

PRÁTICAS ESCOLARES, ENSINO, APRENDIZAGEM E A PEDAGOGIA: um olhar com os estudos de Pierre Bourdieu

SCHOOL PRACTICES, TEACHING, LEARNING AND PEDAGOGY: an analysis based on Pierre Bourdieu studies

PRÁCTICAS ESCOLARES, ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y PEDAGOGÍA: un análisis con los estudios de Pierre Bourdieu

 Ivo **DI CAMARGO** Junior¹

 Almir de Paula e **SILVA**²

 Márcio Luís de **SOUZA** ³

1. Pós-Doutorado em Formação de Professores (PPGFP-UEPB). Mestre e Doutor em Linguística (UFSCar). Doutorando em Educação (PPGE-UFSCar). Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT-IFSP). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Faculdade Metropolitana); Educação Infantil (UFU); Ensino de Filosofia no Ensino Médio (UnB); Educação Empreendedora (UFSJ); Gestão Escolar, Orientação e Supervisão (Faculdade São Luís); Pedagogia Universitária (UFTM); Mídias na Educação (UFSCar). Licenciado em Letras (UNESP/Assis), Filosofia (UFSJ) e Bacharel em História (UNESP/Franca). E-mail: side_amaral@hotmail.com
2. Graduação em História pela Faculdade de História, Direito e Serviço Social - UNESP Franca (SP), graduação em Estudos Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava (SP). Mestre em Sociologia pela UNESP Araraquara (SP). Especialista em Educação e Patrimônio Cultural e Artístico pela Universidade de Brasília. Atualmente é professor na Rede Estadual do Estado de São Paulo e na Rede Municipal de Ensino Ribeirão Preto (SP). E-mail: almirps05@hotmail.com
3. Graduação em História pela Faculdade de História, Direito e Serviço Social - UNESP Franca (SP). Mestre em História e Cultura Social pela UNESP Franca (SP). Especialista em Estudos Literários pela UNESP Araraquara (SP) e em Gestão Escolar pela Faculdade São Luís de Jaboticabal (SP). Atualmente é professor na Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto (SP). E-mail: marcioluisesouza@outlook.com

ABSTRACT: This state-of-the-art research aims at promoting reflection on the concepts of teaching, learning, pedagogical practices and school space in a dialogical relationship with the studies of Pierre Bourdieu. The marginalization of both the dominated class and the students will be analyzed and demonstrations of how the symbolic violence suffered by students from less favored classes had already been perceived by the French sociologist in his studies, which demonstrates that the school and the university, as well as the pedagogy practiced there are not inclusive, rather they are promoters of an exclusion occasioned and sponsored by the dominant groups of the society.

Keywords: Symbolic Violence; School Space; Pedagogy; Habitus; Field.

RESUMO: Este trabalho visa, por meio da pesquisa em estado da arte, promover reflexões sobre os conceitos de ensino, aprendizagem, práticas pedagógicas e espaço escolar em relação dialógica com os estudos de Pierre Bourdieu. Para isso, o trabalho incidirá sobre o sistema educacional, que se apresenta desigual para as diferentes classes sociais da população. Em especial, incidirá sobre a violência simbólica sofrida pelos alunos das classes menos favorecidas. Os resultados deste trabalho apontam que a pedagogia praticada pela escola e pela universidade não são inclusivas e sim promotoras de uma exclusão ensejada e patrocinada pelas camadas dominantes da população, em acordo com os escritos de Bourdieu (1989, 1992, 1994, 1996, 1998, 2004, 2013).

Palavras-chave: Violência Simbólica; Espaço Escolar; Pedagogia; Habitus; Campo.

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo, a través de una investigación de vanguardia, promover la reflexión sobre los conceptos de enseñanza, aprendizaje, prácticas pedagógicas y espacio escolar en una relación dialógica con los estudios de Pierre Bourdieu. Para ello, el trabajo se centrará en el sistema educativo, que es desigual para las diferentes clases sociales de la población. En particular, se centrará en la violencia simbólica que sufren los alumnos de clases desfavorecidas. Los resultados de este trabajo muestran que la pedagogía practicada por la escuela y la universidad no es inclusiva, sino que promueve una exclusión ocasionada y auspiciada por las capas dominantes de la población, de acuerdo con los escritos de Bourdieu.

Palabras-clave: Violencia Simbólica; Espacio escolar; Pedagogía; Habitus; Campo.

Recebido em: 17/01/2022

Aprovado em: 08/04/2022



Todo o conteúdo deste periódico está licenciado com uma licença Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional), exceto onde está indicado o contrário.

Introdução

Logo depois da década de 1970, algumas correntes especulativas críticas como a Pedagogia Tradicional ou a Pedagogia Tecnicista espelhavam que as orientações pedagógicas dominantes mantinham uma postura de marginalização em relação aos estudantes, conforme Saviani explicitou (2001). Por isso, elas consideravam-nas fracassadas. Havia um olhar de dar ênfase ao professor e que se houvesse um fracasso escolar, a culpa era do estudante.

No século XIX, conforme explicitou Saviani (idem, p.17), a Pedagogia Tradicional colocava no centro o professor, desvalorizando, até certo ponto, o aluno, considerando-o como responsável do seu fracasso. Já no século XX, funda-se a teoria da Escola Nova (idem, p.19), que observa o aluno como sujeito do processo de aprendizagem e é uma teoria acrítica. O estudante já não é mais marginalizado, mas considerado desajustado, visto como aquele que tem dificuldade de adaptar-se ao grupo e, rapidamente, é enquadrado na sociedade pela escola. A escola, inadvertidamente, gera uma degradação da prática docente e do contexto escolar, de modo particular nas sociedades subdesenvolvidas e assim vai perdendo sua autoridade.

