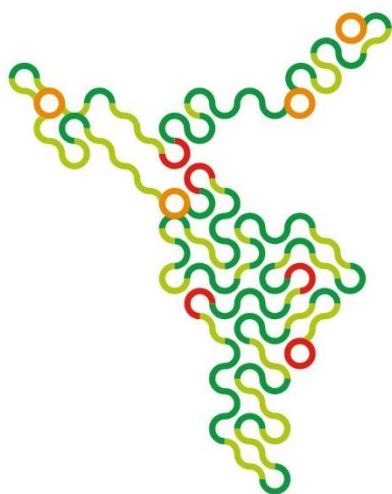


ANAIS DO EVENTO



III CONGRESSO
IBERO-AMERICANO
DE HUMANIDADES,
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:
**Produção e democratização
do conhecimento na
Ibero-América**

22 a 25 de maio de 2018

 Apoio:



 Realização:

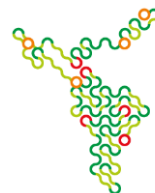


PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica





Universidade do Extremo Sul Catarinense
III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América

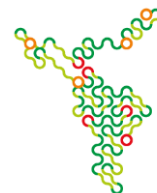


EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM PIERRE BOURDIEU



TRABALHOS

PIERRE BOURDIEU E ZYGMUNT BAUMAN: A EDUCAÇÃO COMO PONTO DE ENCONTRO.....	4
João Nicodemos Martins Manfio; Amanda Melchert da Silveira de Oliveira; Fernando José Gonçalves	
CONHECIMENTO E POLÍTICA EM PIERRE BOURDIEU: LEITURA E SENTIDO DO ESBOÇO DE UMA PEDAGOGIA RACIONAL	16
Gabriela Albanás Couto; Schirlei Russi Von Dentz	
OS IMPACTOS DA AVALIAÇÃO DA CAPES NA VISÃO DOS PROFISSIONAIS LIBERAIS/ PROFESSORES PESQUISADORES EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	26
Gildo Volpato; Josiane Laurindo de Moraes; Valéria da Silva Rosa	
A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO PELA PERSPECTIVA INTERCULTURAL EM CONVERGÊNCIA COM AS IDEIAS DE GEERTZ E BOURDIEU	39
Indiamaris Pereira; Paulo Roberto Sehnem; Caroline Fonseca Zandoná Krieger	
ALGUNS CONCEITOS E CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU NO CAMPO EDUCACIONAL.....	48
Rita Schane; Andrea Garcia Furtado; Roberta Ravaglio Gagno	
O CONCEITO DE CAMPO EM PIERRE BOURDIEU E SEUS DESDOBRAMENTOS NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: O CAMPO INTELECTUAL EM FOCO.....	55
Luiza Turnes; Morgana Dreon; Julia Larissa Borges Barcella	
DE UMA DEMOCRATIZAÇÃO MODERADA PARA UMA CIRCUNSCRITA: O MOVIMENTO DE OFERTA E DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS UNIVERSITÁRIAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	67
Silvana Rodrigues de Souza Sato	
MULHERES NEGRAS COTISTAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: HISTÓRIAS MODIFICADAS.....	80
Schirlei Russi Von Dentz	
JUSTIÇA NA EDUCAÇÃO E MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA	91
Julia Siqueira da Rocha; Morgana Dreon	
A INDISCIPLINA ESCOLAR NA VISÃO DE PIERRE BOURDIEU	103
Marcia Felix dos Santos; Charlene Soares	
OS CAPITAIS BOURDIEUSIANOS E SUAS INFLUÊNCIAS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DE MATEMÁTICA	109
Antonio Charles Santiago Almeida; Maria Ivete Basniak	



PIERRE BOURDIEU E ZYGMUNT BAUMAN: A EDUCAÇÃO COMO PONTO DE ENCONTRO

João Nicodemos Martins Manfio¹
Amanda Melchert da Silveira de Oliveira²
Fernando José Gonçalves³

Resumo: Este trabalho objetiva evidenciar as possibilidades de diálogo entre Pierre Bourdieu e Zygmunt Bauman a partir de suas análises sobre a educação. Para tanto, utilizaremos os conceitos de violência simbólica e a ideia de justiça social, em Bourdieu, como pressupostos que o conectam à frutífera contribuição de Bauman sobre o tema. Na intenção de desvelar as relações entre os autores e construir convergências buscamos identificar elementos teóricos e ideias que possam contribuir para se pensar a educação na atualidade. Se por um lado o denso e incontestável legado deixado por Bourdieu se constitui como necessidade para compreender os fenômenos ligados a educação, por outro, Bauman foi agudo e profundo conhecedor da realidade social atual. Em certa medida um corrobora o outro. Ao encontrarmos relações e possibilidades de diálogos entre os autores vislumbramos construir artigo que preliminarmente viabilize essa relação e, ao mesmo tempo, jogue luz a novos estudos que possam valer-se dela.

Palavras-chave: Bourdieu, Bauman, educação, justiça social, violência simbólica

PIERRE BOURDIEU AND ZYGMUNT BAUMAN: EDUCATION AS A MEETING POINT

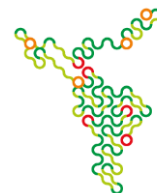
Abstract: The present work aims evidence the possibilities of dialogue between Pierre Bourdieu and Zygmunt Bauman from their analyzes about education. Therefore, we will use the concepts of symbolic violence and the idea of social justice, from Bourdieu, as presuppositions that link the fruitful contribution of Bauman about the subject. In an attempt to show the relationships between authors and build convergences we seek to identify theoretical elements and ideas that may contribute to thinking about education today. If, on the one hand, the dense and undeniable legacy left by Bourdieu constituted a necessity to understand the phenomena connected with education, on the other hand, Bauman was acute and deep connoisseur of current social reality. To some extent one corroborates the other. When we find relations and possibilities of dialogues between the authors, we envisage to construct an article that preliminarily makes this relationship possible and, at the same time, throws light on new studies that can draw upon it.

Keywords: Bauman, Bourdieu, education, social justice, symbolic violence

¹ Doutor em Ciências Sociais, Pesquisador do Grupo de Pesquisa, Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPEFESC/PPGE-UFSC), do Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB/PPGE-UFSC) e do Núcleo de Estudos de Sociologia Contemporânea: Zygmunt Bauman (NESC), UNISOCIESC, Joinville, Brasil.

² Bolsista de iniciação científica do CNPq no Núcleo de Estudos de Sociologia Contemporânea: Zygmunt Bauman (NESC), UNISOCIESC, Joinville, Brasil.

³ Bolsista de iniciação científica do CNPq no Núcleo de Estudos de Sociologia Contemporânea: Zygmunt Bauman (NESC), UNISOCIESC, Joinville, Brasil.



Possíveis pontos de encontro

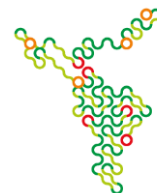
Ao buscar aproximar dois grandes nomes da sociologia contemporânea intuímos que seus legados poderiam jogar luz sobre os problemas enfrentados pela sociedade e a educação nos dias atuais. Ao compararmos e vislumbrarmos ligações entre eles, mesmo que apenas de pequena parte de suas grandiosas obras, nesse primeiro momento, nos aproximamos da constatação de que poderia eclodir profícuo instrumento de análise sobre o tema. Porque as ideias de Bourdieu foram e são ainda fundamentais para se pensar o problema da desigualdade ao desvelar as entranhas do sistema de ensino eivado pela lógica impositiva, por um lado, e por outro porque Bauman desenvolveu peculiar interpretação da sociedade líquida repleta de angústias e incertezas decorrentes do processo de individualização da sociedade de consumo.

O primeiro aspecto importante constatado é que ambos os autores destacam-se pela rebeldia em relação ao pertencimento a uma linha teórica. Embora se atribua a eles determinadas imbricações teóricas, não desejavam deixar escola bourdiesiana ou baumaniana e manifestaram isso em suas obras e entrevistas. Ao seu tempo, cada qual construiu ampla obra escrita e pensar em relações entre eles significa entrelaçar e jogar luz aos mais diversos temas da sociologia. Para construir esse artigo buscamos encontrar conceitos de ambos que pudessem contribuir para se pensar a educação na atualidade.

Bauman não dedicou muitos livros ao tema educação. Dentre suas obras é possível encontrar em cinco delas pequenos textos ou capítulos onde se dedica a pensar no assunto. Somente em uma obra, que foi transformada em livro tendo sido antes um artigo, é que se debruçou sobre a educação especificamente¹. No entanto, é possível encontrar algumas entrevistas em que o tema é eixo central e onde dá pistas interessantes sobre como reflete e pensa a respeito.

Preocupado sempre em relacionar a realidade com a teoria, quando falava ou escrevia sobre educação, Bauman buscava exemplos e práticas cotidianas que pudessem ilustrar seu pensamento. Essa é uma preocupação recorrente também nos trabalhos de Bourdieu, portanto, mais um aspecto que liga os autores quanto aos seus métodos de análise dos fenômenos sociais estejam eles relacionados ou não com a questão da educação.

¹ Trata-se da obra *Los retos de la educación en la modernidade líquida* (2007) originalmente publicado em inglês (2005) e depois publicado em espanhol pela Editora Gedisa em Barcelona, Espanha.



Pouco antes de morrer, em palestra realizada no Rio de Janeiro (2015) avisou que a educação seria o caminho para transformar a realidade. Mas alertou para a dificuldade de educadores, educandos e governantes em compreenderem que tipo de educação seria capaz de mudar a sociedade. A sociedade passa por tantas mudanças e essas são tão rápidas que talvez os personagens envolvidos no processo não tenham se dado conta das diferenças que complexificam a reflexão sobre o tema.

Para Bauman a educação, originalmente, fora concebida para ordenar a sociedade, para manter o status quo e para se acreditar na promessa moderna de um futuro melhor. Ao perceber-se não mais dona dos destinos, por uma série de razões, a educação atual faz com que os envolvidos no processo vivam colapso de incertezas. Os diplomas que outrora eram a certeza de colocação no mercado de trabalho se tornaram em grande parte das vezes supérfluos e até desnecessários.

Quando a escola atual não percebe que a realidade social de transformações e dilemas sociais é mais complexa que suas limitadas funções originais ela se desconecta da realidade e passa a ser quase desnecessária enquanto sistema formal. A uberização e a velocidade das mudanças desafiaram escolas e universidades que se veem agora com a única utilidade fornecedoras de diploma. O pior é que a “mão invisível do mercado” talvez tenha convencido parte significativa dessas instituições de que isso é suficiente. Passaram de criadoras de expectativas boas para o futuro a produtoras de papéis timbrados. Impossibilitadas de cumprir as promessas outrora feitas contam com corpos docentes e diretores que ainda não se deram conta de suas limitadas funções a ponto de não conseguirem buscar alternativas e construir novas possibilidades adequadas aos tempos atuais.

Bauman auxiliará na análise sobre o que se passa com a educação a partir do advento de uma realidade nova que desabrochou fora das escolas desde o aparecimento da sociedade líquido-moderna. Acomodadas a rotinas milenares, especializadas em ritos didáticos repetitivos, na suposição de que o conhecimento é algo que se transmite ao cumprir códigos disciplinares rígidos - algo que Bourdieu já havia evidenciado numa de suas obras mais conhecidas² -, cabe aos mestres a função de determinar a dosagem e o modo de inculcação das quantidades de conhecimento, e aos alunos o cumprimento fiel e submisso da dieta escolar. Tudo isso facilitou o envelhecimento das escolas, condenando-as à alienação e à perda da aptidão para construir sistemas de retroalimentação e sintonia com o meio.

² Trata-se da obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1975) escrita em parceria com Jean Claude Passeron.



Em torno da questão *crise de passagem histórica*, Bauman elaborou contribuições sobre os desafios da educação dizendo que:

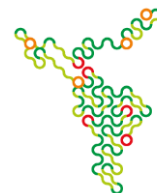
No passado, a pedagogia assumiu diversas formas e se mostrou capaz de adaptar-se às mudanças, de fixar-se novos objetivos e criar novas estratégias. Todavia, as mudanças de hoje são diferentes daquelas ocorridas no passado. Nenhuma reviravolta da história humana pôs os educadores diante de desafios comparáveis a esses decisivos dos nossos dias. Simplesmente não havíamos estado até agora diante de desafios semelhantes. (PORCHEDDU, 2009, p. 3)

Para além de Bauman que denuncia o atraso da educação em relação ao contexto social atual Bourdieu havia alertado para as reais intenções da educação reprodutora quando denunciava na França o modelo de ensino baseado na reprodução de uma cultura dominante.

Se toda operação de seleção tem sempre indissociavelmente por efeito o controle das qualificações técnicas por referência às exigências do mercado de trabalho e a criação de qualidades sociais por referência à estrutura das relações de classe que o sistema de ensino contribui para perpetuar, em suma, se a Escola detém simultaneamente uma função técnica de produção e de comprovação das capacidades e uma função social de conservação e de consagração do poder e dos privilégios, compreende-se que as sociedades modernas forneçam ao sistema de ensino múltiplas ocasiões de exercer seu poder de converter vantagens sociais em vantagens escolares, elas mesmas reconversíveis em vantagens sociais, porque tal permite que se apresentem as preliminares escolares, por conseguinte implicitamente sociais, como pré-requisitos técnicos do exercício de uma profissão. (BOURDIEU & PASSERON, 1975, p. 175)

Enquanto um evidencia um modelo ultrapassado ao mesmo tempo critica essa incapacidade da educação de ler o mundo atual, outro, em época diferente, mas com perspicácia peculiar, denuncia e escacara as reais intenções do sistema de ensino. Poderíamos talvez imaginar que as lacunas deixadas pela educação especialmente àqueles que mais necessitariam dela como mola propulsora de mudança de suas condições existenciais e sociais não sejam mera coincidência histórica. Bauman compara essa nova situação da educação ao inferno quando usa palavras postas nos lábios de Marco Polo por Ítalo Calvino:

O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer o inferno. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte dele até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço. [...] É incontestável que a perspectiva que os educadores, em busca de “o que ou quem é o inferno”, acabem se defrontando com uma tarefa árdua na tentativa de chamar atenção e de promover o espírito crítico nos próprios alunos. É certo que esses educadores estão submetidos a fortes pressões que levam a aceitar aquilo que eles mesmos obstinadamente insistem em definir como inferno e induzem os alunos a aplicar, para torná-la ainda mais fácil, a própria estratégia de vida que se pode definir como: “fácil para muitos”. (PORCHEDDU, 2009, p. 3)



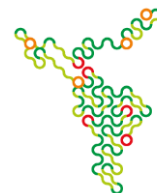
A alusão à surpreendente nova função dos educadores de serem guias para a saída do inferno, numa perspectiva proativa, ou de serem domesticadores para sentirem-se bem dentro dele, torna-os personagens crescentemente indisponíveis. A aprendizagem deixa de ser estratégia para tornar-se alguém ou presumir-se candidato a conquistar o tempo e o espaço do futuro. Em consequência, a escola tenderá a desaparecer do cenário de uma sociedade em permanente mutação. As insurgentes demandas por conhecimento sempre inédito contradizem, para Bauman [...]

[...] a verdadeira essência da educação centrada na escola, que notoriamente prefere rígido programa de estudos e uma sucessão predeterminada no processo de aprendizagem. Na modernidade líquida, os centros de ensino e aprendizagem estão submetidos à pressão “desinstitucionalizante” e são continuamente persuadidos a renunciar à sua lealdade aos “princípios do conhecimento”, valorizando, ao contrário, a flexibilidade da presumida lógica interna das disciplinas escolares. (PORCHEDDU, 2009, p. 4)

Esses componentes da nova ordem mundial foram anunciados na década de sessenta por Postman e Weingartner em *Contestação – nova fórmula de ensino* (1972). Segundo eles, “a mudança – constante, acelerada, ubíqua -, é a característica mais impressionante do mundo em que vivemos e que o sistema educacional ainda não reconheceu isso” (1972, p. 16). Reconhecem que passou para o museu da história tanto a escola quanto os pressupostos históricos que a sustentam como instituição criada para transmitir o legado cultural das gerações passadas ou para socializar a geração presente ou ainda para oferecer-lhe possibilidades de futuro pela diplomação.

A escola, os educadores e as instituições escolares, ao acreditarem que eram agentes e guardiões únicos do saber legítimo e necessário “passaram batidos”, não se deram conta de que o mundo mudava, que da mudança novas demandas e necessidades afluíam, que na juventude aumentava progressivamente o desinteresse com os saberes institucionalizados e transmitidos num contexto de disciplina inquestionável, que o sistema de produção já não se interessaria mais pelos saberes abstratos que guardam pouca relação com o mundo do trabalho. A esse respeito Bauman afirmou em entrevista gravada, realizada em sua casa, na cidade de Leeds, em 2012:

Significa que se você quiser mudar a sociedade, a educação é o caminho, não a revolução, mas a educação. Você tem de corrigir e redesenhar as predisposições internas do ser humano para reorganizar as percepções do mundo. Não é fácil. O problema de não ser fácil nos dias de hoje é porque ninguém realmente sabe onde está a força da ação de educar. Está na escola? Na universidade? Na internet? Nas ruas? Nos comerciais? Você provavelmente já foi confrontado pelo Walmart por mais comerciais do que seu avô foi em toda a vida dele. Tudo isso são forças educacionais. O impacto da cadeira escolar é limitado! Se você quer ir para um outro caminho você tem de nadar contra a corrente. Esse é de certa forma o problema da educação. (MANFIO, 2012, p. 5)



Nesse novo cenário, que não exclui velhos problemas ainda não resolvidos, como escancarou Bourdieu, surgem outros desafios, novos problemas, conjunturas diversas e dificuldades, cuja gravidade os agentes educacionais e as instituições de ensino não estão conseguindo captar e equacionar.

A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E O ESTADO JARDINEIRO

A partir do conceito de violência simbólica, de Bourdieu, e da analogia do Estado Jardineiro, de Bauman objetivamos encontrar um dos pontos de ligação possíveis entre eles no que tange a questão da educação. Para tanto, evidenciaremos a seguir as possibilidades de convergência entre os autores mesmo em se tratando de conceito concebido em lugares diferentes e a partir de objetos de análise distintos.

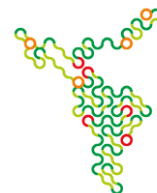
O conceito violência simbólica surge no livro *A Reprodução* (1975) e pode ser entendido como toda forma de [...]

[...] coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (portanto à dominação) quando, para pensar e se pensar ou para pensar sua relação com ele, dispõe apenas de instrumentos de conhecimento que têm em comum com o dominante e que faz com que essa relação pareça natural. (BOURDIEU, 1997, p. 204 *apud* VALLE, 2013, p. 425)

O dominado encara as ideais sociais impostas pelos dominantes como autênticas e puras. Faz-se importante lembrar que toda violência simbólica é silenciosa, atua na esfera da linguagem e não faz uso de força física. Não há de modo marcante a revolta dos dominados, pois, para eles a realidade é inexorável. Bourdieu aponta a utilização dessa forma de violência em dois âmbitos sociais: na dominação masculina³ e no sistema de ensino.

No campo do ensino, a escola torna-se uma das principais instituições responsáveis pela reprodução de violência simbólica. Este ato ocorre em situações que se retroalimentam. Uma delas quando a escola se posiciona de forma reacionária e tendenciosa frente ao conhecimento cultural. Uma vez que “todo ensino, e mais particularmente o ensino de cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e, sobretudo, de saber-dizer que constitui o patrimônio das classes cultas” (BOURDIEU; PASSERON, 1985, p. 36 *apud* VALLE, 2013, p. 419).

³ Sobre esse tema Bourdieu escreveu o livro *A dominação Masculina* em 1998 (2003).



Ao “impor como legítimas significações arbitrárias” (VALLE, 2013, p. 426) tem-se a cultura das classes dominantes como plano escolar e linguagem pedagógica utilizada. A falta de contestação perante a tirania escolar é explicada ao entender que “a cultura transmitida pela escola se apresenta como legítima, objetiva e indiscutível, como “neutra”, portanto, dissimulando seu caráter arbitrário e sua natureza social” (VALLE, 2013, p. 423). Com isso tem-se a pedagogia autoritária, sem contestações.

É pela linguagem que se destacam os alunos com maior herança cultural, os que compreendem facilmente o que os professores falam. E separa os que não são capazes de assimilar o dialeto. Os alunos inaptos aculturam-se de uma cultura que não lhes pertence e sim às classes dominantes. A esses a “escolaridade se assemelha a um percurso de obstáculos que os obriga a comprovar qualidades intelectuais e psicológicas com as quais, na maioria das vezes, não estão familiarizados.” (VALLE, 2013, p. 421). Como consequência da segregação escolar invisível, tem-se estudantes que:

[...] se sentem infelizes porque não obtiveram da escola aquilo que esperavam ou, se tiveram sucesso na sua escolaridade, é a sociedade ou o mercado de trabalho que os decepciona; outros porque são excluídos ou fracassam na escola, atribuindo a si mesmos a responsabilidade por seu percurso escolar. A escola está revestida de uma aparência meritocrática, totalmente dissimulada. (VALLE, 2007, p. 127)

A meritocracia na educação é uma grande falácia, pois exclui ao replicar culturas e valores não entendidos e vividos por todos. Segrega os estudantes ao estampar como capazes os herdeiros e incapazes dos dominados. A escola, na análise crítica de Bourdieu, não objetiva nivelar o conhecimento, mas reproduzir diferenças. O artifício para reproduzir essas diferenças é chamado de Capital Social, que ocorre quando a classe dominante legitima uma cultura específica e dissimula a metodologia que ordenará os aptos dos inaptos. (VALLE, 2013)

A cultura que prevalece e favorece os dominantes é legitimada por alguém. E talvez aqui possamos vincular as ideias de Bourdieu e Bauman, na medida em que o segundo lança mão de uma metáfora já na década de 60, logo após assumir a cadeira de sociologia geral na Universidade de Varsóvia. Trata-se da ideia do Estado Jardineiro. A metáfora foi utilizada para demonstrar de quais formas o Estado cria a isonomia da cultura e dos costumes, excluindo heranças que não se moldam aos padrões desejados.

O método prático utilizado pelo Estado para manter o jardim em ordem são o medo e a humilhação. Como em todo jardim, tem-se as ervas daninhas, figura representada pelos estranhos,



seres que não estão liberados a se multiplicarem e que podem influenciar (de modo negativo) as plantas. Estes, por sua vez, precisam ser podados, exigindo vigilância constante do jardineiro.

