela qualificação e enriquecimento contínuo dos papéis que desempenham nesse subcampo.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. A. Dicionário Histórico-bibliográfico da Primeira República (1889-1930). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=vi2HCgAAQBAJ>. Acesso em: dez. 2019.

ANDREOTI, A. L. Verbete - Reforma Educacional Francisco Campos, de 1931. In: **LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (org.). Navegando na história da educação brasileira. Campinas, SP: HISTEDBR, 2006a. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_francisco_campos_1931.htm. Acesso em: dez. 2019.**

ANDREOTI, A. L. Verbete - Reforma Capanema / ou/ Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946. In: **LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (org.). Navegando na história da educação brasileira. Campinas, SP: HISTEDBR, 2006b. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_francisco_campos_1931.htm. Acesso em: dez. 2019.**

BOMENY, H. Reformas Educacionais. In: ABREU, A. A. (Coord.). **Dicionário Histórico-bibliográfico da Primeira República (1889-1930)**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=vi2HCgAAQBAJ>. Acesso em: dez. 2019.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. Una invitación a la sociología reflexiva. 1. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005. Disponível em: <https://sociologiyacultura.files.wordpress.com/2014/02/bourdieu-y-wacquant.pdf>. Acesso em: fev. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto Lei de 2 de dezembro de 1837**. Coleção das Leis do Império do Brasil (1831-1840). Atos do Poder executivo. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1837. Parte II. Rio de Janeiro, 1837. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/doimperio/colecao3.html>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Estatuto para o Collegio de Pedro II**. Coleção das Leis do Império do Brasil (1831-1840). Atos do Poder Executivo. Regulamento de 31 de janeiro de 1838. Contêm os Estatutos para o Collegio de Pedro Segundo. Rio de Janeiro, 1838. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/doimperio/colecao3.html>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Rio de Janeiro, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html#:~:text=Reforma%20o%20ensino%20primario%20e,superior%20em%20todo%20o%20Imperio>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890**. Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto nº 3.890, de 01 de janeiro de 1901**. Approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. Rio de Janeiro, 1901. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%203890%20-1901%20reforma%20epit%20E1cio%20pessoa.htm. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911**. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Rio de Janeiro, 1911. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%208659%20-%201911%20lei%20org%E2nica%20orivad%E1via%20correia.htm. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915**. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. Rio de Janeiro, 1915. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 16.782-a, de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias. Rio de Janeiro, 1925. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931**. Cria o Conselho Nacional de Educação. Rio de Janeiro, 1931a. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/157774-cria-o-conselho-nacional-de-educauuo.html>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro, 1931b. Disponível em: https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/exibe_artigo.php?ifl=157775. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1931c. Disponível em: https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/exibe_artigo.php?ifl=157776. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931d. Disponível em: https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/exibe_artigo.php?ifl=157814. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931.** Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1931e. Disponível em: https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/exibe_artigo.php?ifl=157814. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932.** Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1932. Disponível em: https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/exibe_artigo.php?ifl=157814. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº 177, de 31 de março de 1982.** Anteprojeto de Lei que altera dispositivos da Lei nº 5.692/71. Brasília, DF, 1982a. Disponível em: <https://www.sapili.org/subir-depois/dplivros/cd010745.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF, 1982b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm#:~:text=LEI%20No%207.044%20DE%2018%20DE%20OUTUBRO%20DE%201982.&text=Alterar%20dispositivos%20da%20Lei%20n%C2%BA,Art. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: abr. 2020.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Benjamim Constant e a instrução pública no início da República.** 1994. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 1994. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253259>. Acesso em: nov. 2019.

CUNHA, L. A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00912.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

CURY, C. R. J. A Desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0530108.pdf>. Acesso em: out. 2019.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Revista**

Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

DELANEZE, Taís. **As Reformas educacionais de Benjamim Constant (1890-1891) e Francisco Campos (1930-1932)**: o projeto educacional das elites republicanas. 2007. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, 2007.

FERRARO, A. R.; KREIDLOW, D. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Revista Educação & Realidade**, v. 29, n. 2, p. 179-200, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25401/14733>. Acesso em: nov. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Brasil. **Panorama**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em: abr. 2020a. mar. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico de 1872**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=225477>. Acesso em: abr. 2020b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico. Séries históricas. **População residente (1872-2010)**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9662-censo-demografico-2010.html>. Acesso em: abr. 2020c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso em: mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: fev. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicadores educacionais**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: mar. 2020a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Educação Básica. IDEB. **Resultados**. Disponível em: <http://inep.gov.br/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em: mar. 2020b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Censo escolar. **Números revelam deficiências das escolas de ensino médio**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=73311>. Acesso em: abr. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Novo Ensino Médio** – perguntas e respostas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: abr. 2020.

MONTALVÃO, S. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Revista Mosaico**, v. 2, n. 3, p. 21-39, 2010. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/mosaico/article/view/62786>. Acesso em: dez. 2019.

OLIVEIRA, J. C. **Entre a guerra e as reformas: o ensino secundário cearense (1918-1930)**. 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará (UFCE), Fortaleza, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3207>. Acesso em: nov. 2019.

PALMA FILHO, J. C. A República e a educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). In: PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia cidadã**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara, 2005. p. 49-60. (Cadernos de Formação – História da Educação). Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

ROCHA, M. B. M. A Lei brasileira de ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo liberalismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 219-239, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n3/a11v28n03.pdf>. Acesso em: dez. 2020.

SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro: 1808-1990. Documento de trabalho 8/1991. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPES), 1991. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB. As 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens>.

com.br/rde/article/viewFile/717/695. Acesso em: fev. 2020.

TOLEDO, Luiz Fernando. Reforma no ensino médio esbarra em falta de estrutura e recursos. **Estadão**, São Paulo, 04 jun. 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,reforma-do-ensino-medio-esbarra-em-falta-de-estrutura-e-recursos,70001824448>. Acesso em: abr. 2020.

ZOTTI, S. A. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação/ Universidade Católica de Goiás, 2006. Disponível

em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

ZOTTI, S. A. O ensino secundário no Império Brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, n. 18, p. 29-44, jun. 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/art04_18.pdf. Acesso em: nov. 2019.

Recebido em: 24/04/2020

Revisado em: 26/08/2020

Aprovado em: 30/08/2020



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.