Surge depois a teoria pedagógica tecnicista, onde formava-se para uma operação e um objetivo, enquadrando o aluno no ambiente capitalista e industrializado. O fracassado escolar então, passou a ser tido como um improdutivo, desfavorecendo a qualificação do docente.

A teoria pedagógica de Pierre Bourdieu, que se assenta numa crítica-reprodutivista, não se apresenta como uma pedagogia nova, verdadeiramente, contudo, é uma espécie de verificação das razões que fizeram com que as diversas tradições pedagógicas não notaram a marginalização perpetrada pela escola, alicerçada pela sociedade burguesa. O nosso estudo centra-se na teoria crítico-reprodutivista, da qual Bourdieu é um grande expoente.

Bourdieu concebia uma Ciência Social unificada como um ‘serviço público’ cuja missão é ‘desnaturalizar’ e ‘desfatalizar’ o mundo social e ‘requerer condutas’ por meio da descoberta das causas objetivas e das razões subjetivas que fazem as pessoas fazerem o que fazem. E dar-lhes, portanto, instrumentos para comandarem o inconsciente social que governa seus pensamentos e limita suas ações, como ele incansavelmente tentou fazer consigo próprio. (WACQUANT, 2002, p. 100).

Contextualização

Pierre Bourdieu era francês, nascido no ano de 1930 e falecido no ano de 2002. Sociólogo, no seu tratado sobre *habitus* e campo, percebe-se que estes são os dois conceitos centrais de sua obra, mas ele não se fecha apenas neles. Em seus estudos, é notória a presença de conceitos como: capital simbólico, violência simbólica, poder simbólico e afins.

Bourdieu evitou ser um estruturalista, algo considerado por ele como algo próprio de pessoas não ativas ante as estruturas sociais, e evitou também apoiar os seguidores da fenomenologia que, segundo Bourdieu, exageram na liberdade concedida aos indivíduos para a significação de suas ações. Com relação a esses dois pressupostos, Bourdieu toma uma posição original, afirmando que “as tomadas de posição não são livremente formuladas pelos indivíduos e nem são rigidamente determinadas por estruturas sociais, políticas, econômicas ou culturais” (OLIVEIRA, 2013, p. 154).

Segundo o entender de Bourdieu, no estabelecimento das relações interpessoais, a autonomia é relativa. A partir dos conceitos de *habitus* e campo, o autor em estudo, apresenta-se discordante com relação à perspectiva estruturalista quando escreve que:

Vê nas estruturas objetivas, i.e, supostas estruturas de elementos econômicos, sociais, culturais e linguísticos, dentre outras, a fonte geradora de sentido das práticas sociais em geral, inclusive das práticas linguísticas ou discursivas. Ele também não concorda com a visão fenomenológica que desconsiderava as estruturas sociais enquanto fatores responsáveis pela construção dos sentidos das ações ou dos enunciados. (OLIVEIRA, 2013, p. 156).

Para continuar com sua contraposição, o sociólogo apresenta o conhecimento axiológico como um modelo. Para ele, os ideais estruturalistas excluem da ação social o sujeito, o mesmo que fez Durkheim (1995) ao postular o princípio da consciência coletiva e Saussure (2006) ao valorar a língua com relação à fala.

No caso da fenomenologia enfatiza a independência do sujeito ao determinar os seus atos. Já Max Weber (2006), ao propor que a ação dos homens se dá de acordo com as quatro tipologias do agir social, chega a ser um tipo de teor fenomenológico. A fenomenologia falha ao não contemplar as “condições em que os agentes sociais podem compreender as práticas discursivas sociais ou culturais e, portanto, as condições em que a interação simbólica é possível” (OLIVEIRA, 2013, p. 158).

O sentido atribuído a determinada ação difere sempre de indivíduo para indivíduo. É determinado por várias condições sociais instituídas objetivamente e de uma variedade de subjetivas motivações. Com a praxiologia, Bourdieu (1994) quer analisar as deficiências apresentadas pelo estruturalismo e pela fenomenologia. Define-a como um método no qual se verifica um processo duplo onde ocorre uma interiorização da exterioridade e, também, uma exteriorização da interioridade.

O conhecimento que podemos chamar de praxiológico tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer um questionamento das questões de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador, situando-se no próprio movimento de sua efetivação (BOURDIEU, 1994, p. 47).

Conseqüentemente, as ações não se limitam ao intercâmbio com as orientações estruturais, nem com os posicionamentos individuais. Elas dão-se como resultado dialético entre o *habitus* e a situação. Para o desenvolvimento do conceito de *habitus* e campo, Bourdieu (1994) mediou o conflito entre *habitus* e a situação.

Habitus pode ser considerado como “os esquemas de percepções que desde o nascimento, os indivíduos incorporam em suas trajetórias de vida e que, portanto, condicionam os sentidos de suas ações” (OLIVEIRA, 2013, p. 160). Já a ideia de campo está ligada com a ideia de espaço social, este que é a sociedade. Nele estão presentes campos paralelamente autônomos: o campo artístico, jurídico, como também o campo universitário, escolar e outros. Entre eles, desencadeiam-se lutas simbólicas nas quais ocorrem a produção e distribuição simbólica de bens. No campo religioso, por exemplo, estabelecem-se as crenças religiosas.