No que se refere às instituições de ensino, elas poderiam ser vistas a partir dessa ótica, como canteiros do jardim. Para ALMEIDA; GOMES; BRACHT (2009, p. 49) “o projeto de escolarização moderno não reservou nenhum lugar às diferenças e as múltiplas forma de vida e tradições culturais que até ela chegava”. Seria possível dizer então que para Bourdieu e Bauman os professores têm o papel de legisladores, os únicos habilitados a reproduzir e doutrinar os preceitos da vida correta e os estudantes são vistos como as plantas que precisam de proteção, cuidado e quando necessário, de poda (mesmo que essa pareça invisível). O objetivo da escola:

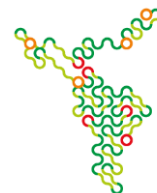
[...] é ensinar a obedecer [...] A condição que mais importava não era o conhecimento transmitido aos alunos, mas a atmosfera de adestramento, rotina e previsibilidade em que se realizaria a transmissão deste conhecimento. [...] O tipo de conduta que concordaria com o interesse público seria determinado pela sociedade previamente a toda ação individual, e a única capacidade que os indivíduos necessitariam para satisfazer o interesse da sociedade era o da disciplina. (BAUMAN, 1997, p. 108 *apud* ALMEIDA; BRACHT, 2009, p. 50)

Bauman acredita que a escola ideal precisa atender as demandas dos dias atuais, ser plural, abraçando e replicando as multiculturas encontradas na sociedade. Com isso, a exclusão dos estranhos e minorias não será necessária e levará em conta o “respeito à alteridade, às suas preferências, ao seu direito de ter preferência”. (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 51).

O desafio da educação é “preparar as pessoas para o mundo cambiável em que vivemos, ao mesmo tempo que evita decretar o que é certo ou verdadeiro e provocar sua manifestação” (2009, p. 74). Ao fundir as opiniões erguidas pelos sociólogos, nota-se que ambos constroem posições críticas a educação como artifício para obter a ordem social, manter as estruturas estruturantes e os professores como agentes primários e diretos da cultura e costumes que precisam ser replicados.

Os indivíduos que não se encaixam nos padrões, seja do Estado Jardineiro ou como reprodutores inconscientes da Violência Simbólica, estão sujeitos a serem vistos como indivíduos à margem da sociedade e requerem “cuidado”. Já os estudantes que possuem uma carga dessa cultura socialmente aceita “aderem mais fortemente à ideologia do dom, creem intensamente no seu próprio dom e tendem a tratar com certo desdém o trabalho intelectual” (VALLE, 2013, p. 420). Ao agirem assim não só não percebem o problema da exclusão como alimentam-na.

Bauman, que vivenciou por mais tempo a revolução da internet e o nascimento das novas gerações (em especial os nascidos após os anos 2000), deixa claro quais são os desafios que a



educação terá que enfrentar para combater as práticas empreendidas por tantos anos (e sem questionamento) para o novo grupo de cidadãos que está em formação. A resposta será a abundância de culturas reconhecidas e difundidas pela educação. A não-exclusão e a justiça social serão desafios para que a educação consiga se efetivar como ferramenta de transformação da realidade social.

As convergências relacionadas à justiça social

Em se tratando de educação é certamente em Bourdieu que encontraremos uma análise sociológica profunda. Ao escancarar que muito longe de favorecer a igualdade de oportunidades a escola acaba por participar da reprodução das desigualdades sociais além de legitimá-las pelo discurso meritocrático. Para Bourdieu a escola é uma instituição central nas sociedades contemporâneas, mas embora tenha incorporado parte do gosto pela educação muito provavelmente de Émile Durkheim, rompe com a visão da escola como fornecedor de normas morais para adotar uma postura crítica em relação ao tema.

E talvez seja a partir dos clássicos, pela vertente funcionalista por exemplo, que seja possível explorar outro ponto de encontro entre Bauman e Bourdieu. Como vimos acima, romper a ideia comum da escola como fornecedora de normas morais foi justamente também o que Bauman, por outros caminhos, destaca quando fazemos um esforço para utilizar seus escritos ou entrevistas para interpretar a educação.

Essa convergência, nos parece, é fruto da aproximação de Bourdieu com o pensamento de Weber e da crítica ferrenha de Bauman ao que chamou de durksonianismo. Para Bourdieu a ideia de que objetivismo e subjetivismo são elementos importantes na consideração sobre os fenômenos sociais, e tal qual sugere Weber, ao construir seu individualismo metodológico analisando criticamente o pensamento dos filósofos neo-kantianos, trata-se de uma complementação e não de uma ou outra apreensão para fins de análise social. Embora a teoria compreensiva defenda o sujeito e, logo, a ação social como elemento chave da análise sociológica, não descarta o objetivismo que poderia garantir a lembrança constante das estruturas ou instituições como influências também importantes e decisivas sobre a vida dos agentes. A proximidade com Weber por parte de Bourdieu e de Simmel por parte de Bauman talvez seja uma chave para compreender essa relação entre eles.

É no significado do mundo para homens e mulheres que se encontra a chave para a abordagem moral em Bauman. Ele desconfia constantemente desse significado. A prática sociológica está



relacionada a valores que estão além dessa ciência e deve falar a todos para além dos pares, chegando a homens e mulheres “comuns”. A dignidade das pessoas comuns deve transcender às humilhações cotidianas e empenhar-se na prática da imaginação em busca da construção de alternativas que se ajustem à humanidade⁴.

Ao mesmo tempo que demonstra todas essas preocupações, Bejar (2007) afirma que a sociologia como ciência da não liberdade, para Bauman, também enfatiza o fardo pesado que representa o livre arbítrio a que está relacionada a responsabilidade como carga pesada que os sujeitos sociais levam sobre os ombros. O interesse normativo da sociologia tem a ver com a afirmação de limites necessários para estabelecer um mínimo de ordem social. Essa ordem é atingida não tanto por coerções exteriores, mas por pressões internalizadas e colocadas em prática pela ideologia, a tradição e a cultura (*idem*). A sociologia é, portanto, a ciência dos limites impostos à liberdade⁵ e, por isso,

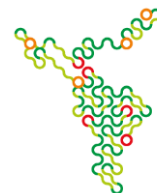
[...] a atenção dos sociólogos se voltou para a “falta de liberdade” antes que para a liberdade; se esta última é um fato da natureza, a primeira deve ser uma criação artificial, um produto de certos arranjos sociais, portanto, sociologicamente mais interessante. No legado magnífico que os fundadores da sociologia deixaram para nós, a “liberdade” aparece de forma relativamente rara. No corpo principal da teoria social, as “considerações sérias” sobre a liberdade são poucas, espaçadas e marginais. Por outro lado, há muito interesse e observações profundas sobre as “restrições sociais”, pressões, influências, poder, coerção e quaisquer outros fatores criados pelo homem pelos quais fosse acusado de impedir a liberdade, aquele direito natural de todo ser humano, o de se manifestar. (BAUMAN, 2014, p. 11)

A sociologia tem a missão de explicar essa liberdade pelas redes de interdependência que formam o mundo social, a dependência e a responsabilidade. Transformar o determinismo que Bauman chama de *durksonianismo* em responsabilidade e obrigar os homens a duvidarem do que, sem pensar, por apatia ou conveniência, aceitaram como fatos convencionais e imutáveis.

A sociedade de Durkheim-Parsons está inteiramente fundada numa coerção “suave”; é uma sociedade bem sucedida, que, graças ao triunfo do seu poder moral, pode muito bem renunciar ao uso da força física. Esta sociedade pode ser vista como uma projeção utópica do princípio do mercado liberal. Por esta razão – ao mesmo tempo que elimina alternativas a este princípio a partir de uma gama de opções consideradas viáveis e dignas de uma argumentação bem informada – poderá desempenhar um papel crítico, concorrendo para conduzir a “humanização” de uma condição essencialmente inumana aos seus limites acessíveis. É, portanto, um “reformatório dentro de uma atitude conservadora”, imbuída e codificada de acordo com uma visão da realidade social que postula a correção como

⁴Bejar (2007, p. 23) diz que a sociologia, para Bauman, surge do projeto moderno inacabado. Seria a ciência da não liberdade (*unfreedom*). Para ela essa afirmação constitui forte tese baumaniana porque faz de algo tão pouco sociológico como a liberdade, objeto dessa ciência. A liberdade negada é objeto de uma sociologia pouco ortodoxa que se abre para ética. Esse ponto de união entre a sociologia e a moral, que ocupou espaço nas obras de Bauman durante os anos 90, para Bejar, resulta no ponto mais inovador de sua obra e dentro da sociologia contemporânea talvez único.

⁵*Liberdade* é tema do livro que leva o mesmo nome em inglês, *Freedom* (originalmente publicado em 1988), que foi traduzido por Silvana Perrella Brito para o português e publicado pela Editora Academia Cristã em 2014 no Brasil.



inevitável, mas considerando supérfluas as formas mais cruéis da coerção. O seu pendor utópico pode ser posto em relevo quando homens estão face à face com a alternativa mais feia de luta para se realizar; daí a celebração do “durksonianismo” inspirado pela descoberta dos horrores nazis e stalinistas; e a adoção do “durksonianismo” no Leste Comunista, por parte do movimento intelectual suavemente crítico, suavemente conservador ou moderado. (1977, p. 46)

O projeto do durksonianismo se relaciona à sociologia da não liberdade, cujo objetivo principal diz respeito à ordem e à interiorização dos limites. Consiste num modelo que elimina os instintos e o egoísmo dos indivíduos como forma de seguirem as pautas normativas que cimentam a ordem social. Nesse sentido e por essa razão refuta a sociologia durkheimiana, parsoniana e pós-parsoniana, preocupadas com o problema da ordem. A ordem não é tanto uma categoria sociológica, mas um problema político e material que as pessoas encontram em sua vida cotidiana.

Preliminarmente encontramos, portanto, possibilidades de análise da questão da desigualdade escolar e também social que se encaminham para uma desconstrução do discurso da escola tradicional em Bauman e Bourdieu que fundamentalmente estavam preocupados também com a justiça social. Ao criticarem os modelos educacionais e suas seletividades e “eliminações” ou “banimentos”, seja de disciplinas que façam pensar ou das “ervas daninhas” da sociedade, abrem uma enorme possibilidade de convergência na interpretação do fenômeno educacional que merecerá certamente nosso esforço futuro de ampliação para compreensão e análise.

Referências

ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1999.

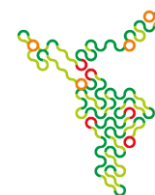
BAUMAN, Zygmunt. **Liberdade**. Tradução: Silvana Perrella Brito. Santo André: Academia Cristã, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Los Retos de la Educación em la Modernidad Líquida**. Gedisa editorial, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Por uma Sociologia Crítica**: um ensaio sobre senso comum e emancipação. Tradução: Antônio Amaro Cirurgião. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.



- BÉJAR, Helena. *Identidades inciertas*: Zygmunt Bauman. Barcelona: Eherder Editorial S. L., 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Editora Vozes, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução Maria Helena Kuhner. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MANFIO, João Nicodemos M. **Zygmunt Bauman**: uma biobibliografia e possíveis diálogos com a educação. São Paulo, 2017.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio, M. Martins. **Bourdieu e Educação**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.
- PORCHEDDU, Alba. **Zygmunt Bauman**: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Cad. Pesqui. São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, Aug. 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200016&lng=en&nrm=iso>. acesso em 06 Aug. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000200016>.
- PORTES, Alejandro. Capital social: origens e aplicações na sociologia contemporânea. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n. 33, p. 133-158, set. 2000. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292000000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 mar. 2018.
- POSTMAN, Neil; WEINGARTNER, Charles. **Contestação nova fórmula de ensino**. 2. ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1972.
- VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. Termo In: Universidade de São Paulo. **Educação e Pesquisa**. V.33. São Paulo: Editor, 2007, p.177-137.
- VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 13, n. 38, p. 411-437, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8090>>. Acesso em: 11 mar. 2018.
- VASCONCELOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: A herança sociológica. **Educ. Soc., Campinas**, v. 23, n. 78, p. 77-87, Abr. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 mar. 2018.



CONHECIMENTO E POLÍTICA EM PIERRE BOURDIEU: LEITURA E SENTIDO DO ESBOÇO DE UMA PEDAGOGIA RACIONAL

Gabriela Albanás Couto¹
Schirlei Russi Von Dentz²

Resumo: A sociologia da educação há muito vem mobilizando categorias elaboradas por Pierre Bourdieu desde seus primeiros escritos sobre educação, nos quais denuncia os mecanismos de dominação e reprodução presentes no sistema de ensino. De certa forma, tem-se repercutido um sentido negativo de sua teoria, ao ser assimilada como reprodutivismo social, ou seja, que não deixa margem à transformação. No entanto, defende o sociólogo francês, é justamente no desvelamento das leis da reprodução que se pode vislumbrar possibilidades de ação. Assim, o objetivo deste trabalho é evidenciar os “princípios” pouco desenvolvidos por Bourdieu, mas não menos relevantes em sua obra, a partir da noção de “pedagogia racional” presente em relatórios de pesquisa e textos do autor. Para este estudo, propõe-se localizar e compreender tais princípios da pedagogia racional – “diversidade de formas de excelência” e “multiplicação das oportunidades” – analisados à luz de comentadores, como Emiliano Gambarotta e Denice Catani. Pouco explorada por Bourdieu, a pedagogia racional por ele esboçada denota uma estreita relação entre saber e política, e é esta relação que buscaremos objetivar em nossa pesquisa.

Palavras-chave: Sociologia da Educação, Pedagogia racional, Meritocracia escolar, Justiça escolar.

KNOWLEDGE AND POLITICS IN PIERRE BOURDIEU: READING AND MEANING OF THE CONCEPT OF RATIONAL PEDAGOGY

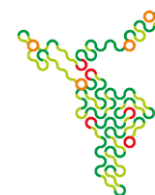
Abstract: For some time, the sociology of education has been working with categories developed by Pierre Bourdieu since his first writings about education, in which he criticizes the mechanisms of domination and reproduction found in educational systems. In a certain way, his theory has been seen in a negative sense, as if it does not leave margin for transformation. Nevertheless, Bourdieu defends that it is precisely in the revelation of the laws of reproduction that opportunities for action can be glimpsed. Therefore, the objective of this work is to reveal “principles” that Bourdieu did not develop extensively, but which are no less relevant in his work, based on the concept of “rational pedagogy” found in his research reports and texts. This study proposes to locate and understand the principles of rational pedagogy – “diversity of forms of excellence” and “multiplication of opportunities”- and analyze them with the perspectives of commentators such as Emiliano Gambarotta and Denice Catani. Little explored by Bourdieu, the rational pedagogy that he sketched denotes a close relationship between knowledge and politics, and it is this relationship that we seek to analyze in our study.

Keywords: Sociology of Education; Rational pedagogy; School meritocracy; School justice.

Introdução

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.



A sociologia da educação há muito vem mobilizando categorias elaboradas por Pierre Bourdieu (1930-2002) desde seus primeiros escritos sobre educação, em parceria com Jean-Claude Passeron (1930 -), nos quais denunciam os mecanismos de dominação e reprodução presentes no sistema de ensino francês. De certa forma, tem-se repercutido um sentido negativo de sua teoria, ao ser assimilada como reprodutivismo social, ou seja, um determinismo social que não deixa margem à transformação.

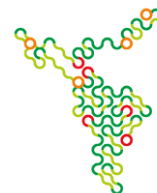
No entanto, consideramos, pensando com Bourdieu, que é justamente no desvelamento das leis de reprodução das injustiças e desigualdades sociais que se pode vislumbrar possibilidades de ação. Assim, torna-se possível vislumbrar saídas trabalhando por dentro do próprio sistema de ensino, ao, por exemplo, abolir hierarquias entre as diferentes formas de aptidão, multiplicar os cursos e as passagens entre os cursos (níveis de ensino), entre outras possibilidades. Considera-se, a partir do diagnóstico feito por Bourdieu e Passeron e das reflexões que dele se desdobram, que proporcionando um bom começo aos despossuídos por meio de condições justas de formação, seria possível neutralizar ou, pelo menos, minimizar a ação dos mecanismos que acabam remetendo-os às piores colocações nas carreiras escolares, quando não acarretando exclusão escolar, o que é mais comum no caso brasileiro.

Neste sentido, o objetivo do presente trabalho é conhecer proposições elaboradas por Bourdieu com vistas a construir os princípios de uma “pedagogia racional”. Esta ideia de racionalizar a pedagogia, que aparece de modo embrionário na obra *Os Herdeiros* (1964), foi desenvolvida mais tarde em texto apresentado ao governo francês no contexto de um relatório elaborado pelo sociólogo acerca da questão do ensino na França (1985), sob encomenda. Assim, o tema da pedagogia racional é algo pouco explorado na bibliografia bourdieusiana, mas de grande interesse para nós, pesquisadores em sociologia da educação.

Para este estudo³, procurou-se compreender o que vem a ser proposta de uma pedagogia racional, localizando-a na bibliografia de Bourdieu, bem como discutir dois princípios desta, quais sejam: a “diversidade de formas de excelência” e a “multiplicação das oportunidades”⁴, tendo como

³ Este trabalho é fruto de um Estudo Individualizado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina no primeiro semestre de 2018, já tendo sido iniciado no ano de 2017.

⁴ Para esta proposta optou-se por trabalhar apenas com dois dos nove princípios expostos por Bourdieu no relatório do *Collège de France*, por serem os princípios mais articulados ao tema do político em Bourdieu, explorado por Emiliano Gambarotta.



subsídio a obra de um de seus comentadores, Emiliano Gambarotta, *Bourdieu y lo Político*, não traduzida ao português. A partir das análises deste sociólogo argentino, considera-se que a pedagogia racional esboçada por Bourdieu denota uma estreita relação entre saber e política, e é esta relação que buscaremos objetivar nas conclusões de nossa pesquisa.

Uma herança d'Os herdeiros: o esboço de uma pedagogia racional

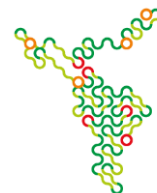
Tomar por objeto a educação, mais especificamente o sistema de ensino, foi a via pela qual Bourdieu encontrou sua maneira específica de problematizar a cultura, considerando que esta pode ser tanto reprodutora de dominação simbólica quanto provocar rupturas nesta forma de dominação (GAMBAROTTA, 2016). Assim, Bourdieu produz uma sociologia da educação que, ao mesmo tempo em que critica o sistema de ensino, ao desvelar as desigualdades escolares, produz elementos – princípios – do que ele denomina como pedagogia racional, ideia esboçada pela primeira vez na obra *Os Herdeiros* (1964) e retomada mais tarde⁵.

Os estudos realizados com Jean-Claude Passeron, *Os Herdeiros e a Reprodução*, demonstraram que o sistema de ensino francês, considerado como igualitário e democrático, tendia a funcionar como legitimador e reproduzidor das desigualdades sociais. A escola foi vista, portanto, como aquela que

[...] transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural. Por isso ela exerce uma função mistificadora. Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a ideologia do dom, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social [...] à sua natureza individual e à sua falta de dons (BOURDIEU, 2004, p. 65, 66).

Dessa maneira, desvelar o sistema educacional como aquele que também produz e reproduz as desigualdades sociais, implica realizar uma ruptura nos pressupostos inerentes ao senso comum de que escola seria imparcial em suas avaliações. De fato, “as cegueiras e as desigualdades sociais condenam e autorizam a explicar todas as desigualdades, particularmente em matéria de sucesso escolar, como desigualdades naturais, desigualdades de dons (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p.

⁵ Relatório do *Collège de France*. Proposições para o ensino do futuro (1985). Tradução nossa.

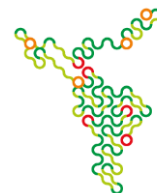


92). Neste sentido, Bourdieu e Passeron reconhecem a instituição escolar como mediadora das relações de dominação simbólica.

Na obra *Bourdieu y lo político*, Emiliano Gambarotta (2016) explica que, sendo a centralidade da obra de Bourdieu a realização de um pensamento dialético entre objetivismo e subjetivismo, efetuado por seu modo de pensar relacional, o sociólogo rejeita as concepções objetivistas que eliminam a autonomia do sistema de ensino – que funcionaria como mera engrenagem de um conjunto –, e as subjetivistas, como se somente a origem social definisse o êxito escolar. Assim, a contribuição da escola para a reprodução das desigualdades sociais se dá de forma dialética por meio de uma complexa trama de mediações, entre as quais Gambarotta destaca: a herança cultural, interpretada pela escola como elemento de distinção; a autoridade pedagógica, que legitima o arbitrário cultural; a taxonomia escolar, criadora de lógicas de classificação e de hierarquias entre os estudantes.

Ao tratar dos diferentes tipos de capitais (econômico, linguístico, cultural, social etc.) Bourdieu (2014) enfatiza, especialmente, o capital cultural, transmitido e acumulado, sobretudo, na socialização doméstica/familiar. Esta espécie de capital tem seu aspecto “oculto”, imperceptível, porém, decisivo na questão dos investimentos educativos. Seguindo esta reflexão Bourdieu desvela a relação tida como natural que certos estudantes têm com o conhecimento e a rotina escolar, naturalizada como “aptidão” ou “dom” para os estudos, o que, na verdade, é um investimento escolar transmitido previamente pela família. A consequência disso, conforme destaca Gambarotta, é que *“la herancia (de capital cultural) pone a grupos de estudiantes en desiguales posiciones de largada en el momento mismo de iniciar sus carreras educativas. Lógica que a la vez hace de esos saberes y usos de la cultura un capital”* (GAMBAROTTA, 2016, p. 171, grifo do autor). Essa é também a tese central da obra *Os herdeiros*, a de que “o sistema de educação, deve, entre outras funções, produzir sujeitos selecionados e hierarquizados de uma vez por todas e para toda a vida” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 93).

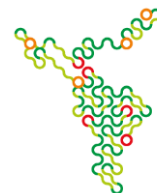
Em relação à recepção da obra, Denice Catani (2015) analisa que, tamanha denúncia, a ênfase recaiu, até mesmo de forma exagerada, à afirmação do caráter conservador e reprodutor da educação, deixando-se de lado algo que é anunciado em suas conclusões, a necessidade e “a possibilidade de constituição de práticas pedagógicas que não agravassem as desigualdades no interior da própria instituição escolar” (CATANI, 2015, p. 113).



Neste sentido, as críticas à instituição escolar realizada por Bourdieu e Passeron, tanto em *Os Herdeiros* quanto em *A reprodução*, poderia ser lida não apenas como crítica que destrói as bases do sistema de ensino (francês), desconstruindo crenças e mitos, tais como a igualdade de oportunidades e o mérito escolar, mas como elementos para se pensar (e se construir) outra educação possível, ou seja, “uma pedagogia que auxilie na minimização das desigualdades geradas ou acentuadas no interior da vida escolar” (CATANI, 2015, p. 113). Assim, Catani sugere que a leitura da obra *Os herdeiros* seja feita a partir de reconhecimento de que ela “engendra perspectivas para se pensar os problemas da avaliação em ensino e aprendizagem” (idem, p. 113). Neste sentido as obras de Bourdieu contribuem para uma compreensão da constituição das formas de julgamento e classificação mobilizadas pela escola e podem ser uma boa chave de leitura para a discussão da avaliação escolar como aspecto central da reprodução das desigualdades e injustiças escolares.