Depois de se adquirir o *habitus*, a produção de bens simbólicos é dependente da posição que eles ocupam na devida estrutura correspondente a um campo. Este torna-se um ringue onde se disputa o poder simbólico, pois, ele é “um lugar onde as posições dos agentes sociais são estruturadas conforme o quantum de capital social ou de poder simbólico que cada agente acumula ao longo de suas trajetórias sociais” (idem, p.164).

No campo, os agentes sociais se dividem em dominantes e dominados, em conformidade com o *habitus* e com o nível de seu capital ou poder simbólico. A ortodoxia, ou seja, os dominantes detentores de um maior volume de capital simbólico, luta pela conservação da estrutura do campo em questão e, por meio dessa conservação, pela conservação do mundo social. A heterodoxia, isto é, os dominados detentores de um menor número de capital simbólico, luta pela transformação da estrutura do campo em questão e, por meio dessa transformação, pela transformação do mundo social. São essas posições dos indivíduos na estrutura do espaço social que, ligadas ao *habitus*, influenciam as tomadas de posição dos agentes sociais. (ibidem, p.164).

A violência simbólica, desenvolvida por Bourdieu em “O poder simbólico” (1989), é o meio pelo qual os agentes de bens simbólicos cativam os outros a consumirem seus bens, dentro do campo político ou econômico. A superioridade simbólica do produtor reflete sempre a inferioridade simbólica do consumidor, isto é, o poderio simbólico do produtor com relação ao consumidor efetiva-se de forma ampliada. As proposições educacionais, por exemplo, tendem a ser mais refutadas pelos especialistas do que por principiantes da área.

Em Bourdieu, o *habitus* adquirido pelos indivíduos no percurso de sua vida e as situações nas quais se encontram nos campos sociais específicos fluem dialeticamente para a produção da ação social. Assim, em sua visão, não se valoriza apenas os agentes sociais na sua subjetividade e a sociedade de forma objetiva, porém, também, as estratégias adotadas pelos indivíduos ao tomarem certas posições nos campos sociais diversos. Não se define as estratégias de ação unilateralmente pelos indivíduos nem mesmo pelas estruturas na sua objetividade. Elas são definidas, de forma conjunta, pois de um lado há o *habitus* dos indivíduos e de outro, a posição deles dentro da estrutura social.

A escola na visão de Bourdieu

A ideia segundo a qual a escola favorece os instrumentos que proporcionam a liberdade dos homens e seu bom posicionamento social é contestada por Bourdieu. Por isso, o sociólogo francês apresenta uma visão de como o sistema escolar deveria funcionar, especificamente em seus livros “A reprodução”(1992) e “Os herdeiros”(2013), além de outros trabalhos publicados em Catani (2002). Estas obras são uma espécie de teoria geral da educação. A instituição escolar é vista nos estudos apresentados nestes livros como a reprodutora das desigualdades que supostamente visam combater.

Para o sociólogo francês, a cultura da escola não é neutra, simplesmente por ser a cultura da classe que domina e que se transforma na cultura legitimada. Ela é arbitrária e socializada, surgindo da escola entre o que se diz estimável e o que se diz vulgar. A seleção dos temas a serem estudados é arbitrária. O currículo é produto dos confrontos sociais entre vários grupos, tornando a cultura escolar como uma cultura de classe.

O sucesso do aluno intensifica-se quanto menor for o distanciamento existente entre a cultura deste com relação à cultura escolar. Os descendentes dos líderes das classes dominantes tendem a assimilarem-na melhor, pois há em suas disposições ferramentais algo que facilita a assimilação da cultura que domina,

coisa que acontece diferentemente nos filhos dos descendentes das classes dos dominados. É por este fato que nas Universidades há uma maior participação dos "herdeiros" – descendentes dos dominadores – em detrimento dos "bolsistas" – descendentes dos dominados. Assim, Bourdieu os denomina como “herdeiros”.

Os julgamentos feitos pelos professores também se baseiam em critérios simbólicos e sociais. A franja dominadora concede à escola o poderio de impor abordagens de acordo com seus propósitos. Julga-se mais as potencialidades sociais – o bom gosto, as boas maneiras – do que as próprias potencialidades escolares. Como exemplo, temos o fato das dissertações pontuais preocuparem-se mais com o estilo a ser empregado. Assim, os melhores alunos são aqueles que têm práticas próximas às do seu professor.

Para o autor, os primeiros conceitos concebidos e aperfeiçoados são *habitus* e o de campo e a partir destes coalescem outros que serão secundários, mas que não deixam de ser importantes já que integram a rede de convívio que guia a sociologia. Campo e *habitus* são entretecidos, pois um é a metade e o outro é a decorrência do outro. *Habitus*, segundo o autor, é um sistema de providências, modos de perceber, sentir, de fazer, de pensar, que nos leva a agir de certa forma em alguma circunstância. Campo, segundo o autor, tenta superar a oposição entre o egotismo e a egomania, por meio de uma relação auxiliar.

Para que a escola efetive a reprodução social, garantindo a dominação, deve dotar-se de um sistema característico de reprodução e para isso existe a ideologia. A ideologia, dentro do campo escolar, exalta os herdeiros com relação aos não herdeiros. Essa ideologia específica apresenta-se como ideologia do dom.

A ideologia do dom prescreve que as diferenças nos níveis de aproveitamento acadêmico têm sua origem em incapacidades de nascença. Propõem a ideologia da meritocracia, alegando que todas as posições são acessíveis a todos, desde que haja esforço. Esta ideia desvaloriza a problemática de desigualdade social, exigindo que todos no campo escolar sejam tratados como iguais.

Nessa ideologia, as desigualdades sociais são legitimadas, já que é baseada numa ideia falsificada de neutralidade dentro do ensino, excluindo sistematicamente as classes menos favorecidas, reforçando o poderio das classes dominadoras. Aqui, naturaliza-se o social, transformando toda a desigualdade social numa outra desigualdade, a de competência. A escola domina e não liberta, além de colocar uma classe contra outra.

Na obra de Bourdieu é caracterizada uma violência simbólica, definida por ele como uma forma de violência aparentemente consentida por aquele que é a vítima, mas que não se percebe como tal, e que, pelo contrário, trata as relações de dominação como “naturais” e “inevitáveis”. Para Bourdieu, a violência simbólica é um mecanismo que reproduz socialmente e legitima a dominação de uma classe sobre outra, claramente percebida na ação pedagógica em seu todo, onde o arbítrio da cultura do dominador é legitimado e imposto por este tipo de violência.

O que é válido é o saber e toda cultura da classe mais e melhor favorecida e, ao contrário, os elementos e valores culturais da classe menos favorecida é sempre colocada num nível secundário. Em contrapartida, os dominados são impulsionados a ver legitimidade e validade no conhecimento dos dominadores e como exemplo disto, percebe-se a legitimidade e valorização da medicina convencional em detrimento da tradicional e/ou doméstica.

Há diferença entre as culturas de cada classe, porém, a escola impõe a cultura de apenas uma classe, a da mais bem favorecida. As consequências deste processo são negativas, já que as classes dominadas são obrigadas a desprenderem-se de suas culturas, tudo para singrarem no campo escolar e até na língua vê-se isso; a classe dominante comunica-se formalmente e abstraindo, intelectualizando o discurso; já do contrário, a classe dominada é mais pragmática nas suas locuções. A aculturação que os dominados fazem

neste quesito é meio de violência simbólica. A estadia dos dominados no ambiente escolar é caracterizada como sobrevivência.

A partir do *habitus*, os integrantes das classes dominadas são excluídos dentro da instituição escolar. Isso vai sendo gerado a partir da interiorização das condições objetivas e o *habitus* estimula uma eliminação automática das categorias menos favorecidas. Sendo o presente a base dos planejamentos do futuro e pondo-se de lado os obstáculos ao crescimento pessoal, as classes dominadas entendem que a ascensão social não há de vir da escola, e ao considerarem isso, são considerados desmotivados.

A classe que domina tem sempre várias estratégias para excluir a classe dominada no campo escolar. A partir do ano de 1950, no sistema educacional da França, ficou notório o acréscimo dos efetivos escolares, aqui tidos como a significativa expansão do número de estudantes com acesso ao sistema escolar. Esse acréscimo dos efetivos escolares foi elemento causal para que os teóricos da escola obrigatória imaginarem que haveria uma mobilidade social mais intensa, acompanhada também da redução de desigualdades. Contudo, o imaginado não se efetivou de forma precisa, pois, admitindo-se as categorias já excluídas do campo escolar, verificou-se uma concorrência enorme, juntamente com um acréscimo do investimento no setor educacional das classes dominantes, fato este que estendeu a valorização dos títulos oferecidos pela escola, mas, num grande extremo, isso acabou desvalorizando vários títulos outros.

Um título será sempre um título, porém, o seu valor é reduzido dentro do mercado de trabalho. O mercado de trabalho capitalista exige, na atualidade, demasiados títulos. A impossibilidade de várias ordens, que impedem as classes populares de adquirirem tais títulos, causa-lhes desencanto com relação às instituições escolares, já que os títulos que estas oferecem a eles não garantem a posse de posições significativas.

O sistema de ensino é desigual tanto quantitativamente quanto qualitativamente. Quantitativamente, a chance de ingresso nas escolas é marcada por uma desigualdade entre os filhos dos altos funcionários ou elite e os filhos dos simples operários, ou a classe dominada. Qualitativamente, as escolas segregam o regimento interno pela desigualdade de currículos “através de cursos e opções que delimitam percursos fortemente hierarquizados pelo valor que lhes é atribuído e pela composição social do seu público” (BONNEWITZ, 2003, p. 125).

Há diversos cursos e diversos tipos de escolas, diferenciação esta que faz com que os mais favorecidos escolham os cursos e as escolas mais bem qualificadas e os desfavorecidos escolham as escolas e os cursos menos qualificados. Centra-se na escola, um conjunto de estratégias utilizadas para a reprodução, por ser a escola o motor de reprodução do capital cultural, entendido como o acúmulo de conhecimento, comportamentos e habilidades que uma pessoa pode utilizar para demonstrar sua competência cultural e status social (BORDIEU, PASSERON, 1992), e infelizmente usado para reforçar as diferenças de classe. Nesta perspectiva, o investimento escolar apresenta rendimentos se for direcionado a um grupo restrito, e este grupo é o dos filhos dos dominadores, um grande exemplo de reprodução de privilégios culturais.