Gambarotta chama a atenção para a dialética entre universal e particular presente no que seria a proposta de uma pedagogia racional. Ele explica a preocupação de Bourdieu e Passeron em defenderem que uma das tarefas do sistema de ensino é possibilitar o acesso ao mais universal da cultura, o que implica assumir a universalidade – da arte ou da ciência –, democratizando o conhecimento. No entanto, reconhecem, especialmente Bourdieu, pois tratará deste tema em diversas de outras obras, a dominação presente neste arbitrário cultural, dominação esta que (re)produz desigualdades escolares, logo, sociais. Este possível paradoxo na proposta de educação bourdieusiana se resolve pensando-se em termos de particularizar este universal, relativizando-o, ou seja, contextualizando essa cultura universal em cada realidade escolar (GAMBAROTTA, 2016). Para tanto, ele propõe conhecer as leis de reprodução a fim de que se tenha alguma possibilidade de minimizar a ação reprodutora da instituição escolar, por isso vai desenvolver futuramente os princípios de uma pedagogia racional, que serão discutidos na sequência.

Dentre as leis de reprodução social encontra-se a ideologia do dom, negação do processo social “da herança de um capital cultural e sua relação com o trabalho pedagógico familiar produtor de um habitus mais ou menos afim com o sistema de ensino” (GAMBAROTTA, 2016, p. 195). Tal processo conduz a uma resignação na prática e a legitimação da lógica da dominação, contribuindo, assim, para “a reprodução do político, ao fixar cada um em seu lugar através da despolitização que a naturalização inculca” (GAMBAROTTA, 2016, p. 196).

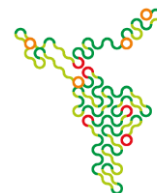


Além da despolitização, outra consequência da dominação é vivê-la como destino individual. Por esta via, o público se privatiza, uma vez que um problema social é particularizado, tornado destino individual. Neste sentido, é preciso partir do pensamento dialético entre o universal e o particular construído por Bourdieu, ao defender a necessidade de transformar a educação por dentro dela mesma, implodindo essas duas engrenagens de dominação e de reprodução social: o mérito escolar e a produção de uma “nobreza escolar”, fruto de uma herança cultural geradora de pontos de partida desiguais.

Gambarotta (2016) reconhece que, embora seja uma questão própria do âmbito educativo, por ser um problema social e político a questão requer uma saída também política, que se desdobra em um desafio mais amplo: politizar a cultura política despolitizada e despolitizante. Assim, a partir do diagnóstico realizado por Bourdieu podem ser formuladas duas questões: “como propor que o sistema de ensino não seja uma instância que contribui para reprodução da desigual distribuição do capital cultural, mas sim, a concretização da igualdade”? “Como a escola pode ser uma instância democratizadora? (GAMBAROTTA, p. 196, 2016).

Nesta análise acerca do político em Bourdieu, Gambarotta (2016) traz ao diálogo Jacques Rancière (1940 -), crítico de Bourdieu no tocante à concepção de conhecimento e na relação desta com o político. O que o filósofo critica em Bourdieu é a afirmação de uma ciência que só pode ser acessada pelo cientista; aos agentes restaria apenas manterem-se fixos e reproduzirem-se em suas posições dominadas, despossuídos que são do conhecimento do jogo social. Tal crítica se funda nos pressupostos teóricos defendidos pelo filósofo em suas obras, como em *O mestre ignorante*, por exemplo, na qual Rancière (2013) defende um método de ensino universal, baseado no princípio da igualdade das inteligências, que seria emancipador. Gambarotta mostra que a crítica que Rancière dirige a Bourdieu não se sustenta, uma vez que Bourdieu também realiza propostas – e não apenas críticas destruidoras – em defesa da igualdade de natureza das inteligências em suas *Proposições para o ensino do futuro*, conforme exposto ao longo deste trabalho.

O diagnóstico sobre a educação na França, exposto por Bourdieu no relatório de 1985, já citado anteriormente, provoca-nos a pensar na transformação da educação por dentro dela mesma, pois propõe equiparar o ponto de partida educacional, tão desigual entre os estudantes. Dessa maneira, distribuir-se-iam de modo igual as chances perante o ensino e, logo se poderiam anular grande parte da meritocracia e da reprodução das desigualdades.

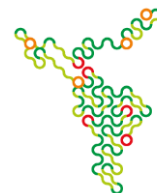


Notou-se que já em 1964 Bourdieu e Passeron haviam mencionado a “pedagogia racional” como uma possibilidade para educação. Diziam eles,

[n]a ausência de uma pedagogia racional que coloque tudo em prática para neutralizar metodicamente e continuamente, da escola maternal à universidade, a ação dos fatores sociais de desigualdade cultural, a vontade política de oferecer a todos chances iguais diante do ensino não consegue vencer as desigualdades reais, ainda que se arme de todos os meios institucionais e econômicos; e, reciprocamente, uma pedagogia realmente racional, isto é, fundada numa sociologia das desigualdades culturais, sem dúvida contribuiria para reduzir as desigualdades diante da escola e da cultura, mas somente poderá concretizar-se efetivamente se forem oferecidas todas as condições de uma democratização real do recrutamento dos mestres e dos alunos, a começar pela instauração de uma pedagogia racional. (BOURDIEU, PASSERON, 2014, p. 101)

Assim, a pedagogia racional, pouco desenvolvida por Bourdieu, mas enunciada em várias de suas obras, especialmente no relatório intitulado “Proposições para o ensino do futuro”, aponta algumas alternativas para se pensar a Educação por meio de uma “sociologia das desigualdades culturais”. Sobre isso, Bourdieu afirma que “o ensino deveria colocar tudo em prática para combater a visão monista de 'inteligência' que leva a hierarquizar as formas de execução em relação a uma delas, e deveria multiplicar as formas de excelência cultural socialmente reconhecidas” (BOURDIEU, 1985, p. 62, tradução nossa). A partir disso, o autor evidencia o primeiro princípio: a “diversificação das formas de excelência”, princípio básico a ser trabalhado pelas escolas no sentido de “abolir as hierarquias entre as diferentes formas de aptidão”. Segundo Gambarotta, este seria um meio muito eficaz de atenuar as hierarquias, que são sociais, pois *“la pedagogia racional, fundada en la sociologia de las desigualdades culturales, busca que tal desigualdad sea tenida en cuenta e impacte en as estrategias de enseñanza, en el modo de transmisión implementado, en lugar de denegarla bajo la apelación a la igualdad formal* (GAMBAROTTA, 2016, p. 198). As escolas, por meio dos seus currículos e métodos pedagógicos, precisam levar em consideração as desigualdades sociais, econômicas e culturais dos indivíduos e, mais do que isso, diversificar as maneiras pelas quais cada estudante pode mostrar o que sabe, o que aprendeu e como aprendeu. Assim, aptidões corporais e artísticas, por exemplo, seriam consideradas tão importantes quanto as intelectuais, ou matemáticas e linguísticas nos processos avaliativos escolares.

Sendo um dos princípios da pedagogia racional, a diversidade das formas de excelência parte do pressuposto da igualdade de natureza das inteligências e, para utilizar a ótica de Rancière, neste sentido, é uma pedagogia emancipadora. A pedagogia racional, enfim, propõe um trabalho



pedagógico “que não ignore as desigualdades de origem entre os estudantes” (GAMBAROTTA, 2016, p. 198).

O segundo princípio proposto Bourdieu e apontado na obra de Gamabrotta como relacionado à questão do político diz respeito à “multiplicação das oportunidades”. Conforme Gambarotta, *“la tarea es: universalizar el contenido y particularizar al agente, a través de la racionalización del modo de transmisión implementado.* (GAMBAROTTA, 2016, p. 199).

Para Bourdieu (1985), com a multiplicação das oportunidades se conseguiria minimizar os efeitos de consagração e estigmatização desses estudantes, que são as vítimas marcadas pelo sistema escolar, candidatas a entrarem no círculo da desmoralização e do fracasso.

Seria importante atenuar tanto quanto possível as consequências do veredicto escolar e impedir que os sucessos tenham um efeito de consagração ou os fracassos um efeito de condenação para o resto da vida, multiplicando os cursos e as passagens entre os cursos e enfraquecendo todas as rupturas irreversíveis (BOURDIEU, 1985, p. 64).

Contudo, isso não teria por pressuposto a solução do problema por meio da “seleção do fracasso”, mas, sim, em dar um “bom começo” às crianças desde o início dos processos educacionais. A escola deveria ser o lugar onde todos encontrariam a sua própria maneira de obter êxito, isto é, concedendo novas formas de competição.

Os princípios de uma pedagogia racional desenvolvidos por Bourdieu buscam, sobretudo, demonstrar que é possível pensar sociologicamente as desigualdades culturais e, a partir dessas desigualdades, propor saídas nas quais a própria escola seria protagonista. Assim se levaria adiante uma prática pedagógica racionalizada, que metodicamente trabalharia no sentido de anular, em grande medida, a produção de desigualdades culturais. (GAMBAROTTA, 2016).

Considerações finais

Para finalizar, destacam-se, brevemente, a seguir, alguns aspectos fundamentais que dizem respeito à sociologia da educação pensada por Bourdieu e discutida por Gambarotta. Trabalhou-se ao longo do texto com dois dos nove princípios de uma pedagogia racional em Bourdieu: a “diversificação das formas de excelência” e a “multiplicação das oportunidades”. Por sua leitura é preciso reforçar que Bourdieu não apenas denunciou o sistema de ensino e suas práticas reprodutoras, mas também apontou saídas por dentro do próprio sistema. E isso é o que possibilita-nos pensar relacionalmente ou de modo dialético sobre determinada estrutura, neste caso, o sistema de ensino.



Bourdieu sustenta, no primeiro princípio, que uma maneira de enfraquecer as hierarquias na educação, (im)postas socialmente, deveria ser o banimento das hierarquias entre as aptidões que estão presentes tanto nas ações dos professores e alunos quanto na própria instituição. Denunciar o sistema de ensino como reprodutor das desigualdades e ao mesmo tempo apresentar as possibilidades de reversão constitui oferecer uma proposta de rompimento ou uma saída para o já instituído através da específica maneira com a qual Bourdieu problematiza a cultura.

O segundo princípio, que aponta para a “multiplicação das oportunidades”, trata-se de um amplo trabalho de análise em que Bourdieu demonstra a necessidade de dar maior atenção aos despossuídos de cultura escolar, tida como legítima, possibilitando as condições imprescindíveis à formação, isto é, neutralizar o descompasso entre aqueles que têm acesso à cultura e os que não têm. Cabe ressaltar que o conceito de capital cultural não pode ser apropriado e transferido para as pesquisas em educação no contexto brasileiro tal como formulado por Bourdieu, sem realizar uma boa mediação.

Neste processo de desvelamento da escola como estigmatizadora e que encerra suas vítimas ao fracasso pelo seu processo avaliativo, Bourdieu recoloca-a no mesmo movimento dialético, no qual ela mesma poderia repensar suas formas de competição. E é justamente em torno das novas formas de competição, das condições essenciais de formação e da minimização das hierarquias que se poderiam dessacralizar os cursos, estimulando outros a almejem diferentes futuros.

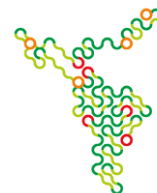
Referências

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: _____. *Escritos de Educação*: seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Rapport du Collège de France*. Paris: Éditions de Minuit, 1985. Disponível em: <https://www.samuelhuet.com/paid/44-polemos/202-p-bourdieu-le-rapport-du-college-de-france.html>, Acesso: 14 maio 2018.

_____; PASSERON, J-C. *Os herdeiros*: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. Tradução de Ione Ribeiro Valle.

CATANI, D. B. A propósito d'Os herdeiros e algumas hipóteses acerca da pedagogia racional. In: VALLE, I. R. [et al]. *Heranças da sociologia de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron*: 50 anos de Os herdeiros. Curitiba: Editora CRV, 2015.



GAMBAROTTA, E. *Bourdieu y lo político*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2016.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.



OS IMPACTOS DA AVALIAÇÃO DA CAPES NA VISÃO DOS PROFISSIONAIS LIBERAIS/ PROFESSORES PESQUISADORES EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Gildo Volpato¹
Josiane Laurindo de Moraes²
Valéria da Silva Rosa³

Resumo

Os objetivos deste estudo foram compreender as percepções dos profissionais liberais professores/pesquisadores das áreas de ciências sociais aplicadas, engenharias e saúde, vinculados a programas de pós-graduação *strictu sensu*, sobre o processo de avaliação da CAPES e suas repercussões na vida acadêmica e no seu campo de atuação; e investigar as estratégias adotadas pelos profissionais liberais/professores pesquisadores para dar conta da produção/publicação exigida. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, e, na análise de dados coletados a partir de entrevistas semiestruturadas, foram considerados referenciais teóricos como Bourdieu (1983, 1997, 2004). Os sujeitos da pesquisa foram dezoito professores pesquisadores vinculados a onze programas de pós-graduação de universidades comunitárias catarinenses que atuam, também, como profissionais liberais. As respostas dos participantes da pesquisa demonstraram que há três problemas a serem superados no modelo atual de avaliação da CAPES: o órgão de avaliação e financiamento muda as regras do jogo; valoriza-se mais o número/quantidade de produtos do que a qualidade; a CAPES dá pouca importância à relevância da pesquisa. Os participantes da pesquisa também expuseram uma série de estratégias para manterem a pontuação exigida na avaliação da pós-graduação, destacando-se: trabalhar nos finais de semana, à noite e na madrugada; trabalhar em colaboração com orientandos e professores; aproveitar ao máximo os dados, diagnósticos e os contatos do campo profissional.

Palavras-chave: Pós-graduação. Liberais/pesquisadores. CAPES.

THE IMPACTS OF CAPES EVALUATION IN THE VISION OF LIBERAL PROFESSIONALS / RESEARCH TEACHERS IN POSTGRADUATE PROGRAMS

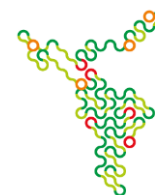
Abstract

The objectives of this study were to understand the perceptions of liberal professors / researchers in the areas of applied social sciences, engineering and health, linked to *strictu sensu* postgraduate

¹ Doutor em Educação pela UNISINOS. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESCO. Pós doutorando em Educação na UFSC.

² Graduada em Letras – habilitação Língua Portuguesa pela UNESCO.

³ Graduada em Letras – habilitação Língua Portuguesa pela UNESCO e bolsista de iniciação científica no PIBIC/UNESCO.



programs, on the evaluation process of CAPES and its repercussions on academic life and its field of activity; The research approach was qualitative, and in the analysis of data collected from semi-structured interviews, theoretical references were considered as Bourdieu (1983, 1997) , 2004). The subjects of the research were eighteen research professors linked to eleven postgraduate programs of community universities in Santa Catarina that also act as liberal professionals. The respondents' responses showed that there are three problems to be overcome in the current CAPES evaluation model: the evaluation and financing body changes the rules of the game; the number / quantity of products is more valued than the quality; CAPES gives little importance to the relevance of the research. Participants in the research also presented a series of strategies to maintain the required score in the evaluation of the postgraduate, emphasizing: working on weekends, at night and at dawn; work in collaboration with orientandos and teachers; make the most of professional data, diagnostics and contacts.

Keywords: postgraduate studies. Liberals/researchers. CAPES.

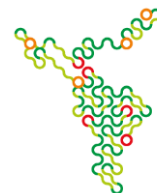
1. Introdução

Diferentemente de outras categorias de trabalhadores, os profissionais liberais são autônomos, ou seja, criam suas próprias regras em prol de seus próprios interesses. No entanto, muitos deles acabam seguindo a carreira acadêmica, atuando como professores universitários na pós-graduação *stricto sensu* como pesquisadores, sendo submetidos constantemente a processos avaliativos.

Em meados da década de 1990, segundo Cunha e Leite (1996), havia falta de motivação dos profissionais liberais/pesquisadores para seguir na carreira acadêmica, pelo fato de serem mais reconhecidos pelo desempenho que tinham em seus campos de atuação profissional.

Volpato (2010) identificou o impacto que teve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, promulgada em 1996, e as políticas avaliativas adotadas pelo Estado para a universidade e para a vida dos docentes universitários. Nesse sentido, Bazzo (2007) e Volpato (2010) indicaram uma busca dos professores universitários, que atuam simultaneamente como profissionais liberais, por programas de PG, em decorrência das normas da LDB e das avaliações de caráter externo.

Destarte, estudar a percepção dos profissionais liberais pesquisadores vinculados a programas de PG acerca da avaliação da CAPES implica no levantamento de interrogações sobre seus reflexos



no processo de produção e veiculação do conhecimento e sobre as estratégias por eles adotadas. Assim sendo, cabe questionar: como esses profissionais percebem a avaliação a que estão submetidos e quais são os impactos na sua vida acadêmica e na sua atuação no campo profissional a que está vinculado? Quais estratégias utilizam para gerarem bons índices de produção no âmbito acadêmico?

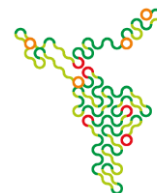
A partir desse cenário é que se definiu como objetivos dessa pesquisa: compreender as percepções dos profissionais liberais professores/pesquisadores (vinculados aos programas de PG) sobre a avaliação da CAPES, bem como as repercussões na academia e no seu campo de atuação; e verificar quais as estratégias de atuação desses profissionais para responder às exigências da publicação.

A abordagem da pesquisa foi qualitativa e na análise de dados foi feito o diálogo com referenciais teóricos, principalmente Bourdieu (1983, 1997, 2004). A pesquisa foi realizada no âmbito de cinco universidades comunitárias de todo o litoral catarinense. A partir do contato com onze programas de PG *stricto sensu*, chegou-se a dezoito professores pesquisadores, que se mantêm atuando, também, como profissionais liberais. A coleta de dados deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas. Para garantir o anonimato, os entrevistados (E) foram nomeados por números, de 01 a 18, respeitando a ordem alfabética de seus nomes.

Os sujeitos desta pesquisa são oriundos de programas de pós-graduação de três diferentes áreas do conhecimento: saúde, sociais aplicadas e engenharias. Dos dezoito participantes da pesquisa, treze são homens e cinco são mulheres, evidenciando que ainda há o predomínio de homens nesses campos de atuação. Isto posto, passamos ao desenvolvimento das principais referências teóricas que embasam o presente estudo e a apresentação dos resultados das análises e interpretações dos dados coletados.

2. Os pressupostos da avaliação da CAPES e as repercussões na vida dos pesquisadores dos Programas de Pós-graduação (PPGs)

Principalmente nos últimos anos, de Instituição avaliadora da PG brasileira, a própria CAPES passou a ser avaliada e tornada objeto de estudo, dado o grau de sua importância no cenário



universitário e os impactos causados nas IES, sobretudo no âmbito da pós-graduação e na atuação dos professores pesquisadores.

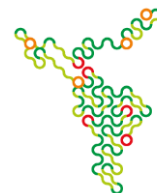
A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país"(site CAPES, 2018).

Para poder realizar a avaliação, a CAPES buscou parcerias com professores e pesquisadores das diversas áreas por meio de associações científicas, das quais algumas ela mesma incentivou a criação. Por esse processo constituíram-se as Comissões de Avaliação das áreas e o Comitê Técnico Científico (CTC), que ratifica ou retifica os resultados dos trabalhos da Comissão de Avaliação das áreas. Essa estratégia se concretizou, no decorrer dos anos, como uma espécie de avaliação padronizada, que supostamente poderia ser aplicada por e para todos, desconsiderando as especificidades das áreas (BIANCHETTI, 2009).

Nesse sentido, Bianchetti (2009, p.70) alerta que essa forma de avaliar e de financiar a PG não é uma indicação opcional, enfatizando: “estamos diante de uma indução, com pouca ou praticamente nenhuma possibilidade de formas ou modelos alternativos”, uma vez que a CAPES “tem na díade avaliação-financiamento argumentos poderosos para serem confrontados, e muito persuasivos para não serem seguidos” (idem, p.78).

A maneira como se constituiu e atua a CAPES pode ser considerada como “campo CAPES”, como se referiu Bianchetti (2009) a partir do conceito de campo de Bourdieu (2004, p.20) “para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias”, no plano simbólico “se situa ao nível do ritual, não colocando em causa os princípios de poder que estruturam o campo” (ORTIZ, 1983, p. 23).

Há indicativos de que a CAPES, enquanto campo, congrega todos os outros subcampos, e faz com que seus agentes, os pesquisadores de diferentes áreas, acabem desenvolvendo *habitus* comuns, que, para Bourdieu (apud Ortiz, 1983, p. 15), se referem a um “sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes”. De acordo com o teórico, “o *habitus* se sustenta (...) através de ‘esquemas generativos’ que por um lado, antecedem e orientam a ação e, por outro, estão na origem de outros ‘esquemas generativos’ que presidem a apreensão do mundo enquanto conhecimento” (idem, p. 16).



Nesse sentido, Horta (2009) apresenta importante contribuição a partir de análises das críticas e sugestões encaminhadas a CAPES pelos coordenadores de Programas, por meio do Coleta CAPES 2004, as quais classificou em cinco blocos a saber: o primeiro agrupa as críticas ao caráter homogeneizador do modelo CAPES. A presente pesquisa ratifica essa posição por parte de alguns entrevistados, como pode ser percebido no depoimento abaixo:

A minha área é em epidemiologia, Então, realmente assim, a gente tem mais dificuldade para publicações por tratar-se de estudos populacionais. Então, eu sempre reivindicava: por favor, o meu credenciamento poderia ter pontuação menor que os outros pesquisadores, ou o Qualis deveria ser considerado na minha área, em epidemiologia, que daí os jornais pontuam mais (E14).

O segundo bloco engloba as críticas à ênfase dada aos indicadores quantitativos e à produção bibliográfica. Nesse sentido, um dos entrevistados assim se manifesta: *“A gente fica se preocupando mais em ter a pontuação e atender à CAPES, porque tem que gerar publicação, pontuação, do que ficar se dedicando mais, aprofundando mais alguns estudos, que são mais relevantes”* (E03). Certamente, os processos avaliativos acabaram por se estruturar com um viés científico bem assinalado, marcado pela confecção de *papers* em massa, e pela preocupação com a publicação em veículos qualificados e altamente impactantes (BIANCHETTI;VALLE;PEREIRA, 2015).

O terceiro está relacionado às críticas à desvalorização da dimensão social dos programas. Uma entrevistada se posicionou nesse sentido: *“Agora a gente está tentando atender também a parte social, na avaliação, que é necessário nos adaptar. Toda essa ginástica que a gente faz para atender a CAPES”* (E09). Relativamente a isso, Spagnolo e Souza (2004,p.9) dissertam que

a avaliação caracteriza-se, finalmente, por ser essencialmente acadêmica, Valoriza, sobretudo, a pesquisa e as publicações científicas. Menor atenção é dada, tradicionalmente, ao ensino, à extensão, à cooperação com setores empresariais e governamentais e ao impacto que as atividades desenvolvidas nos programas possam ter na sociedade em geral.