O capital cultural e o *ethos* são um dos mecanismos viáveis para se eliminar as desigualdades na escola, e a partir desses mecanismos se interioriza nos alunos um conjunto de valores implícitos que negam a existência de dons naturais, pois tais valores influem muito no desempenho escolar. Ocorre uma transferência do capital da cultura da família para os alunos e isso influencia no êxito escolar destes. Há uma ligação entre a posição e entre o capital cultural e o capital econômico da família, e é por isso que normalmente os melhores alunos, provêm de famílias melhor posicionadas economicamente.

Bourdieu (1992) coloca que o sistema escolar está reproduzindo e valorizando duas formas de aluno: aquele que se dedica, estuda e legitima seu aprendizado mediante uma dedicação ímpar e tenaz, enquanto também se observa a existência de alunos brilhantes, talentosos, e que atendem as exigências das avaliações escolares sem menor esforço. Este sociólogo coloca que na escola, é valorizado, além das boas notas, uma colocação verbal formal, um brilho e elegância no trato com o saber, características estas, encontradas nas culturas dominantes, classificadas economicamente como dominantes.

As origens geográficas dos estudantes representam também um meio de influência no aproveitamento escolar. Os habitantes das capitais tendem a ter maior rendimento escolar. O *ethos*, dito anteriormente, determinante do futuro escolar, é percebido como interiorização do futuro que inclui todos os membros de determinada classe. Este processo é circular, pois a moral baixa do contexto diminui a moral dos membros. O *ethos*, ao juntar-se ao capital cultural, define atitudes ante à escola, fazendo com que as crianças, filhos de operários e camponeses acabem, normalmente, por serem afastadas do sistema educacional e do mercado de trabalho de nível.

Numa sociedade democrática, as escolas são tidas como promotoras da igualdade, contudo os fatos mostram o contrário e isso faz questionar o nível de responsabilidade que a instituição escolar tem na propagação das desigualdades sociais, sendo esta uma pergunta incômoda, pois a escola, na prática, não influi para o apaziguamento das diferenças verificadas na sociedade. Verifica-se uma mudança da direção das desigualdades de fato para desigualdades de direito, dando legitimidade à herança cultural, fazendo crer que há quem possua aptidões naturais e há quem não as possua.

Bourdieu trata a relação pedagógica no sentido de relação comunicativa, abordando os fatores sociais e referentes à escola que têm a ver com o êxito da comunicação pedagógica, fazendo análise das variações ligadas ao rendimento da comunicação de acordo com as características das sociedades e das escolas dos receptores. Para tal estudo, ele faz uso do método de exposição dedutiva por permitir a relação entre o capital linguístico e o grau de seleção.

Para que ascendam ao ensino superior, os alunos são submetidos a uma seleção mais apertada. O capital linguístico passa a fazer-se sentir já nos primórdios da escolaridade e contínua no tempo restante do percurso acadêmico. Para Bourdieu (1996), mais do que ser um instrumento de comunicação, a língua é o conjunto de categorias sistematizadas minimamente complexa. As estruturas lógicas da língua são decifradas mediante a complexidade que dela é transmitida pela família. Para não ser facilmente excluída na escola, deve-se estar mais próximo da linguagem escolar.

Não é por acaso que a distinção burguesa acaba investindo em sua relação com a linguagem a mesma intenção que ela mobiliza em sua relação com o corpo. O sentido da aceitabilidade que orienta as práticas linguísticas está inscrito no registro mais profundo das disposições corporais: é o corpo inteiro que responde à tensão do mercado por sua postura, mas também por suas reações internas [...], o esquema corporal característico de uma classe determina o sistema dos traços fonológicos que caracterizam uma pronúncia de classe: a posição articulatória mais freqüente é um elemento de um estilo global dos usos da boca (no falar, mas também nas práticas de comer, beber, rir etc.), portanto de toda a hexis corporal, implicando uma informação sistemática de todo o aspecto fonológico do discurso (BOURDIEU, 1996, p. 74).

Quando Bourdieu fez seus estudos na França, era notória a presença em grande escala de meninas nas faculdades de Letras, ao passo que os meninos tinham propensão de frequentarem outras faculdades, em especial às relacionadas às ciências exatas, e estava clara a superioridade social do gênero masculino com relação ao feminino, entendendo assim que a seleção mediante o sexo era desigual.

Os desajustes, entre os mal-entendidos linguísticos, como também os culturais, seriam explicados ao se estabelecer o capital linguístico e cultural como também o grau de seleção relativa. Todavia, não se pode:

Dar conta completamente das variações do grau de acordo linguístico entre emissores e receptores sem integrar ao modelo das transformações da relação pedagógica, as variações do nível de emissão ligadas às características sociais e escolares dos emissores. (OLIVEIRA, 2013, p.128).

O aumento do corpo docente e as transformações sofridas pela mensagem pedagógica revelam o enquadramento ou a disparidade entre os discursos da ciência e os cânones que orientam a relação tradicional com a linguagem. Os docentes mais novos ou recém-formados tendem a “adotar os sinais exteriores da competência tradicional do que a despende o esforço necessário para regular seu ensino pelas competências reais de seu público” (ibidem, p.128).

O sistema escolar será transformado quando se estabelecer as estruturas e funções correspondentes a si, assim, será possível “discernir pressupostos ocultos de um sistema educacional e os mecanismos capazes de perpetuá-lo quando os preliminares de seu funcionamento não estão completamente preenchidos” (idem, p. 129–130).

Só será possível às instituições escolares inculcarem seus princípios, se transmitirem uma mensagem possível de ser compreendida pelo receptor. É necessário que as instituições alarguem o seu público-alvo e o próprio tamanho da organização, gerando uma adaptação do transmitido de forma institucionalizada ao seu público-alvo. Bourdieu entende que a recusa de:

Emprestar ao crescimento do público uma ação que se exerceria (...) independentemente da estrutura escolar, não significa conceder a esse sistema o privilégio de uma autonomia absoluta que lhe permitisse defrontar-se apenas com os problemas gerados pela lógica de seus funcionamentos e de suas transformações” (idem, p.131–132).

Mas se for desviada as

Exigências implícitas do sistema de ensino e a realidade de seu público que se explicam tanto a função conservadora da pedagogia tradicional como não pedagogia quanto aos princípios de uma pedagogia explícita que pode ser objetivamente exigida pelo sistema sem, entretanto, se impor automaticamente na prática dos docentes porque ela exprime a contradição desse sistema e porque contradiz seus princípios fundamentais (idem, p.132).

O estudo da população escolar, da sua organização e do seu sistema de valores não pode ser feito separadamente. É necessário que se forje um

Sistema de relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre classes sociais [possibilitando que se evite] abstrações reificantes e se produzam conceitos relacionais que (...) se integram na unidade de uma teoria explicativa das propriedades ligadas à dependência de classe (como capital cultural e ethos) e das propriedades pertinentes da organização escolar, tais como, por exemplo, a hierarquia dos valores que implica na hierarquia dos estabelecimentos das seções das disciplinas, dos graus ou das práticas. (idem, p.133-134).

A linguagem produzida na e pela academia, na visão de Bourdieu, pode ser obscura para o estudante. Essa obscuridade é propositada, consagrada para conferir relevo ao docente em detrimento do discente.

Na transmissão de uma mensagem está implícita a determinação do conteúdo a ser dialogado, o código a ser usado para tal e a determinação do receptor da mensagem. Muitas vezes, os espaços

p. 62

pedagógicos, juntamente com o caráter do docente, levantam um muro que coloca os alunos num lado e os professores noutro. Esse distanciamento é para assegurar a autoridade do docente sobre os estudantes.

Os desprivilegiados notam que a sua língua materna contrasta com a universitária e algo diferente acontece com os privilegiados. A distribuição desigual do capital linguístico entre as classes sociais relaciona a origem social e o êxito escolar. É com razão que Bourdieu diz:

O valor social dos diferentes códigos linguísticos disponíveis numa sociedade dada e num momento dado [...] depende sempre da distância que os separa da norma linguística que a Escola consegue impor na definição dos critérios socialmente reconhecidos de correção linguística. (idem, p. 147).

Para se adquirir a linguagem universitária, será necessário que se estabeleça uma relação com ela, já que nessa relação dois tipos diferentes de língua entram em contato: a língua burguesa e a popular. A primeira recai para uma certa abstração e pende para um formalismo exagerado relacionado com o intelectualismo e a uma moderação que transforma e modifica as relações. Já a segunda demarca-se pela distância com que se relaciona com o seu público, fugindo de uma relevância dos grandes discursos ou partes que denotem muito sentimentalismo. A linguagem adquire-se mediante dois modos: a partir da escola e a partir da familiarização insensível, e é no segundo que a língua e a cultura são dominadas totalmente.

Para Bourdieu, a cultura dominante será legitimada se for legitimada sua ação pelo grupo responsável pela inculcação. O professor tem uma função importante nesse movimento. Ele tem no discurso um meio de apresentar a sua autoridade de forma simbólica. Em contrapartida, essa autoridade e liberdade atribuídas ao professor são simuladas, pois ele está a serviço da instituição e esta é que é a detentora da autoridade no seu sentido verdadeiro.

Na França, a avaliação dentro do sistema universitário também esteve a serviço da dominação cultural, pois esta avaliação servia implicitamente para exigir os valores válidos consagrados pelos dominadores, impondo sanções, promovendo a endoculturação que é o processo constante de aprendizagem e de assimilação do conhecimento, em que o indivíduo aprende o modo de vida e a cultura da sociedade em que nasceu (valores, preceitos, crenças, saberes), desde a infância, logo depois na escola e, posteriormente em outros grupos ou níveis sociais. A esquematização do pensamento exigido pelo regimento escolar nacional sempre tende a satisfazer o que já foi planejado pela elite.

Bourdieu nota que em Durkheim há a suposição da avaliação ser “um corpo organizado de docentes que prove ele mesmo a sua própria perpetuação” (idem, p. 173). Olhando para Weber, afirma que as avaliações em sua hierarquia surgiram apenas para impulsionar os indivíduos hierarquizados a corresponderem à hierarquia das posições oferecidas.

Na avaliação está escondida uma função primordial, que é a proteção e perpetuação do corpo docente. No concurso para a docência, a universidade faz sentir o valor do título, exigindo mais dos concorrentes.

A escola desenvolve-se mediante pressões sociais e direcionamentos internos. A autonomia escolar não deve ser interpretada literalmente, pois a função social vai completar por meio de acréscimos, a seleção e formas de hierarquia escolar. É verificada uma intencionalidade de exclusão nas avaliações, fazendo com que alguns, mesmo antes de serem examinados, sejam já excluídos.