O quarto bloco diz respeito à dificuldade de inserção no cenário internacional. Um dos interlocutores da área da medicina enfatiza essa questão:

Uma coisa que me deixa chateado é o preconceito que existe com o pesquisador latino-americano. [...] Tem paper que a pessoa sofre, ele roda hemisférios, cinco seis revistas para você publicar. E ultimamente, está cada vez mais difícil você publicar em revista internacional de qualidade (E15).



O quinto bloco abarca as consequências da avaliação para as diferentes áreas e Programas. Os coordenadores destacam que, no cotidiano dos programas, a avaliação da CAPES interfere na definição de mudanças para atender às suas exigências, na busca de suporte às Comissões de Avaliação para obter auxílio na resolução de problemas internos, e também no sentido de dispensar sua autonomia. Alguns consideram a avaliação uma ferramenta estimulante para a competição entre as áreas.

Mesmo que haja críticas à maneira como vem sendo conduzida a avaliação da CAPES, ninguém deseja isentar-se dela, ou suprimi-la. Diante da atual conjuntura, é inviável defender um modo *laissez faire*, como bem disseram Bianchetti, Valle e Pereira (2015). Um entrevistado expressou-se da seguinte forma: *“Eu acho que é um caminho, podiam ser seguidos outros, mas esse foi um bom caminho. De certa forma, nós melhoramos, tinha muito problema. Então eu acho que de alguma forma tem que ter avaliação. Acho que é uma forma eficaz”* (E09).

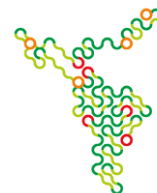
É importante reconhecer o quanto foi positivo a indução por parte do Estado de primar pela pesquisa e pela cientificidade nos programas de pós-graduação. Contudo, como afirmam Kuenzer e Moraes (2009, p. 186 -187)

São manifestos alguns aspectos negativos e não resolvidos no novo modelo, que podem ser resumidos em dois pontos principais. Por um lado, a exacerbação quantitativista que, como de resto ocorre com os modelos econométricos, só avalia o que pode ser mensurado [...]. Por outro lado, as exigências relativas à produção acadêmica geraram um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requeitada de um produto, ou várias versões maquiadas de um mesmo produto.

Em consonância com esse fato, assim se expressa uma entrevistada:

Num grupo de estudos ou um projeto de pesquisa, quando começa a cobrar, “ah, tu tens que entregar, tu tens que produzir dois, três, quatro artigos, vira um número e não mais um produto importante”.[...] Aí a gente pega um tema, pulveriza e acaba saindo vários artigos enquanto poderia sair um trabalho muito bem feito. (E06).

Nossos entrevistados, apesar de reconhecerem a função da CAPES e da avaliação, não deixam de fazer críticas sólidas e apontam questões importantes, que podem ser sintetizadas nas três dimensões a seguir:



- a) A CAPES muda a regra do jogo olhando no retrovisor:** de forma contumaz, os entrevistados disseram que é injusto a CAPES realizar avaliações e requalificações de revistas e periódicos depois do término do quadriênio e aplicá-las para a pontuação do mesmo. Esse é um ponto relevante a ser discutido, pois como um deles afirmou: *“Você não sabe qual Qualis vai valer, porque vai mudar, a gente está sempre correndo atrás. Isso para nós é uma tragédia. Se tiver que modificar, é para beneficiar, não para prejudicar”* (E01).

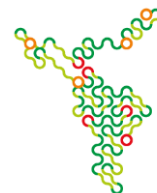
Mesmo insatisfeitos, os pesquisadores seguem a lógica implantada pela CAPES. Relativamente a isso, Bourdieu (1997, apud Valle – s/d - no prelo) discorre que: “Obedecemos bem além dos limites nos quais se exerce a coerção do Estado. Obedecemos sem sofrer coação direta e mesmo nas condições em que toda coerção potencial, ou virtual está ausente”.

- b) A CAPES induz a quantidade de publicações:** os profissionais liberais/professores pesquisadores se manifestaram a respeito do sistema avaliativo da CAPES em relação ao aspecto quantitativo, que é enfatizado em muitas entrevistas como essa: *“Tu tens que estar sempre publicando, então às vezes não estás pesquisando ou publicando exatamente naquilo que tu queres. Às vezes tu tens que pesquisar ou publicar algumas coisas para ter pontuação”* (E03).

- c) A CAPES pouco analisa a relevância da pesquisa:** para os entrevistados, a produção determinada pela CAPES pende para a desconsideração dos aspectos qualitativos das pesquisas e dos saberes gerados pelos pesquisadores: *“A forma como foi trabalhada nos últimos anos, muito focada em números, muito focada na produção de artigos, na quantidade, sem necessariamente ver o impacto dessas pesquisas, a função social dessas pesquisas”* (E10).

Um dos entrevistados fala ainda do dilema de atender às regras da CAPES ou manter seus objetivos como pesquisador, como pode-se depreender na fala abaixo:

Você pode fazer um A1, um A2 e para cumprir a regra você faz 50 D2. Então, você não tem um estímulo, tempo para fazer teses e artigos relevantes.[...]Você tem que jogar a regra do jogo, ao mesmo tempo fazer boas escolhas, então a gente resiste um pouco em jogar o jogo (E17).



Resiste, mas participa do jogo, poder-se-ia dizer. Conforme Bourdieu (apud ORTIZ, 1983, p. 63), “é como se, embora em postos separados, estivéssemos no mesmo campo, sendo coniventes e, embora adversários, cúmplices”. Assim, diante do “Modelo CAPES de Avaliação”, e o que ela representa no contexto atual, como disse Sguissardi (2009, p. 170)

a nota baixa do curso não é um bom negócio também para os docentes/pesquisadores, isto é, para os Programas e para a Instituição de Ensino Superior (IES) que os abrigam. “E porque não é um bom negócio – quando a meta, o horizonte, deve ser o ‘bom negócio’ garantido pela nota alta – é que esses procedimentos e ações de regulação e controle, isto é, o ‘Modelo Capes de Avaliação’, possuem um alto poder indutor de homogeneidade, se não de uniformidade e conformismo [...]”.

3. Estratégias utilizadas para atender às exigências de produção/publicação

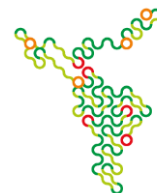
Os sujeitos da presente pesquisa falaram sobre as estratégias utilizadas para conseguir atender às exigências da avaliação da CAPES. São várias as estratégias e diferentes as questões de cunho individual que foram elencadas como essenciais para serem produtivos e atender às expectativas acadêmicas.

Dos entrevistados, dezesseis disseram que adotam como estratégia **trabalhar final semana/à noite/madrugada**: *“Às vezes você não descansa à noite, porque precisa ficar as noites inteiras fazendo experimento e vendo os resultados”* (E04). E complementa outro entrevistado: *“Trabalhando no mercado e trabalhando na academia, a gente acaba tendo que trabalhar, mesmo na própria universidade, muito mais do que os demais professores. No tempo livre tu acabas tendo que escrever e passar final de semana escrevendo”* (E02).

Levando-se em consideração que a grande maioria dos entrevistados encontra-se nesta condição, Bianchetti, Valle e Pereira (2015, p. 95) fazem uma reflexão importante sobre este aspecto:

Presos uns aos outros pela concorrência, inteiramente envolvidos na disputa por classificação e distinção acadêmicas (expressas pelo *ranking* de credibilidade), os pesquisadores encontram na luta entre parceiros-adversários a razão social de existir, motivo pelo qual são cúmplices ou, no mínimo, convenientes – o mais das vezes involuntários – das coerções que os submetem e os enquadram.

Como segunda estratégia mais citada por dez deles, aparece a **colaboração/parceria com orientandos e/ou orientados**. Neste aspecto são diretos ao afirmar que :



Na verdade, o que a CAPES exige de níveis de publicação, eu penso que a gente só consegue atingir mesmo com a colaboração de orientandos da pós-graduação. Realmente, se não tivesse eles fazendo a parte dura da bancada, a parte experimental, a gente não conseguiria atender (E02).

Vale salientar que, com o intuito de atender às metas do programa e da CAPES, é comum a ocorrência de coautorias e a organização de coletâneas, por vezes sem a verificação do “que é resultado de investigação específica de docente, de discentes ou de efetiva coautoria” (BRASIL/MEC/CAPES,2004b).

Outra estratégia, **colaboração/parceria com professores**, foi mencionada por sete entrevistados, e pode ser representada pelo depoimento a seguir: *“Parcerias, trabalhando com outros colegas, com redes, com alunos orientandos, só assim. Trabalhar individualmente a gente não consegue ter uma produção considerada boa hoje”* (E11).

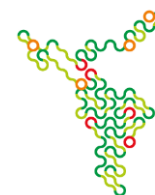
Outro meio utilizado, levantado por seis entrevistados, foi **aproveitar os dados/diagnósticos/contatos do campo profissional**, como pode se averiguar na seguinte interlocução:

De um assunto que me surgiu lá na rotina do mercado, no laboratório de análises clínicas, têm várias publicações e que deram inclusive artigos de impacto interessante.[...] Acho que no meu caso aproveitar a rotina do laboratório, lá na prática, lá no mercado, é um grande banco de dados e de informações. (E02).

A estratégia **ter organização/planejamento/disciplina** foi citada por seis dos entrevistados, como pode ser percebido na seguinte fala: *“[...] então é disciplina, foco e administrar também com a família, em casa, tem uma série de responsabilidades”* (E13). Bianchetti e Zuin (2012) dissertam que não é incomum que as cobranças externas sejam a base das autoexigências de organização e administração do tempo e dos espaços de produção.

No discurso de quatro entrevistados, outra estratégia aparente foi **reduzir o tempo de atuação na profissão liberal**, como estratégia, e dedicar-se mais à universidade: *“A minha estratégia é dividir meu tempo para não pegar muita consultoria, para não pegar uma sobrecarga, então normalmente eu não pego muita empresa, antes eu tinha bastante empresa”* (E12).

A estratégia **aproveitar o tempo livre na profissão liberal** foi mencionada por quatro entrevistados, e pode ser percebida na seguinte fala: *“Eu consigo trabalhar, pensar e escrever um paper quando falta um paciente, por exemplo, lá no campo profissional, como dentista”* (E11).



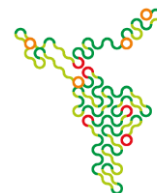
Além disso, foram aludidas, apenas uma vez, as seguintes estratégias: **reduzir o espaço de atuação e clientes na profissão liberal**, para se dedicar, com mais tempo, à produção “*Eu fechei pastas com clientes, eu só atendo agora algumas coisas, no âmbito de 100 km*” (E18); **compartilhar com a esposa trabalhos e orientandos**, considerando que são da mesma área e podem contribuir entre si, mesmo sendo de IES diferentes; **diminuir o número de orientandos**, visto que “*com muitos orientandos demora mais. Então, com menos alunos, poderia produzir mais, escrever mais*” (E04); **reduzir a carga horária de atuação na IES**, e dedicar este mesmo tempo na produção; **se alimentar bem e fazer atividade física**, “*para tentar ter pique para dar conta de tudo isso*” (E14), e **trabalhar nas férias**: “*eu usei para produzir artigo, para poder ficar livre para poder trabalhar no escritório*” (E18).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que foi discorrido no presente trabalho, percebe-se que os profissionais liberais/professores pesquisadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* respeitam e valorizam a avaliação realizada pela CAPES, aparentam conhecer o seu valor no sentido de desenvolver a pesquisa, a ciência e a tecnologia do país. Os entrevistados asseguram que conseguem cumprir as exigências estabelecidas, adotando estratégias e jogando o jogo para atingir tais fins.

Todavia, ressaltam três problemas a serem resolvidos, em se tratando do modelo avaliativo vigente da CAPES, sendo eles: muda a regra do jogo olhando no retrovisor - ou seja, apresenta as regras para o quadriênio concluído e não antes do seu início; induz a quantidade de publicação – consideram que o “campo Capes” dá mais valor ao número das publicações do que à qualidade do ‘produto’; e pouco analisa a relevância da pesquisa – percebem que a relevância social dos produtos da pesquisa é pouco ou nada valorizado nas avaliações. Nesse sentido, a partir da pesquisa chega-se à conclusão de que há “necessidade de avaliar a avaliação, buscando novos formatos que avancem para além dos resultados conseguidos e superem os limites do modelo em curso”, como já observaram Kuenzer e Moraes (2009, p. 191).

Os profissionais liberais/professores pesquisadores utilizam-se de diferentes estratégias para se manterem com bons níveis de produção e atenderem às exigências da CAPES, de publicações teoricamente qualificadas. Assim sendo, o estudo demonstrou as seguintes estratégias utilizadas pelos entrevistados: trabalhar nos finais de semana, à noite e na madrugada; trabalhar em colaboração e



parceria com orientandos, ex-orientandos e bolsistas de iniciação científica; trabalhar em parceria com professores do programa ou em colaboração e redes com professores de outros programas e instituições etc.

Os sujeitos da presente pesquisa, mesmo que inconscientemente, participam, com frequência, de disputas no âmbito da pós-graduação para poderem atender à avaliação externa, em especial a proveniente da CAPES (publicação), e, também, em relação aos seus pares na profissão liberal. Como disserta Bourdieu (1983), os agentes portadores de um *quantum* de capitais, sejam culturais, sociais, científicos, políticos, econômicos ou de outra natureza, estão continuamente contestando e/ou aceitando diretrizes que redefinem as bases da sociedade. E essas disputas, essas *lutas concorrenciais*, ocorrem também na universidade enquanto instituição social que congrega agentes atuantes de campos de natureza diferente, mesmo sendo todos professores pesquisadores.

REFERÊNCIAS

BAZZO, Vera Lúcia. *Constituição da profissionalidade docente na Educação Superior: desafios e possibilidades*. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, UFRGS. Porto Alegre, 2007.

BIANCHETTI, Lucídio. Os dilemas do Coordenador de Programa de Pós-graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: _____; SGUISSARDI, V. (Orgs.). *Dilemas da pós-graduação*. Gestão e avaliação. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (p. 15 a 99)

BIANCHETTI, Lucídio e ZUIN, Antonio Alvaro S. O intelectual universitário e seu trabalho em tempos de "pesquisa administrada". *Educ. rev.* [online]. 2012, vol.28, n.3, p.55-75

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro e PEREIRA, Gilson R. de M. *O fim dos intelectuais acadêmicos?: induções da CAPES e desafios às associações científicas*. Campinas: Autores Associados, 2015.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação* (1997) [no prelo]. Tradução Ione Ribeiro Valle.

_____. *Esquisse pour une auto analyses*. Paris, Raisons d'Agir, 2004.



_____. *A distinção: crítica social do julgamento*. 2.ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2013.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96* – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

_____. *Decreto nº 86.791*, de 28 de Dezembro de 1981.

_____. MEC. CAPES. *Portaria n. 068*, de 3 de agosto. Brasília, CAPES, 2004b.

_____. MEC.CAPES. <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao> acesso em 23 de janeiro de 2018.

CUNHA, Maria Isabel; LEITE, Denise. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papirus, 1996.

HORTA, José Silvério Baia. Avaliação da pós graduação: com a palavra os coordenadores de Programas. IN: BIANCHETTI, Lucídio e SGUISSARDI, Valdemar (Orgs.) *Dilemas da Pós-Graduação: gestão e avaliação*. Capinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 101-131.

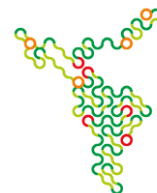
KUENZER, Acássia Z. e MORAES, Maria Célia Marcondes.. Temas e tramas na pós-graduação em educação. In: BIANCHETTI, Lucídio e SGUISSARDI, Valdemar. (Orgs.). *Dilemas da pós-graduação. Gestão e avaliação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (p. 177 a 206).

MENDONÇA, Ana, Waleska Pollo. C. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da universidade brasileira. *Educar em Revista*. Curitiba: Setor de educação da UFPR, n. 21, p 289-308, 2003.

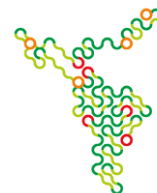
ORTIZ, Renato (org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “Modelo CAPES de Avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? In: BIANCHETTI, Lucídio e SGUISSARDI, Valdemar. (Orgs.). *Dilemas da pós-graduação. Gestão e avaliação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (p. 133 a 206)

SPAGNOLO, Fernando; SOUZA, Valdinei Costa. O que mudar n avaliação da CAPES? *Revista Brasileira de Pós-graduação*, Brasília, v.1, n.2, pp.8-34, nov.2004.



VOLPATO, Gildo. *Profissionais liberais professores: Aspectos da docência que se tornam referências na educação superior*. 1. Ed. Curitiba: editora CRV, 2010.



A INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO PELA PERSPECTIVA INTERCULTURAL EM CONVERGÊNCIA COM AS IDEIAS DE GEERTZ E BOURDIEU

Indiamaris Pereira¹
Paulo Roberto Sehnem²
Caroline Fonseca Zandoná Krieger³

Resumo: O presente texto ensaístico propõe uma metáfora à composição fotográfica; nele pretendemos refletir sobre as relações e tensões que o ambiente escolar para problematizar e propor uma possível composição inovadora do espaço escolar, como um espaço formativo inclusivo e democrático. Mediante pesquisa bibliográfica, baseada primordialmente em Geertz (1989) e Bourdieu (1964; 1979; 1993; 1985; 2006) e Luna (2016), confirmamos a nossa hipótese de que o aparato da Internacionalização do Currículo -IoC - pela perspectiva intercultural em parceria com os teóricos, com pensamentos já consolidados sobre a cultura e a cultura escolar advindos da sociologia e da antropologia, formam sólido amparo conceitual e prático, para composição do espaço escolar democrático e intercultural que acreditamos, amparado nos autores, serem os mais benéficos para os estudantes nos diversos níveis escolares.

Palavras-chave: Cultura; Internacionalização do Currículo; Bourdieu; Geertz;
Primeiros Clicks

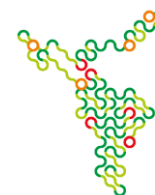
Quando olhamos para uma fotografia podemos perceber o registro de fatores semióticos importantes das relações sociais retratadas nesse registro; segundo Bourdieu (1990), a fotografia pode ser tomada como elemento de análise dessas relações para a compreensão de estruturas e fenômenos sociais. No entanto, para Bourdieu & Bourdieu (2006), o verdadeiro objeto da fotografia não são os indivíduos, mas, sim, as relações entre eles. Destarte, o trabalho ensaístico aqui presente propõe uma alegoria a composição fotográfica, na qual pretendemos retratar as relações de poder e dominação que permeiam a cultura escolar, com objetivo de refletir sobre a possível, e desejável, composição do espaço escolar como um local formativo inclusivo e democrático.

Partimos da hipótese de que o aparato teórico metodológico da Internacionalização do Currículo – IoC - pela perspectiva intercultural à luz dos sincronismos teóricos que se entrelaçam entre os constructos já fundamentados advindos da sociologia e da antropologia, que discorrem a

¹ Docente do curso Superior de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC. Itajaí-SC. Brasil.

² Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali), com estágio sanduíche pela Universidade de Salamanca (Espanha). Itajaí - Brasil

³ Mestranda em educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali), formada em Direito.

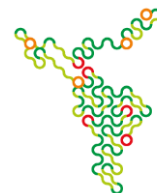


respeito da cultura, fornecem arcabouço conceitual e objetivo para composição do espaço escolar que acolha a todos os estudantes e valorize as diversas culturas que ali transitam. Para comprovar tal prognóstico buscamos aproximar os três campos do saber harmonicamente e focar primordialmente em suas complementaridades. A relevância das teorias sociais elaboradas pelos autores, bem como, a completividade que estas teorias reciprocamente se conferem justificam o delineamento teórico optado para fundamentar esse estudo.

As discussões e controvérsias que circundam a noção de cultura se mostram presentes desde quatro séculos antes de Cristo e permanecem dinâmicas até a atualidade, (LARAIA, 2004), tal fato gerou uma ampla gama de definições para o termo. Geertz (1989), tece críticas a ampla multiplicidade de conceitos, considerada, por muitos, a maior realização da antropologia da primeira metade do século XX, defendendo que a amplitude conceitual (citado pelo autor como ecletismo) tenha tornado o termo confuso. Evitaremos o ecletismo, que o autor cita como uma frustração, desenvolvendo uma discussão sobre a cultura escolar com a presença de fundamentos teóricos já consolidados pelo próprio autor, a respeito da cultura, concomitante a isso buscaremos consonância com o pensamento Bourdieu, refletir sobre a cultura escolar e as relações de poder e dominação que a permeiam.

Porquanto, se faz necessário minudenciar o discurso que baliza a concepção de cultura e de cultura escolar na qual nós nos alicerçaremos para advogar em prol da infusão de perspectivas interculturais ao currículo, proposta pela IoC, como chave para o combate a monoculturalismo e ao desperdício das experiências que operam na educação. Diante do exposto é inquestionável que a construção de uma concepção de cultura e cultura escolar que buscamos não poderia, por mais que coerente com os objetivos da IoC, ser concebida valendo-se da contribuição de uma única área do conhecimento, bem como, não poderia também ser construída diante da visão singular de um sujeito.

Após o antelóquio já cedido pelas capturas iniciais, na primeira seção efetiva deste ensaio, está dissertado a convergência nas ideias dos autores já apresentados, na qual recorreremos a diversidade dos saberes para completar o hiato encontrado na revisão de literatura, que apontou para a carência do aprofundamento da caracterização de cultura e cultura escolar mediante o cruzamento de perspectivas que se apresentassem consubstanciais à IoC. Na subseção contínua retratamos as relações de poder e dominação que permeiam a cultura escolar e como se articulam e atuam sobre os estudantes. A Terceira seção deste artigo se expressa mediante a possível, e desejável, composição do espaço escolar como um local formativo inclusivo e democrático que acolha a todos os estudantes



e valorize as diversas culturas que ali transitam. O epílogo denota a respeito das inferenciais dos pesquisadores.

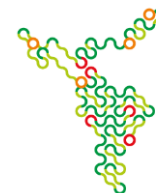
A cultura escolar e a convergência na lente da antropologia e da sociologia

As discussões e controvérsias que circundam a noção de cultura se mostram presentes desde longínquos tempos e permanecem dinâmicas até a atualidade. Há quatro séculos antes de Cristo, o conceito cultura já se apresentava como um problema de dimensão social que interessava aos filósofos; percebemos no discurso de Confúcio, quatro séculos antes de Cristo, que ao discorrer sobre a condição humana cita “a natureza dos homens é a mesma, são os hábitos que os mantêm separados” (LARAIA, 2004, p.10). Mais de mil anos depois, no século XIX, Tylor (1871), considerado fundador da primeira definição de cultura do ponto de vista antropológico, apresenta paralelos de ordem brouconceitual aos pensamentos de Confúcio, ao citar que, cultura se trata de um complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.