É possível haver dissimulação do sistema de ensino no que diz respeito ao seu intento de legitimar as diferenças entre as classes, como pode também não levar em conta as prerrogativas do mercado de trabalho. O regime burocrático não conseguiu provar a legitimidade do diploma mesmo colocando sobre

ele várias prerrogativas, pois os que têm o monopólio da cultura procuram sempre tirar proveito dos certificados.

As vantagens escolares são, por muitas vezes, convertidas em vantagens sociais, aumentando o poderio da escola com relação ao ato seletivo, favorecendo os privilegiados. Na análise do trabalho pedagógico, na colocação de ser um meio de inculcação, na tentativa de dar uma explicação dos mecanismos por meio dos quais se faz a seleção das pessoas pelas escolas, deve ser feita a relação das características organizacionais da escola e do seu público com o sistema de relações realizadas entre o ensino e as relações de classe.

Para se traçar um repertório entre as funções externas das escolas e os seus intercâmbios com os demais sistemas, neste caso, o econômico, como também o sistema de valores, só para exemplificar, será necessário relacionar eles com os arquétipos de forças existentes entre as classes.

Deve ser evitada a ideia segundo a qual a escola tem uma função meramente técnica, ideia muito defendida pelos economistas, sendo que estes valoram apenas a dimensão econômica da sociedade. Ao mesmo tempo, deve ser evitada a pretensão antropológica cultural, que coloca a endoculturação como a única função da educação dentro da sociedade.

Deve-se evitar a pretensão dos economistas porque significaria

Interditar-se um uso rigoroso do método comparativo, condenando-se à comparação abstrata de séries estatísticas despojadas de significação que os fatos mensurados possuem pela sua posição numa estrutura particular, servindo um sistema particular de funções (idem, p. 209).

Para Bourdieu (1998), a ideia do rendimento criada pelos tecnocráticos propõe uma reflexão sobre as funções do ensino. Essa reflexão seria impedimento do interesse geral, caso fosse tão extremista o termo “interesse geral”, percebendo que nenhuma função do ensino pode ser caracterizada de forma independente em um estado em que as estruturas de classe estão presentes.

Caso os alunos de níveis acadêmicos diferenciados forem de forma desigual levados a trilhar carreiras secundárias, implicará dizer que as relações que se dão pelo sistema escolar e econômico, permanecerá interligado com a posição da classe social, mediante o *ethos* da classe.

Os desejos da economia são demonstrados apenas mediante a violência simbólica, sob espécie de uma oposição ao sistema de ensino. O sistema de ensino está impossibilitado de reduzir-se apenas à função econômica correspondente, deixando

De se relacionar com uma estrutura determinada das relações de classe o sistema econômico ao qual se subordina o sistema de ensino e considerando-se como exigência econômica concebida como independente de força entre as classes, se reestabelecesse inocentemente, sob o disfarce da função técnica, as funções sociais do sistema de ensino e em particular as funções de reprodução e legitimação da estrutura das relações de classe” (OLIVEIRA, 2013, p. 218).

O sociólogo francês sob estudo entende ainda que a sociologia de matriz “culturalista” deixa de analisar “os mecanismos propriamente pedagógicos pelos quais a escola contribui para reproduzir a estrutura das relações de classe ao reproduzir a desigual distribuição entre as classes do capital cultural” (idem, p. 221).

A caracterização da sociedade pela divisão de classes deve fazer com que as análises levem em conta os diferentes níveis humanos e práticas alteritárias diversificadas. Deve-se evitar uma análise generalista sobre a cultura. O sistema de ensino é analisado mediante a construção de uma interligação entre o sistema de ensino e os demais subsistemas, como também as classes destes, para que se entenda que a

autonomia relativa do ensino tem ligação com uma dependência pela prática específica e uma ideologia que é controlada em termos de autonomia.

Em relação ao sistema atual socioeconômico global, e do Brasil em particular, notam-se certas contradições, pois ao mesmo tempo que promete sucessos escolares, nega-os, instituindo a meritocracia de forma natural, colocando na mente das crianças, desde a tenra idade escolar, que estas devem encarar o vestibular, tendo o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio como principal meio de acesso ao ensino superior.

Em 1998 surge o ENEM, que inicialmente era uma prova medidora do aproveitamento dos estudantes do segundo ciclo do ensino secundário (Ensino Médio) e este foi ganhando novas roupagens, sendo hoje o vestibular mais recorrente de todo Brasil. Contudo, o Enem não democratizou o acesso às Universidades, pois verifica-se, ainda, uma cifra desequilibrada de admitidos por classes sociais.

Analisando o papel do Enem como instrumento de acesso ao ensino superior, temos algumas hipóteses sobre se esse exame realmente democratizou o acesso de estudantes de baixa renda à universidade.

Devemos incluir todas as políticas governamentais criadas visando essa entrada na universidade para se ter uma análise mais ampla, como o PROUNI, o SISU, o FIES. Portanto o crescimento do número de estudantes no ensino superior deve ser visto levando em conta essas políticas. Pacheco (2013) em um estudo sobre esse processo, concluiu que a expansão do ensino universitário está ligada a criação desses programas. No mesmo estudo o autor destacou mudanças no perfil socioeconômico dos estudantes, em que cita a pesquisa do FONAPRACE (2011) e mostra que o percentual de estudantes com renda familiar de até três salários mínimos em IFES tem aumentado mesmo que de forma desigual nas regiões brasileiras:

Quadro 1 - Percentual de estudantes de IFES com renda familiar de até três salários mínimos, Brasil.

REGIÕES	ESTUDANTES
Norte	63%
Nordeste	50%
Sudeste	31%
Centro-Oeste	33%
Sul	32%

Fonte: FONAPRACE, 2011.

Mesmo que os dados evidenciem diferenças regionais, de alguma forma a pesquisa mostra maior participação dos estudantes dessa camada social no ensino superior.

Os números da região Nordeste mostram que houve um avanço em relação à democratização do acesso, principalmente se considerarmos que é uma região que apresenta índices de vulnerabilidade econômica e social altíssimos.

Diante desses dados, o Enem proporcionou a expansão da participação de parcela da população que anteriormente era excluída do ensino superior, mas existem outros estudos em que há críticas ao Enem como elemento democratizador quanto trata da disparidade entre a participação de estudantes da rede pública e privada. Em 2009 com a criação do “Novo Enem”, a participação da rede privada variou 58,86%

para 82,86%, e na rede pública saiu de 29,38% para 30,4%. Isso contribui para afirmar que o Enem não contribuiu para a democratização do acesso ao ensino superior.

Teóricos que criticam o Enem, dizem que o exame expõe a desigualdade do ensino oferecido pela escola pública e privada no Ensino Médio (BARROS, 2014). Outro autor, Zago (2009) confirma esse argumento, afirmando que a escola pública apresenta “baixa qualidade da educação” comparado ao mesmo nível de ensino de uma rede privada.

E no próprio ensino superior percebemos que há também uma forma oculta de desigualdade, quando estudantes de baixa renda acabam por optar por cursos de menor prestígio, justamente por não conseguirem ter a nota necessária de determinado curso, evidenciando a qualidade da educação pública, enquanto estudantes oriundos de escolas privadas conseguem frequentar cursos de maior prestígio (como medicina, direito, engenharia). Todo esse debate reafirma o pensamento de Bourdieu em que as desigualdades sociais acabam se manifestando além do acesso à universidade, mas também nas escolhas dos cursos frequentados no ensino superior (BOURDIEU, 1996).

Reflexão final

Bourdieu, com suas análises de cunho crítico reprodutivo, desmistifica a farsa de que as escolas e universidades lutam para eliminar as diferenças sociais. Tal desmistificação é um impulso para olharmos o mundo de uma forma mais realista, entendendo sua complexidade e trabalhando para que a escola deixe de ser uma máquina de reprodução de desigualdades sociais.

Por isso, Bourdieu é muito cético quanto à possibilidade de a ação individual ser capaz de romper essa cumplicidade que, mesmo diante do reconhecimento e repúdio das relações de dominação, se restabelece por dimensões simbólicas alheias à força da escolha de cada um. Esse papel dos professores enquanto ‘reprodutores’ da ordem e das desigualdades sociais faria parte da inescapável “colaboração” dos dominados com a dominação que independe da vontade individual de fazer o contrário.

Posteriormente, os estudos de Bourdieu receberam vários seguidores. No contexto brasileiro surgiu Dermeval Saviani, um teórico histórico-crítico que analisa a violência simbólica, em especial, em sua obra publicada em 1983, intitulada “Escola e Democracia”.

Em sala de aula, todos os dias, funções repressoras ou de controle são exercidas com os estudantes, que os fazem respeitar um certo “senso de lugar” e de sobrevalorização dos esforços relacionados ao trabalho intelectual, bem como que premia aqueles cuja trajetória é mais adequada ao que se faz necessário para a reprodução das relações e hierarquias sociais vigentes.

Bourdieu não apresenta soluções, mas Saviani o ousa fazer. Uma delas é a caracterização da democracia no sistema escolar como enganação. Para uma continuidade da abordagem bourdieusiana, é bom que se estude Saviani para dele analisar as várias propostas de solução. Esta é uma proposta de continuidade que pretendemos avançar com outros estudos em outros contextos, tais como os de Freire, que em sua extensa bibliografia, concebe a escola como forma de emancipação, diversa do olhar de Bourdieu. Diálogos para outro estudo.

Referências

BARROS, A. da S. X. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.22, n. 85, out/dez. 2004.

- BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P. (org.). **A Miséria do Mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (2013). **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: EDUFSC.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Editora Ática, 1994, n. 39, p. 46-86. Coleção Grandes Cientistas Sociais.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.
- _____. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. Em NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002e.
- DURKHEIM, E. **Da Divisão Social do Trabalho**. Martins Fontes: São Paulo, 1995.
- FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS ESTUDANTIS-FONAPRACE. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**. Brasília: TC Gráfica e Editora, 2011.
- NOGUEIRA, M. A. N; Catani, A. (Orgs.) **Pierre Bourdieu**. Escritos em Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
- OLIVEIRA, L. A. (org.) **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- PACHECO, J. A. **As Metamorfoses do Enem: de avaliação coadjuvante para protagonista chave das políticas públicas de acesso à Educação Superior**. Tese apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2013.
- SAUSSURE, F. [1970]. **Curso de linguística Geral**. 27ª edição. Organizado e editado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 34. ed. rev. Campinas, Autores Associados, 2001. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5).
- ZAGO, N. Pré-vestibular popular e trabalho docente: caracterização social e mobilização. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, 253- 274, dez. 2009.
- WACQUANT, L. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n.19, p.95-110, nov. 2002.
- WEBER, Max. **A gênese do capitalismo moderno**. Organização, apresentação e comentários: Jessé Souza. Tradução: Rainer Domschke. São Paulo: Ática, 2006. Coleção Ensaios Comentados. 136p.