Estudos atuais coadunam com ambas proposições, uma vez que, embora sejam múltiplos e elaborados com mais aprofundamento e complexidade, e com maior índice de meticulosidade; os significados balizadores do termo ainda mantêm a base conceitual inicial de cultura enquanto produção humana formada por construções simbólicas. (HALL, 1997 ;DITTRICH; ABIB, 2004; GEERTZ, 2008; LUNA, 2016).

Geertz (1989), nos elucida que a experiência humana é uma sensação apreendida, e, também, “uma hierarquia estratificada de estruturas significativas, consiste de ações, símbolos e sinais, de trejeitos, lampejos, paródias etc.” (GEERTZ, 1989, p. 175), tal pensamento converge com as ideias de Bourdieu, de que nessa experiência ocorre o encontro do ser humano com a sociedade, do individual com o comunitário, cuja mediação decorre do que o autor denominou de *habitus*, que, segundo ele, trata-se de:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (1983, p. 65)



Podemos então afirmar que o *habitus* harmoniza a realidade extrínseca ao ser humano à intrínseca, dispondo de modos de compreensão e apropriação das experiências no meio social. Logo o ser humano é resultado da cultura desse meio.(GEERTZ, 1989).

Nossas predileções pessoais, embora sejam subjetivas, são apreendidas no decorrer de nossa convivência social e mediada pelos atores sociais com os quais temos contato; ou seja, são disposições determinadas socialmente, "o gosto é o princípio de tudo o que temos (pessoas e coisas), de tudo o que somos para os outros e é através dele que classificamos e somos classificados". (BOURDIEU, 1979. p.59).

Etnocentrismo trata-se da forma como os indivíduos veem o mundo através de sua cultura e, tem propensão à “supervalorização da própria cultura em detrimento das demais. Todos os indivíduos são portadores desse sentimento e a tendência na avaliação cultural é julgar as culturas segundo os moldes da sua própria. ” (MARCONI, 2005, pág. 32); Tal propensão leva à comportamentos chamados de etnocêntricos, que resultam na apreciação negativa dos padrões culturais de outras culturas, induzindo atitudes racistas, intolerantes e violentas. (LARAIA, 2001);

Os grupos dominantes, que conseguem se impor e legitimar sua cultura como a de maior valor, estabelecem-na como a cultura dominante. Bourdieu (1979) elucida que esses grupos detêm realmente “o poder de delimitar as informações que serão ou não incluídas no conjunto das informações legítimas” (p. 169), formando assim um aglomerado de recursos, que o autor apelidou metaforicamente de capital cultural.

Segundo ele, o capital cultural é transmitido aos indivíduos dos grupos dominantes pela mediação de seus ascendentes, compondo sua herança cultural, que é baseada na cultura dominante, desse modo perpetua-se a estrutura social preexistente pois para os sujeitos que não fazem parte das classes dominantes, e não partilham de tal legado, é quase impossível acessar esse capital, afinal, como anteriormente citado, embora, a cultura seja pública nem todos os sujeitos, mesmo que compartilhem de um mesmo meio social, têm acesso a todo o legado acumulado.

Laraia (2001) no alerta para o fato de que nenhuma pessoa é capaz de participar de sua cultura integralmente, a participação do indivíduo possui limitações, como por exemplo, a idade, que em nossa sociedade regula muitos dos acessos dos sujeitos, logo, pode ser considerada como um impeditivo de ordem cronológica. Porém, além dos impeditivos de ordem cronológica, estão os de ordem cultural, que de acordo com Laraia (2001) não apresenta uma lógica evidente; a dinâmica da



cultura das classes dominante é estrategicamente instável, ela sofre alterações que objetivam proteger sua distinção das culturas consideradas - através da base de comparação que é a própria cultura dominante- inferiores, desse modo “novas tendências vão garantir que o acesso à cultura legítima seja facilitado a uns - pela familiaridade e sensibilidade e adquirida com o *habitus* - e dificultada a outros - aos que estão socialmente distantes e internamente despreparados pela ausência do *habitus*.” (Silva, 1995).

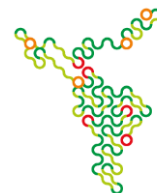
Como já vimos no decorrer desse artigo, o arbitrário cultural não encontra nenhuma fundamentação que não se justifique em si mesmo; a concepção antropológica assume que nenhuma cultura é de fato superior a outra, logo uma cultura se torna dominante por que o grupo que a experienciam o são. Portanto a legitimação da superioridade atrelada a cultura exercida pelas classes dominantes é uma violência simbólica¹ sem fundamento objetivo, baseada exclusivamente no etnocentrismo;

Tal visão estrita da diversidade humana também incide sobre as classes dominadas fazendo-as aceitar a cultura dominante como superior, mesmo que não exista justificativa epistemológica para crença em modelos culturais superiores que mereçam ser inquestionavelmente seguidos; as instituições de ensino se convertem em aparato de sustentação das desigualdades sociais através da perpetuação do arbitrário cultural dominante.

2. Retratando as relações que permeiam a cultura escolar

A escola é o principal meio pelo qual a classe dominante se mantém; é no contexto escolar que o patrimônio científico e cultural acumulado pela humanidade deveria ser transmitido aos estudantes, no entanto, por se constituir de saberes considerados universais e dominantes, apenas o arbitrário cultural dominante é contemplado nesse espaço; quer seja na delimitação das disciplinas que compõem o currículo formal ou na seleção dos valores e comportamentos enaltecidos no currículo oculto, as instituições de ensino privilegiam os estudantes que herdaram o capital cultural das classes dominantes.

¹ Ver (BOURDIEU, 1989 p. 204).



Ao refletir sobre a assimilação da redução dos conhecimentos a um paradigma, Luna (2016) indaga quanto e quantos foram deixados de fora da escola. O sistema opera para a eliminação dos estudantes das classes mais desfavorecidas, tomamos como possibilidade de resposta para tal questionamento.(BOURDIEU; PASSERON, 1985).

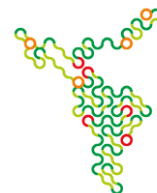
O sistema de ensino, ao dissimular sua real atuação, encobre seu atributo arbitrário, apregoando a cultura escolar como livre de interesses hierárquicos, por tanto, legítima. (BOURDIEU; PASSERON, 1982). Desse modo naturaliza a violência simbólica que exerce sobre os sujeitos ao instituir o processo de homogeneização cultural.

A pretensão de um mundo monocultural reduziu o conhecimento científico a um modelo epistemológico único e completo. Resultado de tal pretensão foi o desperdício dos saberes alternativos ao pensamento hegemônico; somente o patrimônio considerado científico - ao qual os filhos das classes dominante possuem afinidade anterior ao ingresso na instituição devido sua herança cultural- é reconhecido; saberes de outros povos grupos e grupos sociais cujas práticas divergem do paradigma dominante são menosprezados, silenciados ou mesmo excluídos, (LUNA, 2016).

A seleção dos saberes considerados científicos a serem socializados sistematicamente pela escola acontece a partir de uma perspectiva etnocêntrica, que corresponde ao paradigma determinado no arbitrário cultural dominante; afinal “todo ensino, e mais particularmente o ensino de cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e sobretudo de saber-dizer que constitui o patrimônio das classes cultas” (BOURDIEU; PASSERON, 1985, p. 36).

Os estudantes da classe dominante encontram na escola a sua cultura natal, organizada e sistematizada, enquanto os estudantes das classes dominadas encontram uma cultura estrangeira, e a desvalorização das suas práticas sociais. Dessa forma reafirma-se a cultura escolar como uma cultura de classe (BOURDIEU; PASSERON, 1985, p. 36), forjada para manter as desigualdades sociais pois desconsidera os saberes advindos das culturas marginais. (BOURDIEU; PASSERON, 1964).

A partir do quadro conceitual que esboçamos até agora, com as ideias expostas, buscaremos, daqui pra frente, uma possível composição do espaço escolar que acolha a todos os estudantes valorizando as diversas culturas que ali transitam. Acreditamos que tal composição pode ser arranjada integralmente na intersecção entre o aparato teórico metodológico da IoC pela perspectiva intercultural e os conceitos advindos da sociologia e da antropologia.



3. A composição do espaço escolar inclusivo e democrático

Na fotografia, ao arranjarmos os elementos é possível mudamos a composição; incluir ou excluir itens, modificar, embaçar, recortar atenuar o fundo, possibilitando propor novas percepções de um mesmo motivo, novos efeitos emocionais. (LIMA E SILVA, 2007). Propomos então a composição centrada na interculturalidade integrada à IoC.

Embora seja o principal meio pelo qual a classe dominante se mantém, ao tornar-se uma passagem obrigatória na vida das pessoas, ela é também ambiente onde a luta de classes desenrola-se e o despertar. Dessa forma a escola se torna campo fértil para os questionamentos acerca do absolutismo imposto pelo paradigma dominante; é preciso identificar os paradigmas dominantes para questioná-los e inconformar-se com a redução de todo conhecimento a um único paradigma. (LUNA, 2016).

A IoC tem como premissa a formação de estudantes que questionem e perturbem as totalidades difundidas na sociedade e impregnadas na escola, faz isso através da “infusão de perspectivas multiculturais contidas e buscadas por todos em uma sala de aula ampliada, onde se podem articular diferentes conhecimentos, práticas e culturas.” (Luna 2016 p). Podemos inferir que quanto mais o estudante for exposto a diversidade cultural mais ampla será a compreensão das dinâmicas universo que o circunda e maior serão suas habilidades em adaptar-se a ele, pois de acordo com Geertz (1989) os recursos culturais são o principal ingrediente do pensamento humano.

A guisa de conclusão

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou conclusão com êxito do propósito de retratar as relações de poder e dominação que permeiam a cultura escolar para refletir sobre a possível, e desejável, composição do espaço escolar como um local formativo inclusivo e democrático que acolha a todos os estudantes e valorize as diversas culturas que ali transitam.

A composição que buscamos requer que a seleção dos saberes a serem socializados pela escola seja complementada pelos saberes outrora excluídos sem fundamento; Através da IoC os paradigmas dominantes não são excluídos da estrutura curricular, mas tem sua exclusividade contestada, pois para Luna (2016) pela IoC a desierarquização dos saberes e a cessão de tempo e lugar



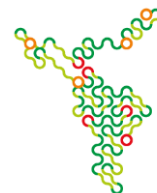
a todos que participam ou devem participar da instituição escolar vem a calhar, resultando no debate sobre as diversas e complementares epistemologias.

Evidências cotidianas nos levam a perceber que as pessoas que compõem os grupos dominantes conseguem se impor sua visão do mundo e assim legitimar sua cultura como a de maior valor, a busca teórica apresentou que não existe razão lógica em tal ato, que ficou conceituado como etnocentrismo. Ao adotar a cultura da classe dominante como referência a escola perpetua o comportamento etnocêntrico e reproduz a divisão de classe existente na sociedade.

Em decorrência do sucesso no alcance do objetivo a hipótese inicial foi confirmada. O aparato teórico metodológico da Internacionalização do Currículo -IoC- à luz dos sincronismos teóricos que se entrelaçam entre os constructos já fundamentados advindos da sociologia e da antropologia, que discorrem a respeito da cultura, forneceram arcabouço conceitual e objetivo para composição do espaço escolar que acreditamos ser o mais adequado.

Referências

- BENEDICT, R. **O Crisântemo e a Espada**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, P. **Photography: A middle brow art**. London: Polity Press, 1990.
- _____, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- _____, P.; PASSERON, J.-C. **Les héritiers**: les étudiants et la culture. Paris: Minuit, 1985.
- _____, P. La distinction: critique sociale du jugement. Paris: Minuit, 1979_____. The social space and the genesis of groups. **Theory and Society**, v. 14, n. 6, p.723-775, nov. 1985.
- _____, P. e BOURDIEU, Marie-Claire (2006). O camponês e a fotografia. **Revista de Sociologia e Política**, 26, p. 31-39
- _____,P. 1983 **Sociologia**. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática.
- GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro:LTC,1989
- LARAIA, R.B. **Cultura, um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- LIMA, Cláudia Albuquerque de; SILVA, Nerivanha Maria Bezerra da. **Representações em imagens equivalentes**. Disponível em: <www.bocc.ubi.pt/pag/lima-claudiaimagens-equivalentes.pdf>. Acesso em: 04 out. 2007. [Links]



LUNA, Jose Marcelo de Freitas. **Internacionalização do currículo:** Educação, Interculturalidade, Cidadania Global. José Marcelo Freitas de Luna(org). Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zélia Maria Neves. **Antropologia:** uma introdução. São Paulo: Atlas,



ALGUNS CONCEITOS E CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU NO CAMPO EDUCACIONAL

Rita Schane¹
Andrea Garcia Furtado²
Roberta Ravaglio Gagno³

Resumo: Este artigo tem por objetivo refletir os conceitos de *habitus*, campo, capital, capital cultural e violência simbólica a luz dos escritos de Pierre Bourdieu, no campo educacional. O conceito de *habitus* discorre sobre a capacidade dos sentimentos, dos pensamentos e das ações dos indivíduos quanto à incorporação de determinada estrutura social. O campo representa um espaço no qual os confrontos legitimam as representações, considerando o poder simbólico como aquele que classifica os símbolos de acordo com a existência ou ausência de um código de valores, já o capital representa o acúmulo de forças que o indivíduo pode alcançar no campo. O artigo busca compreender como os indivíduos incorporam a estrutura social, legitimando-a e reproduzindo-a, por meio da instituição escolar, mais precisamente a partir da violência simbólica.

Palavras-chave: *Habitus*. Campo. Capital. Capital Cultural. Violência Simbólica

SOME CONCEPTS AND CONTRIBUTIONS OF PIERRE BOURDIEU IN THE EDUCATIONAL FIELD

Astract: Abstract: This article aims to reflect the concepts of *habitus*, field, capital, cultural capital and symbolic violence in the light of Pierre Bourdieu's written texts in the educational field. The concept of *habitus* discusses the capacity of the individuals' feelings, thoughts and actions regarding the incorporation of a given social structure. The field represents a space in which the confrontations legitimize the representations, considering the symbolic power as the one that classifies the symbols according to the existence or the absence of a code of values, whereas the capital represents the accumulation of forces that the individual can reach in the field. The article searches to understand how individuals incorporate the social structure, legitimizing and reproducing it through the school institution, more precisely from the symbolic violence.

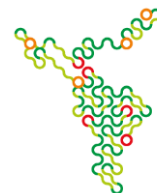
Keywords: *Habitus*. Field. Capital. Cultural Capital. Symbolic Violence

O sociólogo Pierre Bourdieu nasceu em 01 de agosto de 1930, na cidade de Denguin, na França. Ele foi esponsável por uma sua vasta produção intelectual, recebendo o título de Doutor honoris causa em três importantes instituições da Europa, na Universidade Livre de Berlim, em 1989; na Universidade Johann Wolfgang Goethe, em 1996; e, na Universidade de Atenas, no mesmo ano. Pierre Bourdieu faleceu no dia 23 de janeiro de 2002, na cidade de Paris.

¹ Mestre em Educação. Professora da FARESC. Curitiba – Paraná – Brasil.

² Doutoranda em Educação. Professora da FARESC. Curitiba – Paraná – Brasil.

³ Doutora em Educação. Professora da UNESPAR. Curitiba – Paraná – Brasil.



Bourdieu era estruturalista e explicou o estruturalismo como um processo pelo qual o homem deixa a sua estrutura inicial para passar à uma nova estrutura, a cultural. Inicialmente, faz isso para satisfazer suas necessidades, utilizando símbolos, produzindo alianças, ou seja, passando a estabelecer relações sociais.

Para explicar esse conceito, Bourdieu se apropriou dos estudos realizados por Marx sobre o capitalismo, mais especificamente, sobre a luta de classes. Desse modo, aproveitou o conceito de estrutura inata, que para Marx se consolidava no princípio de que esta se tratava de uma estrutura que já estaria dada naturalmente, inserindo nesse conceito o conflito de classes, pois tanto para Marx, quanto para Weber, seria impossível existir uma sociedade sem conflitos.

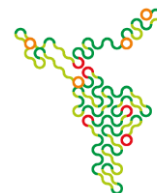
Para além desse conceito, Bourdieu afirmou que as estruturas não são inatas, elas são adquiridas a partir dos embates que existem entre as pessoas, ou seja, de dinâmicas de força que naturalmente nascem das relações estabelecidas por elas, e essas relações fundamentam o social, “o homem é ao mesmo tempo, produto e produtor da sua história.” (Ortiz, 1983, p.9).

Estudioso das práticas dos indivíduos, Bourdieu, para entender melhor o social, buscou compreender o real e o social, ou seja, o objetivo e o subjetivo. Para compreender o indivíduo e como ele agia e reagia às estruturas reais e sociais, identificou que é necessário recuperar as estruturas que interferem nas suas escolhas pessoais, nesse sentido, Ortiz (1983, p.15) destaca que “as ações são concretamente realizadas pelos indivíduos, mas as chances de efetivá-las se encontram objetivamente estruturadas no interior da sociedade global”.

Portanto, as estruturas implicam em uma ação que consolida a prática do indivíduo que as internalizou, fazendo parte do mundo no qual o indivíduo está inserido. Um exemplo disso, seria a família, o primeiro local que o informa sobre as verdades, a ética, a estética, ou seja, esse espaço determina um conjunto de percepções, das quais esse indivíduo se apropria, inicialmente.

“A percepção primeira do mundo social, longe de ser um reflexo mecânico é sempre um ato de conhecimento que faz intervir princípios de construção exteriores ao objeto construído, apreendido em seu imediatismo, mas que por ser destituído do controle de tais princípios de sua relação com a ordem real que eles produzem, é um ato de desconhecimento, implicando a forma mais absoluta de reconhecimento da ordem social.” (BOURDIEU, 2007, p.438).

Vale salientar que o conhecimento de toda essa estrutura por parte do ser humano se constitui por atos lógicos, pois o que move o ser humano é a lógica da lógica. Mas, essa incorporação se faz por um conjunto de esquemas de percepção e apreciação que auxiliam o indivíduo em tal processo, o



instrumentalizando quanto aos valores que o condicionam para a sua posição social e suas propriedades, constituindo assim o seu valor, no seu tempo e no seu espaço.

“(…) aprender estruturas e mecanismos que, ainda que por razões diferentes, escapam tanto ao olhar nativo, quanto ao olhar estrangeiro, tais como os princípios de construção de espaço social ou mecanismos de reprodução desse espaço e que ele acha que pode representar e um modelo que tem a pretensão de validade universal. Ele pode indicar as diferenças reais que separam tanto as estruturas quanto as disposições (os *habitus*) e cujo princípio é preciso procurar, mas não na singularidade das naturezas ou das “almas” -, mas nas particularidades de histórias coletivas diferentes.” (PASSERON, 1995, p.15).

Quando se discute o indivíduo, automaticamente se discutem seus valores, sua posição social, a classe a que pertence, ou seja, ele passa a ser categorizado. O seu *habitus* se compõe justamente dessa transmissão de valores, da sua história, aquela que lhe foi inculcada, ensinada a partir das às condições de socialização dadas no espaço e no tempo em que o indivíduo está inserido.

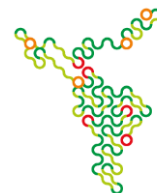
“o *habitus* tende, portanto, a conformar e orientar a ação, mas na medida em que é produto das relações sociais ele tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendraram. A interiorização, pelos atores, dos valores, normas e princípios sociais assegura, dessa forma, a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo.” (ORTIZ, 1983, p.15).

Desse modo, o *habitus* refere-se ao social e ao individual; a um indivíduo, a uma classe ou a um grupo específico, podendo ser internalizado de modo objetivo, porém de forma subjetiva, o que quer dizer que cada pessoa, independentemente de sua classe, vai internalizar individualmente, pois cada indivíduo é único e mesmo que socializado na mesma classe social que outro, por exemplo, pode ter tendências e hábitos semelhantes, não necessariamente iguais. Conclui-se que as condições de socialização são únicas.

Por isso, pode-se afirmar que o indivíduo teria uma matriz de ação e de percepção que o orientaria quanto às suas possibilidades, e para Bourdieu, esse seria um *habitus* de classe, uma espécie de manual que indicaria como posicionar-se dentro da sua estrutura, do seu *habitus*, alterável de acordo com o tempo e o espaço, denominando-se campo.

O campo designa atividade humana, espaço nos quais se desenrolam lutas pela detenção do poder simbólico, que produz e confirma significados. Essas lutas consagram valores que se tornam aceitáveis pelo senso comum. Por exemplo, no campo da arte, a luta simbólica decide o que é erudito ou popular, de bom ou de mau gosto.

“o campo se particulariza, pois como um espaço onde se manifestam relações de poder, o que implica afirmar que ele se estrutura a partir da distribuição desigual de um quantum social



que determina a posição de um agente específico. Bourdieu denomina esse quantum de “capital social”.” (ORTIZ, 1983, p.21).

O campo é um espaço de disputa e delimita o habitus, sendo então percebido como um recurso metodológico para entender o mundo e as relações de força e poder que estão presentes em si mesmo. O campo determina o capital social, e no caso do campo científico, traduz-se em competência científica, possibilitando aos dominantes que a detém, maior prestígio e legitimidade enquanto sua posição dominante.

“Ao pólo dominante correspondem às práticas de uma ortodoxia que pretende conservar intacto o capital social acumulado, ao pólo dominado, as práticas heterodoxas que tendem a desacreditar os detentores reais de um capital legítimo.” (ORTIZ, 1983, p.22).

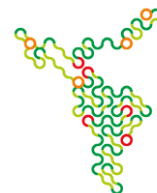
Cabe destacar que os campos representam espaços estruturados de posições. As propriedades dessas posições dependem do lugar que eles ocupam no espaço. Tais posições podem ser analisadas independentemente das características dos indivíduos. Os campos sofrem influências de outros campos (econômico, social, cultural,...). Cada campo tem as suas próprias leis, porém existem leis que regem a todos os campos e que estão presentes em todas as relações existentes no interior deles, ou seja, quanto mais forte for o campo, mais influência ele exercerá sobre os demais campos. Isso quer dizer que sempre haverá uma luta específica entre os ideais daquele que está sendo inserido em um novo campo e os ideais que já foram internalizadas por ele, os quais os auxiliam na defesa dos seus próprios interesses.

“A partir do momento em que não há luta, quer dizer resistência dos dominados, há monopólio dos dominados e a história pára. Os dominantes em todos os campos, vêem a sua dominação como o fim da história – no duplo sentido de termo e de meta, que não tem para além de si próprio e se eterniza.” (BOURDIEU, 1983, p.176).

Portanto, o campo determina a posição que o indivíduo ocupa no tempo e no espaço e também destaca que as

“condições econômicas e sociais de aquisição da competência legítima e da constituição do mercado onde se estabelece e se impõe esta definição do que é legítimo e ilegítimo.” (BOURDIEU, 1998, p.30).

Ou seja, as relações de poder definem as classes sociais. Cada campo define os objetos de disputa e os seus interesses. Os indivíduos devem ser dotados de um habitus próprio capaz de conhecer e reconhecer as leis próprias daquele campo, identificando as relações de força e a importância da distribuição do capital, seja ele cultural, econômico ou social.



A estrutura de um campo pode ser alterada a partir de condições específicas atuais do tempo e do espaço nos quais está inserido. As lutas travadas no seu interior vão determinar o que é permanente ou não nesse campo, até porque as lutas buscam o monopólio, a conservação ou a manutenção da estrutura e da distribuição do capital.

“As oposições aparentemente mais formais dessa mitologia social devem sempre sua eficácia ideológica ao fato de que elas remetem mais ou menos discretamente às oposições mais fundamentais da ordem social: a oposição que inscrita na divisão do trabalho, se estabelece entre dominantes e dominados, por um lado, por outro, a oposição que, baseada na divisão de trabalho de dominação, opõe no âmago da classe dominante, dois princípios de dominação, dois poderes, dominante e dominado, temporal e espiritual, material e intelectual, etc.” (BOURDIEU, 2007, p.436).

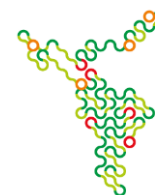
A partir dos habitus que diferenciam os campos, pode-se discutir o conceito de capital. Bourdieu o categorizou em capital econômico, social e cultural. Ambos designam “essa natureza cultivada, cuja gênese social tornou-se invisível para aqueles que a percebem por meio das categorias mentais que são o produto dela” (Wacquant, 2000, p. 120), ou seja, essa distinção entre os indivíduos a partir das suas origens passa a ficar invisível a olho nu, ou seja, naturalizada.

Com isso, as lutas existentes nos e entre os campos pautam-se em dois grandes movimentos: daqueles que monopolizam o capital específico e detém as estratégias de conservação da sociedade tal como está posta, e daqueles que possuem menos capital, tendenciando para a subversão da ordem estabelecida e da distribuição do capital.

Os indivíduos se posicionam nos campos de acordo com o capital acumulado - que pode ser social, cultural, econômico e simbólico. Por exemplo, o capital social corresponde à rede de relações e interações que cada um constrói, com os benefícios ou malefícios que elas podem gerar entre os grupos humanos. Na educação se acumula, portanto, o capital cultural, na forma de conhecimentos apreendidos, livros, diplomas.

“Hoje, gostaria de lembrar os mecanismos extremamente complexos pelos quais a instituição escolar contribui (insisto nessa palavra) para reproduzir a distribuição do capital cultural e, assim a estrutura do espaço social. As duas dimensões fundamentais desse espaço, as quais lembrei ontem, correspondem dois conjuntos de mecanismos de reprodução diferentes - cuja combinação define o modo de reprodução -, que fazem com que o capital puxe o capital e com que a estrutura social tenda a perpetuar-se (não sem sofrer deformações mais ou menos importantes). A reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural se dá na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar.” (BOURDIEU, 1994, p.35).

Cabe destacar que Bourdieu identificou a escola como um espaço de reprodução das estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra. Também ressaltou que por meio dela,



o legado econômico da família transforma-se em capital cultural e que isso impacta diretamente no desempenho dos alunos em sala de aula, tendo em vista que eles, normalmente, são julgados pelo campo do qual são provenientes tanto pela quantidade, quanto pela qualidade do conhecimento que já trazem de casa, além das suas heranças e dos seus habitus.

Os próprios estudantes mais pobres acabam percebendo a trajetória dos melhores alunos como algo resultante de um esforço recompensado e que possivelmente não conseguirão atingir. Isso comprovaria os mecanismos de perpetuação das desigualdades sociais, pois o fracasso escolar leva muitos alunos e as suas famílias a investirem menos esforços no aprendizado formal, desenhando um círculo que se autoalimenta e que perpetua a sociedade tal como está posta.

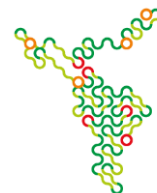
“O sistema de ensino, cuja ação se amplia e se intensifica no decorrer do século XIX, sem dúvida contribui diretamente quer para a desvalorização dos modos de expressão populares, relegados ao estado de “jargão” e de “algavaria” (como dizem as anotações marginais dos mestres), quer para a imposição do reconhecimento da língua legítima.” (BOURDIEU, 1998, p.36).

Nessa perspectiva, a ideia do capital cultural está intimamente ligada à origem social do indivíduo. O volume de capital cultural total adquirido em suas estruturas passa a definir o seu lugar nesse campo. Nesse caso, o capital cultural dos estudantes não é aquele do qual se apropriará na escola, mas sim, aquele já adquirido e que passa a posicioná-lo no ambiente escolar. Ou seja, a cultura geral e aceita como “melhor”, é a cultura da classe dominante.

A escola passa então a valorizá-la, deixando de lado a sua função transformadora, reproduzindo e reforçando as desigualdades sociais. Quando a criança chega à escola em busca da educação formal, ela é recebida por um campo marcado pelo caráter de classe, pela segmentação, em todos os sentidos, desde a sua organização pedagógica até a forma como avalia os estudantes. Mas tudo isso ocorre de forma silenciosa, pela qual opera a violência simbólica.

“O traço próprio da dominação simbólica reside precisamente no fato de que ela supõe, da parte de quem a sofre, uma atitude que desafia a alternativa simbólica entre a liberdade e a correção: as “escolhas” do habitus (aquela, por exemplo, que consiste em corrigir o r em presença de locutores legítimos) são realizadas, sem consciência nem coerção, por força das disposições constituídas igualmente fora da consciência e da coerção, apesar de serem indiscutivelmente o produto de determinismos sociais (BOURDIEU, 1998, p.36).

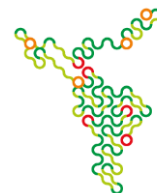
Para concluir, seria essa uma das formas, destacadas por Bourdieu, pela qual a escola faz uso da violência simbólica, reproduzindo assim, as desigualdades sociais. Destaca-se também que, ao se referir ao controle de um campo sobre outro, utilizou o conceito de violência simbólica, como aquela legitimadora da dominação e colocada em prática por meio de habitus. Isso explicaria por que é tão



difícil alterar certos padrões sociais: o poder exercido em campos como a linguagem é mais eficiente e sutil do que o uso da força propriamente dita.

Referências

- BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre, Zouk, 2007.
- BOURDIEU, P. **A Economia das trocas linguísticas**. São Paulo: EDUSP, 1998.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P. **Razões Práticas**. Campinas: Papirus, 1994.
- ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.
- PASSERON, J. C. **O raciocínio sociológico: o espaço não popperiano do raciocínio natural**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- WACQUANT, L. **Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.



O CONCEITO DE CAMPO EM PIERRE BOURDIEU E SEUS DESDOBRAMENTOS NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: O CAMPO INTELLECTUAL EM FOCO

Luiza Turnes¹
Morgana Dreon²
Julia Larissa Borges Barcella³

Resumo: Este trabalho apresenta sistematizações teóricas que embasam três pesquisas na área da educação - vinculadas a um Grupo de Pesquisa - e que estão articuladas às contribuições do sociólogo Pierre Bourdieu (1930-2002) à produção acadêmica da área. O objetivo deste trabalho é aprofundar o conceito de campo em Bourdieu, especificamente, o campo intelectual relacionando-o aos conceitos de *habitus*, capital e reprodução das desigualdades sociais. Estamos interessadas em analisar como as produções acadêmicas da área tratam o conceito de campo intelectual e quais são os seus desdobramentos. O foco no campo intelectual está relacionado às possibilidades que a teoria do campo em Bourdieu aponta para a compreensão dos discursos dos intelectuais e suas teorizações dentro da dinâmica dos diferentes contextos, sejam formais e/ou informais; escolares e/ou universitários. Identificamos que essas análises são importantes para compreendermos o espaço social, tendo como pressuposto que o campo está em processo de transformação e/ou reprodução, no qual projetos estão em disputa.

Palavras-chave: Campo. *Habitus*. Capital.

Abstract: This study presents theoretical systematizations based on three researches in the field of education - linked to a Research Group - and which are articulated to the contributions of the sociologist Pierre Bourdieu (1930-2002) to the academic production of the area. The purpose of this work is to deepen the concept of field in Bourdieu, specifically, the intellectual field relating it to the concepts of habitus, capital and reproduction of social inequalities. We are interested in analyzing how the academic productions of the area treat the concept of the intellectual field and what its consequences are. The focus in the intellectual field is related to the possibilities that the theory of the field in Bourdieu points to the understanding of the discourses of the intellectuals and their theorizations within the dynamics of the different contexts, be they formal and/or informal; students and/or university students. We have identified that these analyzes are important to understand the social space, assuming that the field is in the process of transformation and/or reproduction, in which projects are in dispute.

Keywords: Field. *Habitus*. Capital.

¹ Pedagoga, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Bolsista de doutorado do CNPq.

² Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq.

³ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq.



Há tantos interesses quanto campos, enquanto espaços de jogo historicamente constituídos, com suas instituições específicas e suas leis próprias de funcionamento (BOURDIEU, 2004b, p. 126)

O conceito de campo, como mencionado na epígrafe acima, refere-se a uma noção que indica a autonomia de um determinado domínio de concorrência - portanto uma autonomia relativa - e disputa interna. Esse conceito pode ser mobilizado para a análise da reprodução das desigualdades sociais, em geral, e também das dominações e práticas de um determinado espaço social. Cada espaço corresponde a um campo, no qual os agentes estão inseridos em determinadas posições sociais (hierárquicas) a depender dos seus diferentes volumes de capitais e do modo em que conseguem fazer a conversão de um capital à outro.

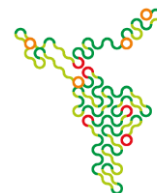
A partir da breve indicação de algumas categorias do sociólogo Pierre Bourdieu¹ cabe ressaltar que este trabalho é parte integrante dos estudos e das sistematizações teóricas que embasam três pesquisas na área da educação - vinculadas a um grupo de pesquisa² - que têm como preocupação mobilizar algumas categorias do sociólogo Bourdieu para compreender o mundo e o espaço social no qual os agentes estão inseridos. Dentre as categorias que nos propomos a aprofundar está o conceito de campo, especificamente, a de campo intelectual, visto que o frequente emprego do conceito de campo nas pesquisas educacionais brasileiras demonstra o quanto Bourdieu tem influenciado a produção acadêmica na área da educação.

Por compreendermos a importância da *Teoria das Práticas Sociais* de Bourdieu temos como objetivo aprofundar o conceito de campo - campo intelectual -, discuti-lo de forma contextualizada e articulá-lo aos conceitos de *habitus* e capital, pois precisamos, conforme Bourdieu, desenvolver o *modo de pensar relacional* quando estamos analisando as categorias, portanto precisamos ser vigilantes para não mobilizarmos o conceito descolado do contexto histórico no qual ele foi criado.

A seguir trataremos, apenas para fins didáticos, as três categorias em forma de subtítulos visando enfatizar as suas particularidades e seus pontos de convergência.

¹ Nasceu em Denguin, na França, em 1 de agosto de 1930 e faleceu em Paris, na França, em 23 de janeiro de 2002. Filósofo de formação, tornou-se um importante sociólogo francês cujas contribuições alcançam diferentes áreas como, por exemplo, educação; literatura; linguística; arte; cultura; mídia; política, etc. Foi docente na *École de Sociologie du Collège de France* e atuou na direção da revista *Actes de la recherche en sciences sociales*.

² As três pesquisadoras são integrantes do Grupo de Pesquisa, Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPEFESC) e do Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB). O Grupo e o Laboratório são vinculados ao Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e à linha de pesquisa Sociologia e História da Educação (SHE) do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma instituição de ensino.



Capital

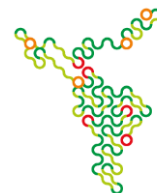
O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural - de que são, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 1979, p.02).

Capital é a categoria central de toda a obra deste sociólogo, que trabalha com diferentes *tipos de capital*: cultural, simbólico, linguístico, econômico, etc. Os capitais visam benefícios para melhorar/assegurar as posições dos agentes em cada campo. O livro “Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica no campo científico” (BOURDIEU, 2004a) que tem o título da conferência, seguida de debate, realizada no Instituto Nacional da Pesquisa Agrônômica (INRA) em março de 1997, pode ser classificado como uma sociologia da produção científica que se apodera da teoria dos campos sociais, para discutir questões relevantes. Bourdieu (2004a) acredita que a luta pela verdade científica no interior do campo é um jogo³ de lucros e perdas e que os campos científicos são o espaço de confronto necessário entre duas formas de poder que correspondem a duas espécies de capital científico; o social - relacionado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas - e o específico - que tem como suporte o reconhecimento pelos pares, porém o mais exposto à contestação.

Uma das pesquisas que está em processo de desenvolvimento trata, especificamente, do conceito de campo intelectual e sua articulação com alguns conceitos construídos por Bourdieu, dentre eles capital e *habitus*. A pesquisa “Do pesquisador individualizado ao coletivo internacionalizado: um estudo de caso com grupos de pesquisas brasileiros” parte do pressuposto que estamos em um campo científico onde um ou diferentes *habitus* são construídos, mobilizados, reconstruídos, exacerbando a complexidade daquilo que se materializa na relação orientador-orientando e que não se explica e nem se esgota no conhecimento originário da *doxa* (BOURDIEU, 1974) e nem nas prescrições do como fazer, contidas nos livros/manuais de metodologia.

Em relação ao campo, especificamente o científico, Bourdieu (2004a) critica o fato de que, de forma implícita, um campo acaba por exigir, como forma de pertencimento, um “interesse

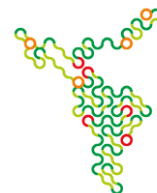
³ No que se refere ao jogo Bourdieu desenvolve o conceito de *illusio*, pois os sujeitos parecem aceitar as regras do jogo e se mostram convencidos de que vale a pena jogar, como uma forma de dar legitimidade ao que se faz.



desinteressado” por parte daqueles recém-chegados a ele. E esse pensamento, distinguiria um sujeito “capitalista cientista” de um sujeito capitalista simplesmente. Nesse sentido, assinala que os agentes acabam por se constituir como sujeitos ambíguos, capazes de agir de modo diferenciado de acordo com interesses próprios. Se por um lado, aparentam um interesse desinteressado pela ciência, por vezes, construindo uma identidade idealizada, por outro constroem outra face que torna o cientista um capitalista como outro qualquer. Além disso, o sociólogo afirma ainda que, quanto mais autônomos, mais os campos resistem às proposições e argumentações de quem não faça parte daquele determinado campo, muitas vezes sobre o argumento de que não estão embasadas em comprovações científicas.

Bourdieu (2004a) aborda as relações de poder existentes nos campos e diz que uma delas é a própria posição que um sujeito ocupa dentro de uma determinada instituição e a consequente capacidade de reprodução - nomeações e indicações - que a posição assegura. Outra forma de poder é simbólica, porém não menos importante, pois é o reconhecimento advindo das relações que o sujeito estabelece com seus pares, reconhecimento que, no entanto, nem sempre depende de posições dentro de instituições.

No que se refere ao capital científico, Bourdieu (2004a) afirma que há duas espécies: o capital científico puro, relacionado às contribuições para o progresso da ciência, como invenções e descobertas devidamente validadas nas revistas científicas. E o capital institucional que segundo ele é conquistado por meios que ele considera políticos, como a participação em bancas, concursos, etc. Ainda sobre acumulação de capital científico, Bourdieu (2004a) ressalta que na fase inicial de acumulação, há a possibilidade de haver uma contestação mais enfática ao que é proposto pelo pesquisador, uma vez que essa acumulação ainda não faz parte de um capital científico institucionalizado. Dito de outra forma, o capital não fora validado pelos pares. Jogos de poder existentes no interior dos campos que contam também com fatores como a dominação dos pesquisadores novatos por parte dos pesquisadores experientes. Nesse processo o conceito de *illusio* exemplifica e nos auxilia a compreender que “os jogos sociais são jogos que se fazem esquecer como jogos e a *illusio* é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social” (BOURDIEU, 1996, p. 139-140).



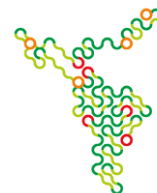
Com o intuito de garantir sua permanência nas instituições e o prosseguimento de suas carreiras, os pesquisadores recém-admitidos nas instituições são submetidos e se deixam submeter às regras estabelecidas pelos mais antigos. Portanto, faz-se necessário então, o reforço da capacidade coletiva de resistência pelos pesquisadores, com superação sobre concorrências e conflitos que os opõem, habilitando-os ao questionamento e negação das intervenções feitas por administradores científicos e seus aliados. E, nesse processo, o volume de determinados capitais e as estratégias de conversão podem melhorar, garantir e/ou assegurar as posições dos agentes no campo, neste caso, científico/intelectual.

Campo

A ênfase no campo intelectual como um dos campos de produção cultural está relacionada às possibilidades que a teoria de campo em Bourdieu traz para o entendimento dos discursos dos intelectuais e suas formulações dentro da dinâmica de diferentes contextos. De acordo com Bourdieu (1983; 2004a/b; 2011) o conceito de campo é definido como um espaço estruturado de posições onde os agentes disputam a obtenção e manutenção de/em posições dominantes como em um jogo, no qual, mais ou menos conscientes das regras preestabelecidas, se dispõem a participar. Cada campo possui propriedades e regras específicas funcionando desta forma como microcosmos autônomos que compõem o mundo social.

Sucintamente, Bourdieu defende uma sociologia que considere os seguintes aspectos: transformar a sociologia numa ciência total, capaz de restituir a unidade fundamental da prática humana; atribuir-lhe uma função crítica, que implica o desvelamento dos mecanismos culturais, sociais, simbólicos, educacionais de dominação; fundar um novo molde de fazer sociologia, instituindo uma perspectiva teórico crítica radical e original; desnaturalizar o mundo social, desvelando as regras do jogo intelectual, dos cientistas, dos pensadores, dos políticos, dos educadores; relacionar o conhecimento da organização interna do campo simbólico a uma percepção de sua função ideológica e política e legitimar uma ordem arbitrária em que se fundamenta no sistema de dominação vigente.

Na introdução do livro “*Esboço de auto-análise*” (2005), denominada “A emoção raciocinada” e escrita por Sérgio Miceli, está representado que uma articulação entre o vivido e o

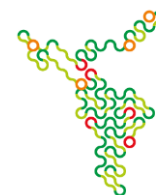


racionado ressurgir diversas vezes na medida em que o sociólogo “relata os nexos entre as escolhas de modelos de excelência intelectual e as temáticas eleitas como objetos possíveis de dissertação” (MICELI, 2005, p. 11). Além disso, Miceli (2005) relata que este livro apresenta uma síntese das razões intelectuais e políticas, justificando a força do impacto da obra na França e no mundo. Com isso, aponta que na busca da legitimidade – agendas temáticas, estilos e linguagens discursivas, tomadas de posição políticas – Bourdieu analisava os traços dos intelectuais pela “posição relativa que desfrutavam no espaço especializado de produção cultural” (MICELI, 2005, p. 15), designado pelo conceito de campo que desmitifica qualquer pretensão de autonomia.

Bourdieu considerava as sociedades com atividades ou funções diferenciadas entre elas. Assim, em sua teoria dos campos, ele revela que essas espécies de microcosmos sociais possuem certa autonomia e têm relações e necessidades objetivas, como também, lógicas que são próprias a cada uma delas. Apesar da interdependência, cada microcosmos está correlacionado a um espaço social maior. É no espaço social que as práticas sociais e os *habitus* se constroem para modelar os corpos, inculcando-lhes, por meio de condicionamentos, posições e estruturas cognitivas que lhe inserem nesse mesmo espaço. As tomadas de posição antagônicas, as visões de mundo, os sentidos práticos que os agentes possuem passa pela construção de um *habitus* específico inserido em um espaço social.

Cada campo possui suas regras, seus interesses e seus agentes distribuídos conforme as posições. Estas especificidades do campo vêm mostrar que há uma relação de lutas, ou mesmo de jogos, em que ao incorporar o *habitus* respectivo ao campo, os agentes passam a acreditar nesse jogo e, assim, a jogá-lo e disputá-lo. Os campos produzem formas particulares de *illusio*, investindo no jogo que faz com que os agentes saiam da indiferença e se disponham a atuar com as distinções equivalentes às lógicas do seu campo. É nesse sentido que a aceitação do jogo e de suas apostas fazem com que valha a pena jogar o jogo.

As particularidades de cada campo oferecem aos agentes uma forma legítima de realização de seus desejos por meio da *illusio*. Através do sistema de disposições, provenientes da totalidade e do funcionamento do campo, e o sistema das potencialidades objetivas oferecidas pelo campo que se definem os sistemas das satisfações desejáveis e se concebem estratégias razoáveis exigidas pela lógica imanente do jogo. Conforme o campo, é possível, inclusive, que o capital simbólico alcance maior valor.



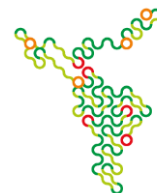
No que se refere especificamente a uma das pesquisas desenvolvidas na área da educação, que tem como título “TDAH⁴ e medicalização de alunos da rede estadual de educação de Santa Catarina” e sua articulação ao conceito de campo de Bourdieu, podemos mencionar que a mobilização desse conceito permite-nos compreender o contexto no qual a pesquisa está inserida: o campo da educação. Ao situar o campo é possível fazer uma escolha teórico-metodológica para o desenvolvimento da pesquisa. O campo da educação permite analisar as estratégias que vêm sendo desenvolvidas na escola para que os alunos possam melhorar suas condições de aprendizagem e de expressão diante das suas vidas. Contudo, há um interesse recente pelo nosso tema de pesquisa. Bourdieu (2004, p. 22-23) nos esclarece que não há neutralidade nas pesquisas, tendo em vista que todo campo científico é um campo de forças e de lutas que objetiva conservar ou transformar o próprio campo de forças. Nas palavras dele,

[...] os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que é, num dado momento do tempo, o conjunto de objetos importantes, isto é, o conjunto das questões que importam para os pesquisadores, sobre as quais eles vão concentrar seus esforços e, se assim posso dizer, “compensar”, determinando uma concentração de esforços da pesquisa (BOURDIEU, 2004, p. 24-25).

Percebemos que há uma correlação de forças entre o campo médico e o campo da educação. O primeiro se sobressai devido à publicação do Manual Diagnóstico dos Transtornos Mentais (DSM) publicado pela Associação Americana de Psiquiatria, já na sua quinta versão. O DSM, apesar das inúmeras críticas quanto a sua ética científica, legitima os transtornos enquanto anormalidades no corpo biológico, o que torna a medicina psiquiátrica a responsável pelas intervenções de crianças e adolescentes cujos comportamentos não são considerados normais pelas instituições disciplinares, ou que apresentam dificuldade de aprendizagem escolar.

Ressaltamos que a psiquiatria vem diagnosticando crianças e adolescentes com psicofármacos, que atuam no Sistema Nervoso Central, para resolver essas questões. Outra observação que viemos fazendo é quanto ao repasse de problemas que a escola tem feito ao campo médico, ao solicitar avaliação neuropsiquiátrica dos alunos considerados indisciplinados ou com dificuldade de aprendizagem. Ela não está dando conta de resolver tais problemas em sua estrutura e envolve outras áreas de conhecimento. Percebemos com isso que está havendo uma centralização e

⁴ Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.



questões de diversas esferas sociais em alguns campos específicos, como o da educação ou da medicina, os quais não estão demonstrando condições de resolver problemas que fogem das especificidades individuais desses campos. Portanto, trata-se de um fator que merece a atenção de toda a esfera social e a *teoria da práticas sociais* pode nos auxiliar a compreender as lutas desses diferentes campos.

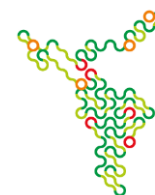
Habitus

O conceito de *habitus* em Bourdieu, por sua vez, torna-se relevante para compreendermos quais as disposições inerentes em cada campo social, haja vista que ele é o princípio gerador de respostas mais ou menos adaptadas às exigências de determinado campo. Nesse sentido, o *habitus* é o ajustamento da ação do agente à sua posição social.

As disposições no campo concebidas pelo *habitus*, estão estreitamente ligadas à trajetória social. Segundo Bourdieu (1994), o *habitus*, compreendido como necessidade incorporada de um conjunto sistemático de práticas constituintes de um estilo de vida, é “a presença atuante de todo o passado do qual ele é produto” (apud CATANI et. al., 2007, p. 355). Ele atua como organizador das práticas e da percepção das práticas na estrutura estruturante, e “é produto da incorporação da divisão em classes sociais” (BOURDIEU, 2007, p. 164) nas estruturas estruturadas, estas que organizam a percepção do mundo social.

Bourdieu (2000) refere-se à noção de *habitus* como sendo a interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade, portanto, relaciona-se a um conjunto diverso e dinâmico de disposições encontrados em variados ambientes, a partir de uma lógica dialética. Assim, o *habitus* pode variar de acordo com o tempo, lugar, distribuições de poder (no campo), e não deve ser entendido como estático, estando sujeito à influência de forças externas; tampouco deva ser considerado mecanismo autossuficiente para geração da ação, já que opera como uma mola que necessita de um gatilho externo.

A partir da pesquisa no campo da educação intitulada “Um estudo sobre as formas de participação: as formandas em Pedagogia 2018”, realizada com estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, o conceito de *habitus* aparece atrelado ao conceito de trajetória, também desenvolvido nos escritos de Bourdieu. O objetivo da pesquisa é



identificar formas de participação, sobretudo de Participação social e Participação política, de sete estudantes em vistas de concluir a graduação, durante o período de realização do curso.

Bourdieu (1996), ao mobilizar o conceito de trajetória, elucida para a necessidade de se conhecer as disposições no campo e as posições ocupadas pelo agente e o grupo de agentes dentro dele. Segundo Catani et. al. (2017, p. 355), uma análise da trajetória considera o campo *a priori* e, “associada sobretudo ao capital herdado”, passa a ser um dos elementos “do sistema explicativo das práticas”.

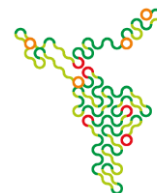
As trajetórias, assim como o *habitus* aos quais elas se associam, estão “em constante adaptação aos estímulos do mundo moderno” (SETTON, 2002, p. 69), o que é, segundo Catani et. al. (2017), reconhecido por Bourdieu através das trajetórias individuais ou singulares,

[...] que consistem “em respostas a um estado determinado de oportunidades objetivamente oferecidas pela história coletiva ao conjunto de uma geração” (LD, 337). As variáveis associadas à história de cada indivíduo podem revestir uma infinidade de diferenças singulares que levam em conta não apenas seu ponto de origem, mas igualmente à influência da linhagem a qual ele pertence. No entanto, o espaço dos possíveis próprio ao campo continua a limitar seu percurso e a explicar os meandros de cada história. Nesse sentido, a trajetória se refere sempre ao indivíduo socialmente construído, não ao indivíduo biográfico. (CATANI et. al., 2017, p. 355)

A construção das entrevistas com as formandas do curso de Pedagogia se pautou em uma lógica de regressão às vivências anteriores ao presente vivido. A elaboração e organização das perguntas envolveu o retorno das estudantes à espaços de participação, concepções dos familiares e suas próprias concepções antes de ingressarem na universidade. Das memórias desse passado, os questionamentos adentram o período universitário das estudantes para, enfim, questioná-las quanto as projeções de carreira que tinham.

As estudantes entrevistadas⁵ Lara, Talita e Raquel trouxeram em suas falas a prática religiosa familiar como parte de suas trajetórias sociais. Lara, com uma forte atuação em sua comunidade, foi catequista durante cinco anos, dois deles já estando na universidade; Talita pontua que as razões pelas quais continuou a frequentar a igreja ao se mudar para Florianópolis se devem ao fato de “esse negócio de religiosidade ser muito forte, de todo o domingo ir na missa, no culto” em sua cidade natal. O envolvimento de Raquel na comunidade surda, explorado dentro da Participação social no trabalho citado, é correlacionado ao primeiro contato que teve com uma criança surda na igreja, este espaço que é frequentado por ela.

⁵ Os nomes utilizados no trabalho são fictícios, preservando a identidade das entrevistadas.



Bourdieu, segundo Catani et. al. (2017), caracteriza a trajetória modal como sendo “a mais provável de um agente dentro de seu grupo de origem”, onde há uma maior restrição do *habitus* aos programas morais, escolares, etc. A religiosidade enquanto prática explícita do campo familiar e que se perpetua nas trajetórias individuais das estudantes Lara, Talita e Raquel, tem relação, sobretudo, com o capital cultural herdado.

A trajetória social da estudante Pamela, também entrevistada, antiga aluna do Colégio de Aplicação da UFSC, aponta para estratégias da mesma perante ao ingresso no curso de Pedagogia, e que vinham sendo tecidas desde a sua escolarização. Segundo ela:

Eu já almejada uma carreira acadêmica antes de entrar na graduação. Para conseguir isso, eu sabia desde antes da graduação, né. Sabia que o caminho que eu tinha que percorrer dentro da Universidade era entrando na Iniciação Científica, pegando bolsas, se comunicando com professores, em grupos de estudos. Tudo isso foi me indicado antes da graduação, então na segunda fase, na primeira oportunidade que apareceu, eu peguei! Depois eu fui costurando até achar o grupo que eu me identificava mais, o que eu estava defendendo. Aí me envolvi no processo da direção do CED. É um processo. (Estudante Pamela)

O capital cultural adquirido durante o período de escolarização dentro da UFSC, resultam em uma trajetória individual passível de desvelar as regras do jogo dentro do campo universitário, ainda que Pamela não disponha em seu grupo de origem o capital herdado para tal, visto que é a primeira de sua geração familiar a entrar no espaço universitário.

As identificações das formas de participação do referido trabalho, se deram dentro de um quadro em que as retrospectivas levantadas por cada uma das formandas apontavam para elos entre suas trajetórias e àqueles espaços considerados, anulados ou, até mesmo, rejeitados. Portanto, a convergência entre as estudantes não esteve, necessariamente, em seus espaços de participação durante o período de graduação, mas sim nas suas trajetórias como eleitoras desses espaços.

Considerado “princípio não escolhido de todas as escolhas” (WACQUANT, 2007), as constantes socializações nos diversos campos a que os agentes se movimentam, reproduzem e naturalizam o *habitus*, de modo que não sejam questionados. Assim, a incorporação das estruturas ocorre, muitas vezes, de forma inconsciente por serem sutis.

Algumas considerações

A articulação entre capital, campo e *habitus* é explicitada por Bourdieu e essas categorias são desenvolvidas e ampliadas em várias produções do autor, dentre elas as que foram citadas neste artigo.



Cada campo tem suas leis específicas e está relacionado a determinados tipos de capitais, portanto se configura como espaço social no qual relações de poder são estabelecidas entre os agentes. Podemos afirmar que dependendo das características do campo um ou outro capital será legitimado. Além disso, o campo é o *locus* no qual diferentes *habitus* serão privilegiados. Dito de outra maneira, *habitus* e capital são categorias que se entrecruzam com a noção de campo.

As pesquisas em educação, que foram mencionadas anteriormente, utilizam como “lente interpretativa” as categorias de Bourdieu para compreender diferentes aspectos do mundo social. Mesmo que tratem de diferentes temáticas existem pontos de convergência que fazem com que haja aproximações interessantes e que buscam suporte nos três conceitos escolhidos para serem analisados nesse artigo. Portanto, a partir de conceitos-chave da obra do sociólogo Pierre Bourdieu tais análises tornam-se importantes para as pesquisas contemporâneas no campo da educação, e em andamento no Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPEFESC) e no Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB).

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. Les trois états du capital culturel. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, n. 30, nov. p. 3-6, 1979.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. (Org). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p.122-155. (Grandes Cientistas Sociais, n.39)

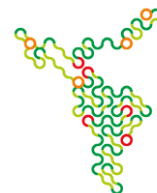
_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Esquisse d'une théorie de la pratique (précédé de trois études d'ethnologie kabyle)**, Éditions du Seuil, 2000.

_____. **Os usos sociais da ciência**. Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004a. (Publicado originalmente em francês, 1997).

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004b. (Publicado originalmente em francês, 1987).

_____. **A distinção; crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.



_____. **Homo academicus**. Florianópolis: UFSC, 2011. (Publicado originalmente em francês, 1984).

CATANI, Afrânio Mendes (Org.); NOGUEIRA, Maria Alice (Org.); HEY, Ana Paula (Org.); MEDEIROS, Cristina (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. São Paulo: Autêntica, v. 1, p. 400, 2017.

MICELI, Sérgio. Introdução: a emoção raciocinada. In: BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), n. maio/ago, 2002.

WACQUANT, L. Esclarecer o habitus. **Educação & Linguagem**. Ano 10, n. 16, jul./dez./2007



DE UMA DEMOCRATIZAÇÃO MODERADA PARA UMA CIRCUNSCRITA: O MOVIMENTO DE OFERTA E DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS UNIVERSITÁRIAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Silvana Rodrigues de Souza Sato¹

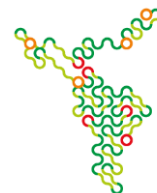
Resumo: O presente estudo faz parte da tese de doutorado intitulada A configuração do acesso à Universidade Federal de Santa Catarina (2001 a 2015): limites e avanços no processo de democratização e trata do movimento de oferta e distribuição das vagas universitárias disponibilizadas pela instituição no período pesquisado. O aporte teórico da sociologia francesa e brasileira fundamentaram às análises realizadas sobre o campo universitário e a escola de elite (BOURDIEU, 1989) e os conceitos de democratização e demografização (LANGOÛET, 2002). Para este último autor um efetivo processo de democratização exige “não somente a ampliação das chances de todos mas também a aproximação das chances entre diferentes categorias sócio-profissionais” (p. 86). Para que diferentes grupos sociais tenham chance de acessar a educação superior pública e, posteriormente as carreiras profissionais, faz-se necessário a imprescindível oferta de mais vagas e a diversificação das modalidades de distribuição das mesmas. Em relação ao exemplo da UFSC, o que constatamos foi um aumento de vagas na unidade sede de Florianópolis principalmente entre 2008 e 2009 nos cursos existentes e nos anos seguintes houve a criação de algumas graduações novas e a expansão da universidade para outras unidades no interior do Estado. Observamos um forte crescimento da área das engenharias, fenômeno que não aconteceu da mesma forma em outras áreas do conhecimento ofertadas pela instituição.

Palavras-chave: Educação superior. Democratização. UFSC.

OF A MODERN DEMOCRATIZATION FOR A CIRCUMSCRIBER: the movement of supply and distribution of university positions at the Federal University of Santa Catarina

Abstract: The present study is part of the doctoral thesis entitled The configuration of access to the Federal University of Santa Catarina (2001 to 2015): limits and advances in the process of democratization and deals with the movement of supply and distribution of university vacancies made available by the institution in the period studied. The theoretical contribution of French and Brazilian sociology was based on the analyzes carried out on the university field and the elite school (BOURDIEU, 1989) and the concepts of democratization and demography (LANGOÛET, 2002). For the latter author an effective process of democratization requires "not only the increase of the chances of all but also the approximation of the chances between different socio-professional categories" (p.86). In order for different social groups to have access to public higher education and, later, professional careers, it is necessary to offer more vacancies and diversify the modalities of their distribution. In relation to the example of UFSC, we noticed an increase in vacancies in the main campus of Florianópolis, mainly between 2008 and 2009 in the existing courses, and in the following years some new graduations were created and the expansion of the university to other units within

¹ Pedagoga. Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.



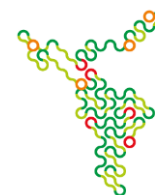
the State. We observed a strong growth in the area of engineering, a phenomenon that did not happen in the same way in other areas of knowledge offered by the institution.

Keywords: College education. Democratization. UFSC.

A ampliação e distribuição das vagas universitárias, sua correlação com os concursos enquanto instrumentos de seleção e classificação são interfaces do estudo sobre a democratização do acesso à educação superior. Em primeiro plano faz-se necessário conhecer e estabelecer interações com o meio social onde as universidades estão sediadas. Assim sendo, corroboramos com Franco (1986) que faz associações entre o acesso aos diferentes bens sociais, assinalando que “a democratização das oportunidades educacionais se relaciona com a democratização dos demais setores da vida social” (p. 20). Em uma sociedade desigual como a brasileira, na qual os direitos básicos não são disponibilizados a todos, fica evidente essa correlação. A afirmação da autora leva-nos a ficar atentos à forma como o governo e a sociedade brasileira tratam a disponibilidade e o acesso aos serviços básicos de saúde e educação, por exemplo.

É de suma importância a tarefa de desvelar desigualdades sociais e escolares que acompanham os alunos e que podem refletir negativamente no prolongamento dos seus estudos. Neste sentido concordamos com as ideias defendidas por Silva (2014) ao resenhar a obra do sociólogo Gabriel Langouët. A autora explicita que as desigualdades características de diferentes estados perpetuam-se nas políticas públicas que continuam a privilegiar os “herdeiros” e não as expectativas da maioria do povo que necessita de saberes para se situar no mundo, reconhecê-lo e participar de suas transformações. A partir das abordagens teóricas, consideramos que para haver aumento das chances de mais jovens ingressarem na universidade e assim terem possibilidade de prolongar sua escolarização, é imprescindível a oferta de mais vagas e a diversificação das modalidades de distribuição das mesmas.

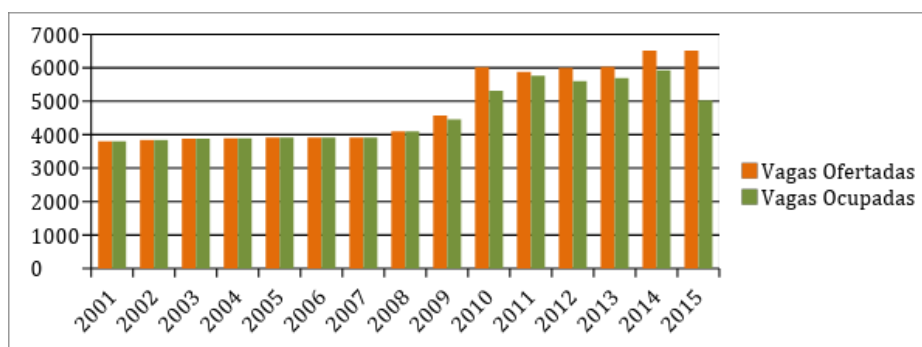
No cenário nacional houve um aumento de vagas na rede federal de educação superior. No presente artigo procuramos situar os movimentos de oferta, ocupação e formas de distribuição das vagas na UFSC. Indagamo-nos: a UFSC disponibilizou mais vagas no período investigado (2001 a 2015)? Se sim, em quais unidades universitárias, centros de ensino e cursos de graduação? No período, mudaram às modalidades de distribuição das cadeiras universitárias?



Momentos diferenciados de oferta, ocupação e distribuição de vagas

A UFSC, através dos editais dos seus vestibulares, torna público o número de vagas ofertadas em cada semestre letivo. Após a realização dos concursos de seleção são disponibilizadas planilhas com os dados gerais de cada vestibular, abrangendo assim a quantia de vagas que foram ocupadas após a primeira chamada. Os dados referentes às vagas ofertadas e ocupadas foram reorganizados no gráfico 1 e auxiliam na compreensão de um panorama geral do movimento das cadeiras universitárias oportunizadas pela instituição e ocupadas de fato pelos candidatos aprovados e classificados.

Gráfico 1 – Vagas ofertadas e ocupadas em primeira chamada na Universidade Federal de Santa Catarina

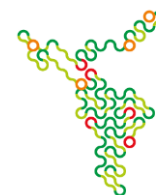


Fonte: Dados gerais dos vestibulares da UFSC (2001-2015) disponibilizados pela COPERVE/UFSC, reorganizados pela autora.

Como constatamos no gráfico acima, no período compreendido entre 2001 e 2015, observamos movimentos diferenciados quanto à oferta e à ocupação das vagas da UFSC. Esses movimentos não são similares ao longo do período pesquisado e por essa razão optamos por ordenar as informações em três fases, a saber: 1) Estabilidade da oferta e ocupação das vagas universitárias (2001 a 2007); 2) Expansão e novas modalidades de distribuição das vagas (2008 a 2012) e 3) Maior ampliação do número de vagas e refinamento nas Políticas de Ações Afirmativas (2013 a 2015).

Fase de estabilidade da oferta e ocupação de vagas na UFSC (2001-2007)

A primeira fase da análise compreende o período entre 2001 a 2007. A característica principal desse momento diz respeito à estabilidade do número de vagas disponibilizadas pela universidade e também às cadeiras ocupadas pelos aprovados classificados. Fenômeno observado também na

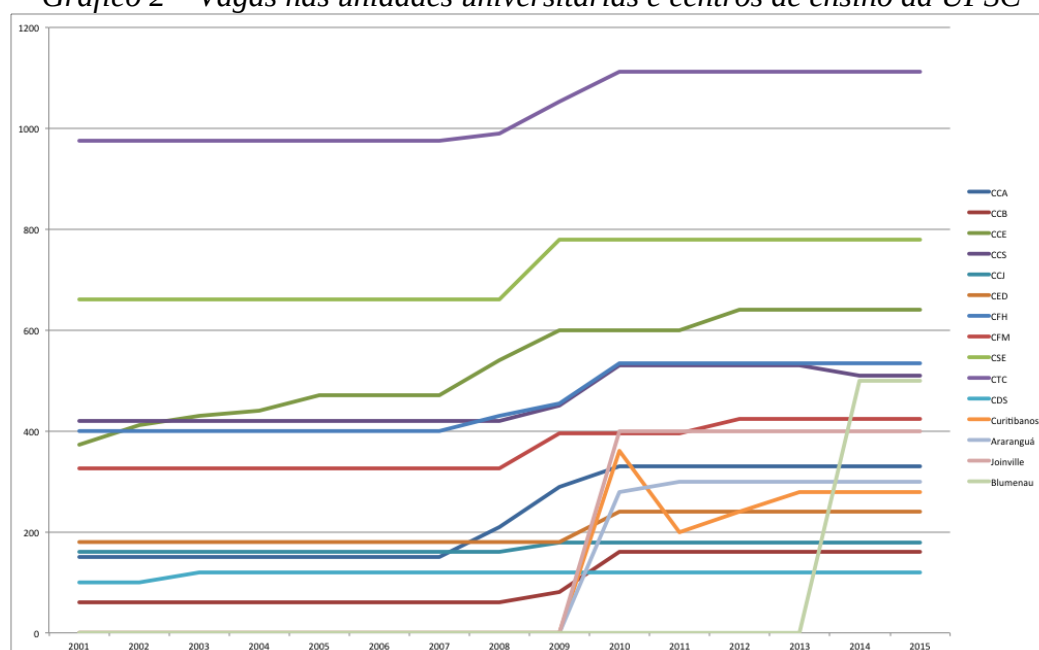


imobilidade da criação dos cursos de graduação e na distribuição dos lugares colocados à disposição da comunidade.

A divisão desigual das vagas nos centros de ensino e a invariabilidade do número de cursos de graduação

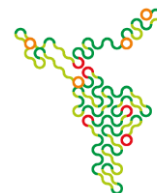
O gráfico abaixo permite visualizar como as vagas ofertadas pela UFSC foram distribuídas pelos 11 centros de ensino e, posteriormente no ano de 2009, também nas unidades universitárias criadas no interior do Estado de Santa Catarina.

Gráfico 2 – Vagas nas unidades universitárias e centros de ensino da UFSC



Fontes: Dados das relações de cursos oferecidos pela UFSC; Relações candidatos/vagas nos cursos e Quadros gerais de vagas para os vestibulares anexados nos editais dos concursos dos anos de 2001 a 2015 disponibilizados no site da COPERVE/UFSC, reorganizados pela autora.

Em 2001, dos 11 centros de ensino, cinco possuíam de um a dois cursos de graduação (Centro de Ciências Agrárias [CCA], Centro de Ciências Biológicas [CCB], Centro de Ciências Jurídicas [CCJ], Centro de Desportos [CDS] e Centro de Ciências da Educação [CED]); dois centros tinham seis cursos cada (Centro de Ciências da Saúde [CCS] e Centro de Ciências Físicas e Matemáticas [CFM]) e a maioria das graduações da instituição concentravam-se em quatro centros: Centro Tecnológico [CTC] (14 cursos); Centro de Comunicação e Expressão [CCE] (10); Centro de Filosofia e Ciências Humanas [CFH] (9) e Centro Socioeconômico [CSE] (8).



Fase de ampliação e novas formas de distribuição das vagas (2008-2012)

A partir do ano de 2008, passamos a observar o que caracterizamos como fase de ampliação de vagas, cursos e formas de distribuição destas. A análise dos dados permitiu-nos constatar que a partir deste ano houve um movimento de expansão no número de vagas gerais da UFSC. Do ano de 2008 para 2009, temos um aumento de 11,62% no número de vagas. De 2009 para 2010 as vagas se expandem em um percentual mais expressivo ainda, 31,72%. Mas esse crescimento no número de vagas não se mantém no ano de 2011, pois ocorreu a extinção de 140 vagas. Essa baixa é verificada nas unidades universitárias das cidades de Araranguá e Curitibanos. Assim sendo, em 2011, observamos o retorno da estabilidade no número de vagas gerais e nos cursos como veremos no tópico a seguir. No último ano dessa fase, 2012, o número total de vagas volta a se caracterizar por um crescimento moderado (1,87%).

Cabe enfatizar que a partir de 2009, os processos seletivos na universidade diversificam-se, pois além do vestibular para preenchimento de vagas para ingresso em 2010, a UFSC realiza o vestibular suplementar e uma seleção específica para o curso de Libras (40 vagas). Respectivamente, na primeira seleção são disponibilizadas 655 vagas que foram distribuídas na Unidade universitária Campus-sede de Florianópolis da seguinte maneira: 55 vagas a mais nos cursos de Biblioteconomia e Química Licenciatura diurno; 120 lugares em três cursos novos: Engenharia Eletrônica, Educação do Campo e Fonoaudiologia; 480 cadeiras universitárias nas novas unidades de Araranguá, Joinville e Curitibanos (Ciências Rurais, Engenharia da Mobilidade e Tecnologia da Informação e Comunicação diurno e noturno). Em 2010 e 2011 ocorrem processos seletivos para os cursos de Libras (40 vagas), Educação do Campo (50 vagas em cada ano) e Licenciaturas Indígenas (120 vagas). Por fim, no ano de 2012, além do concurso vestibular convencional, acontece o concurso vestibular 2012 para o curso Educação do Campo licenciatura diurno, que oferta 55 vagas na modalidade presencial na cidade de Santa Rosa de Lima.

Os movimentos de abertura e fechamento de cursos na UFSC

A partir do ano de 2008, passamos a observar uma fase de transição que viria a se constituir em um novo momento de ampliação de vagas, cursos e formas de distribuição das mesmas. No que concerne aos cursos, houve a criação de três novos em 2008, a saber: Artes Cênicas e Oceanografia (30 novas vagas em cada curso) e Zootecnia (60) e mais 55 vagas nos cursos existentes de:

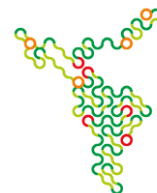


Engenharias da Produção e Letras Língua Portuguesa diurno. Ou seja, nesse ano houve um aumento de 175 vagas no quadro geral da universidade. Foi neste ano, que pela primeira vez, desde 2001, houve abertura de cursos/vagas em outros Centros de ensino (CFH, CCA e CTC) e não somente no CCE e CDS (Centro este que teve somente 20 vagas a mais abertas em 2003).

No ano de 2009, em um intervalo de quase 10 anos de pouca expressividade de oferta de vagas, a UFSC cria 566 vagas a mais do que no ano anterior na unidade-sede de Florianópolis. 320 distribuem-se em quatro Centros de ensino e em seis novos cursos, a saber: CCA: Ciência e Tecnologia Agroalimentar diurno (60 vagas); CCE: Design de Animação (40) e Design de produto (40); CFM: Química Tecnológica bacharelado (80) e Química licenciatura diurno (40); CSE: Relações Internacionais (80). As outras, 246 novas cadeiras universitárias foram criadas em cursos já existentes, também na unidade-sede, nos seguintes Centros e seus respectivos cursos: CSE: Administração diurno/noturno e Ciências Contábeis diurno/noturno (10 vagas em cada curso); CCA: Agronomia e Engenharia de Aquicultura (10 a mais em cada curso); CCB: Ciências Biológicas, 20 vagas a mais; CFH: Ciências Sociais diurno (2) e noturno (8), Filosofia noturno/vespertino noturno (4) e Psicologia (10); CCJ: Direito diurno e noturno (20 vagas a mais); CCS: Enfermagem (5), Farmácia (10), Nutrição (5) e Odontologia (10); CTC: Engenharia de Controle e Automação (12), Civil, de Materiais, Mecânica e Sanitária e Ambiental (10 lugares a mais em cada curso) e em Engenharia de Alimentos (5) e no CFM: nos cursos de Física bacharelado diurno, Física licenciatura noturno e Matemática e Computação (10 vagas a mais em cada) e Química (5). Os únicos Centros que não apresentam mudanças no seu quadro de vagas são: CED e o CDS.

Em 2010, a criação de vagas em cursos existentes volta a se estabilizar, pois temos somente 30 vagas a mais no Centro de Ciências Agrárias na unidade-sede em Florianópolis. Em contrapartida nesse mesmo ano ocorre uma expansão considerável relativa à criação de 12 novos cursos de graduação. Em Florianópolis, começam a funcionar no: CFH: os cursos de Antropologia, Geologia e Museologia; CED: Arquivologia; CCB: Ciências Biológicas licenciatura noturno; CCS: Fonoaudiologia; CTC: Engenharia Eletrônica. E nas novas unidades universitárias: em Curitiba: o curso de Ciências Rurais; em Joinville: Engenharia da Mobilidade; em Araranguá: os cursos de Engenharia de Energia e Tecnologia da Informação e Comunicação – diurno e noturno.

Cabe salientar que das 1.430 vagas criadas no ano de 2010, 1.040 foram instituídas nas novas unidades universitárias, ou seja, fora da capital catarinense e fazem parte do projeto do governo



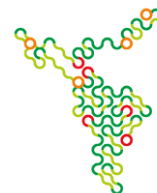
federal de interiorização da educação superior. Também, com exceção do curso de Engenharia de Energia, todos os outros já começaram a funcionar em 2009 nas cidades citadas acima e suas vagas já foram ofertadas no vestibular suplementar daquele ano. Mas a partir de 2010 eles passam a compor a grade de cursos disponibilizados no concurso vestibular convencional desse ano. A estabilidade apontada anteriormente no quadro de vagas dos anos de 2011 e 2012, confirma-se também no número de cursos. Em 2011 tivemos a criação de dois novos cursos na unidade de Araranguá: Fisioterapia e Engenharia da Computação, assim como o fechamento do curso de Tecnologia da Informação e Comunicação diurno na mesma cidade.

No quadro geral de vagas e cursos para o concurso vestibular 2012 a universidade ofertou 86 cursos, com a criação de 110 vagas em três novos cursos: Medicina Veterinária (Curitibanos), Meteorologia (CFM/Florianópolis) e Libras (CCE/Florianópolis). Os três cursos de Design (Animação, Produção e Gráfico) são aglutinados no curso denominado Design. O curso de Ciências Rurais da unidade Curitibanos é extinto, no seu lugar, ocorreu a inclusão das graduações de Agronomia e Engenharia Florestal na mesma cidade.

A expansão da UFSC para o interior do Estado: três novas unidades universitárias

No final da primeira década do presente século, o governo federal começou interiorizar a educação superior, por intermédio da expansão das universidades públicas como também pela criação de novos cursos. Mesmo que em muitos municípios já existissem cursos superiores privados, “o ensino gratuito produz um impacto social pela maior abertura para a fração da população de nível de renda baixa, para quem era inviável o ensino pago” (MELO, CAMPOS E ZARIAS, 2015, P. 26). Além disso, os autores citados apontam que a juventude local pode usufruir de ganhos com a abertura de uma universidade. Ainda poderíamos enfatizar as vantagens para a comunidade em geral, de serviços proporcionados pela extensão e pesquisa universitária, e principalmente a formação dos seus partícipes.

A partir do ano de 2009 a UFSC, conforme o Regimento Geral e a resolução normativa nº 80/2016/CUn, passa a ser organizada em quatro unidades universitárias - Unidade Universitária Sede de Florianópolis e unidades de Araranguá, Curitibanos e Joinville. Das 655 vagas ofertadas por intermédio do edital do vestibular suplementar já descrito anteriormente, 480 cadeiras universitárias foram disponibilizadas por esses novos *campi*.



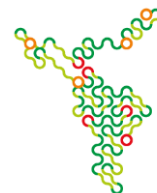
No ano de 2010, os cursos criados nas novas unidades universitárias consolidam-se: são disponibilizadas 360 vagas no curso de Ciências Rurais (Curitibanos); 400 em Engenharia da Mobilidade (Joinville); 200 cadeiras nos cursos de Tecnologia da Informação e Comunicação (diurno e noturno) e 80 vagas no curso novo de Engenharia de Energia na cidade de Araranguá.

Em 2011, os cursos de Fisioterapia e Engenharia da Computação começam a ser ministrados na Unidade universitária de Araranguá, a qual recebe mais 120 vagas. Nesta unidade, o curso de Tecnologia da Informação diurno foi fechado e por isso houve a extinção de 100 cadeiras universitárias. Movimento decrescente de vagas também ocorreu na unidade de Curitibanos, onde foram extintas 160 vagas das 360 ofertadas para o curso de Ciências Rurais no ano anterior. O último ano desse período (2012) é marcado pela baixa movimentação de vagas e cursos em todas às unidades da UFSC.

Novas modalidades de distribuição das vagas universitárias

O conselho universitário da UFSC, por intermédio da Resolução Normativa nº 008/CUN/2007 de 10 de julho de 2007, considera “a necessidade de promover, assegurar e ampliar o acesso democrático à Universidade Pública com a diversidade socioeconômica e étnico-racial como compromisso de uma instituição social, pública, plural e de natureza laica” (UNIVERSIDADE, 2007, p. 1). Almejando alcançar esse objetivo, a UFSC passa a adotar o Programa de Ações Afirmativas (PAAs) no ano de 2008. Cabe destacar, que o conteúdo dessa resolução é muito mais amplo que a questão do acesso à universidade, abrangendo metas que vão desde a preparação para o acesso às graduações, a efetiva entrada nos cursos, o acompanhamento e permanência dos estudantes na instituição, a supervisão da inserção sócio profissional dos egressos universitários, a ampliação das vagas e criação de cursos noturnos.

A respectiva Resolução determina que as vagas sejam preenchidas conforme as normas previstas nas PAAs. Fica, portanto, estabelecido que a universidade passaria a dispor de 20% das suas vagas para candidatos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas, 10% a candidatos autodeclarados negros e que também tenham realizado estudos em escolas públicas. Também, nessa fase, ocorreu pela primeira vez a oferta de cinco vagas para candidatos autodeclarados indígenas. Entre 2009 e 2012, em relação a estes candidatos, houve o



aumento de uma vaga por ano, totalizando no final dos quatro anos à oferta de nove novas vagas para pessoas que se autodeclararam indígenas.

No edital do concurso vestibular do ano de 2012 encontramos o registro que de 70% das vagas da UFSC seriam destinadas a candidatos da classificação geral, ou seja, para os que não optaram por concorrer às cadeiras reservadas ao Programa de Ações Afirmativas. Na história da educação superior pública brasileira e nos anos de existência da UFSC, é a partir dessa fase que ocorreu a abertura de uma “universidade marcadamente de elite” para novos públicos historicamente deixados à margem desse nível de ensino.

Fase de expansão localizada e refinamento nas formas de distribuição das vagas (2013-2015)

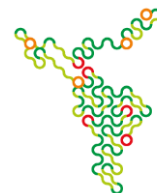
Nessa terceira fase constatamos que ocorreu estabilidade no número de vagas até então ofertadas pela UFSC, tanto na unidade sede como naquelas criadas desde o ano de 2009 nas cidades do interior do Estado. A expansão de 500 novas vagas nos dois últimos anos deste estudo, respectivamente 2014 e 2015, ocorreu em virtude da criação da quarta unidade universitária da instituição sediada na cidade de Blumenau. Em relação a não ocupação das vagas, observamos que prossegue como no momento anterior (2008 a 2012), pois das 6.031 vagas disponibilizadas em 2013, 5,65% não foram ocupadas. Em 2014, temos 91,06% das vagas ocupadas; 582 delas não foram preenchidas quando do concurso vestibular. No último ano dessa fase (2015), das 6.511 vagas disponibilizadas, 5.028 foram ocupadas, restando 1.483 vagas ociosas.

O crescimento das vagas centrado na nova unidade universitária de Blumenau

A inércia na movimentação das vagas ofertadas pela UFSC é quebrada na passagem entre o ano de 2013 para 2014, onde ocorreu aproximadamente 8% de aumento no número total de vagas ofertadas. Porém esse crescimento além de ser datado, foi representativo apenas na unidade universitária da cidade de Blumenau. Cabe destacar que nos dois anos seguintes dessa fase (2014 e 2015), a instituição não criou vagas novas e o número fica estável na casa de 6.511 cadeiras universitárias.

Refinamento nas formas de distribuição das vagas

Em relação à oferta e reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico médio, há grandes modificações a partir da Lei Federal nº 12.711 de 29 de agosto

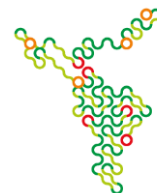


de 2012, quando o Congresso Nacional decreta e a presidente da República, Dilma Rousseff, sanciona este dispositivo legal. O conteúdo da lei diz respeito ao ingresso nessas instituições que devem reservar 50% das suas vagas, por intermédio dos editais dos seus concursos seletivos, em cursos e turnos para alunos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Ainda, quanto à reserva desse percentual de vagas, fica estabelecido que 50% delas devem ser destinadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita. Estas vagas devem ser preenchidas por pessoas que se autodeclaram pretas, pardas e indígenas, seguindo o critério da proporção desses habitantes na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição de ensino¹, segundo dados dos censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Dias após a regulamentação e normatização da Lei nº 12.711, a UFSC posiciona-se sobre o conteúdo deste dispositivo divulgando uma resolução, que dispõe sobre o concurso vestibular para o ano de 2013. De modo que a instituição passa a seguir as prerrogativas legais estabelecidas pelo governo federal, ficando definido que 30% das vagas nos cursos e turnos da instituição seriam reservados ao Programa de Ações Afirmativas. O edital do concurso explicita como deveria ocorrer a distribuição dessas vagas, a saber: A) 20% foram divididas em dois grupos: 1) 10% para candidatos oriundos de famílias com renda per capita bruta de até 1,5 salário mínimo (16% para candidatos pretos, pardos e indígenas (PPI) e, 2) os outros 10% destinados aos candidatos oriundos de famílias com renda per capita bruta maior que 1,5 salário mínimo, observando-se os mesmos percentuais para PPI; B) 10% das vagas em cada curso/turno para candidatos autodeclarados negros que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

A execução, acompanhamento e avaliação das prerrogativas desta lei são previstas da seguinte forma: O MEC e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção Racial, com a escuta da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), são os órgãos governamentais que acompanhariam e avaliariam a aplicação do dispositivo legal. No período de 10 anos o poder executivo revisaria o presente programa de acesso às instituições de educação superior de alunos pretos, pardos e indígenas, como também de egressos de escolas públicas de ensino médio. Além disso, os estabelecimentos deveriam implementar

¹ Segundo a resolução nº 19/CGRAD/2012, de 22 de outubro de 2012, a proporção da soma dos percentuais de pretos, pardos e indígenas na população de Santa Catarina, conforme os dados do IBGE, no ano de 2012, totalizava 16% e por isso essa é a percentagem empregada para reserva de vagas para estes grupos étnico-raciais na Universidade Federal de Santa Catarina.



em quatro anos a proposta integralmente, sendo que no mínimo, a cada ano, 25% das vagas nos cursos e turnos deveriam ser reservadas ao público beneficiado pela respectiva lei.

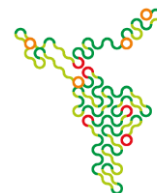
No ano seguinte, 2014, por intermédio de resolução (Resolução 33/CUn/2013 e Edital 04/COPERVE/2013) e editais próprio, a UFSC ampliou o número de vagas a serem reservadas, dando continuidade à adequação à prerrogativa legal promulgada no ano de 2012. Assim sendo, ficou estabelecido que das vagas oferecidas no concurso vestibular, 35% seriam preenchidas segundo as regras das PAAs. O acréscimo de 5% no número de vagas destinou-se aos candidatos que cursaram o ensino médio em escolas públicas: 2,5% para os candidatos com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita e os demais 2,5% para renda superior a 1,5 salários mínimos.

Em 2015, as discussões no Conselho Universitário (CUn) da UFSC e as resoluções (Resoluções 41/CUn/2014 e 22/CGRAD/2014) que resultaram dessas reuniões analisaram os esforços da instituição para alcançar o objetivo de ofertar 50% de suas vagas conforme as PPAs. Foi constatado que a UFSC estava prestes a atingir o objetivo, pois 47,5% das suas vagas já estavam sendo ofertadas para os optantes dessas políticas. Em relação, ao ano anterior, o percentual de 12,5% de vagas foi dividido entre candidatos que cursaram ensino médio em escola pública e que possuíam renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (6,25%) ou renda superior a 1,5 salário mínimo (6,25%).

Considerações finais

Alguns fatores podem influenciar positivamente ou negativamente o processo de acesso à educação superior. Especificamente neste artigo, procuramos demonstrar como a UFSC está contribuindo, ou não, para a democratização do acesso às suas vagas. Partimos do pressuposto que a expansão da oferta de vagas, ou seja, a maior democratização das cadeiras universitárias, é parte importante para a ampliação das chances de cursar uma graduação.

A UFSC ampliou a oferta de vagas no período pesquisado (2001 a 2015)? Essa era uma das questões que nos colocávamos no início da análise. Podemos afirmar que a instituição, na primeira fase (2001 a 2007), se mostrou fortemente estável no que concerne à oferta de vagas, pois tivemos 7,71% de aumento no número de vagas nos primeiros quatro anos investigados. A estagnação foi total entre os anos de 2005 a 2007 (3.920 vagas). O número de cursos ofertados também não aumentou.



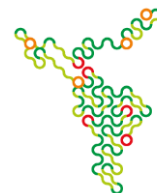
Os critérios de seleção, classificação e distribuição de vagas estão diretamente ligados às provas do concurso vestibular da instituição. Processos estes que apresentavam legitimidade e características amparadas na ideologia meritocrática.

A partir do ano de 2008, a instituição passa a atender prerrogativas das PAAs. Apesar de ser um avanço em relação à democratização do acesso, cabe ressaltar que estas políticas também seguem critérios de mérito escolar. Enfim, ao longo de todo período pesquisado (2001 a 2015) uma das maiores expansões de vagas se deu entre os anos de 2009 e 2010, 31,72% de aumento de vagas. Cabe enfatizar, mais uma vez, que em 2010, das 1.430 vagas criadas, 1.040 foram nas novas unidades universitárias das cidades de Curitiba, Joinville e Araranguá. Na sede de Florianópolis tivemos a criação de sete cursos, com destaque para os Centros de ensino CED, CTC e CCS, os quais pela primeira vez em 10 anos, abrem cursos novos.

A ampliação de vagas e cursos constatada entre os anos 2009 e 2010 não prossegue nos dois últimos anos desse segundo momento. Em 2011, há um leve decréscimo no número geral de vagas e em 2012 um modesto acréscimo. Poucos cursos são abertos, mais uma vez a pequena movimentação é constatada nas unidades universitárias do interior do Estado. A permanência da oferta de vagas e cursos é incontestável no ano de 2013. O que já não acontece quando se trata da distribuição das vagas, por isso iniciamos o terceiro momento da análise neste ano. Se no final do primeiro momento (2001 a 2007), a resolução normativa referente à implementação do Programa de Ações Afirmativas traça novas maneiras de distribuir as vagas universitárias a diferentes públicos, no final do segundo momento (2008 a 2012) temos outro marco, a Lei nº 12.711 que regulamenta novas formas e percentuais de distribuição de vagas nas instituições federais de educação superior. Esses dois dispositivos legais, provavelmente, mudaram o cenário da ocupação das vagas universitárias por diferentes públicos de estudantes.

Podemos afirmar que a ampliação das vagas na UFSC, no período de 2001 a 2015, é fortemente moderada, com destaque apenas para os anos de 2010 e 2014, nos quais houve percentuais consideráveis de aumento de vagas na instituição. Portanto, o processo de democratização também ficou limitado a pouca oferta de vagas universitárias e conseqüentemente à rara ampliação de chances objetivas de acesso à UFSC.

Referências



BOURDIEU, Pierre. **La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps**. Les éditions de minuit. Paris, 1989.

_____, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior (1992). In: **Escritos da Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). Tradução Magali de Castro. 9.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____, e PASSERON, Jean-Claude. **Les Héritiers: les étudiants et l'aculture**. Les éditions de Minuit, Paris. 1964.

_____. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Tradução Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

FRANCO, Maria Aparecida Civiatta. Acesso à universidade - uma questão política e um problema metodológico. **Educação & Seleção**, nº12, p. 9 a 26, 1985.

LANGOUËT, Gabriel. A escola francesa se democratiza, mas a inserção social torna-se cada vez mais difícil. In: **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 85-106, jul./dez.2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Análise sobre a expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Brasília 2012.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 31 de agosto de 2017.

PROST, Antoine. L'enseignement s'est-il démocratisé? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980. **Presses Universitaires de France**, Paris. 1986.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Resenha do livro Les Inegalites dans l'union europeenne et ailleurs: et si on osait?. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 349-352, jul. / dez. 2014.



MULHERES NEGRAS COTISTAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: HISTÓRIAS MODIFICADAS¹

Schirlei Russi Von Dentz²

Resumo: O trabalho apresenta uma pesquisa que investigou trajetórias de mulheres negras cotistas dos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Doze acadêmicas foram entrevistadas. Os conceitos de habitus, campus e capital, de Pierre Bourdieu, e o de interseccionalidade, de Kimberlé Crenshaw, foram mobilizados para fundamentar a análise das trajetórias relatadas. O espaço universitário, como campus, é concebido como um campo estruturado, lugar das práticas, das relações, do reconhecimento, mas também das discriminações e do racismo institucional, que moldam os valores e as oportunidades para as diferenças identitárias que ali convivem. Identificamos quais tipos de capitais as estudantes mobilizaram para vencer os obstáculos e, considerando a categoria de habitus, evidenciamos as mudanças em curso nas suas trajetórias. A categoria de interseccionalidade foi utilizada para uma compreensão mais complexa de como duas ou mais formas de subordinação se agregam, reconhecendo também outros fatores relacionados às suas identidades sociais, tais como classe, raça, cor, etnia, religião, origem, orientação sexual, etc. que são socialmente discriminados. Nesse sentido, a pesquisa denuncia processos de produção e de reprodução das desigualdades raciais e de gênero que perpetuam injustiças sociais, e, por outro lado, vê as Políticas de Ações Afirmativas como meio de atuar coletivamente por mais igualdade, justiça e reconhecimento das diferenças.

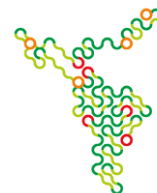
Palavras-chave: mulheres negras, racismo.

BLACK WOMEN AFFIRMATIVE ACTION STUDENTS AT THE FEDERAL UNIVERSITY AT SANTA CATARINA: MODIFIED HISTORIES

Abstract: This paper presents research that investigated trajectories of black women who are affirmative action students in undergraduate courses at the Federal University at Santa Catarina. Twelve black female students were interviewed. Pierre Bourdieu's concepts of habitus, campus and capital, as well as the intersectionality of Kimberlé Crenshaw, were used to support the analysis of their trajectories. The university space, as a campus, is conceived as a structured field, a place of practices, relations and recognition, but also of the discriminations and institutional racism that shape the values and opportunities for the identity differences that coexist there. We identify which types of capital the students use to overcome the obstacles, and considering the category of habitus, we indicate the changes underway in their trajectories. The category of intersectionality was used to understand with greater complexity how two or more forms of subordination are aggregated, thus recognizing other factors related to their social identities such as class, race, color, ethnicity, religion, origin, sexual orientation etc., which are socially discriminated. The study therefore denounces

¹ Este trabalho tem por base a pesquisa desenvolvida no mestrado intitulada: "Vozes das Mulheres Negras Cotistas da Universidade Federal de Santa Catarina (201-2014)" concluída em agosto de 2016.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutoranda da mesma instituição. E-mail: schirleirussi@gmail.com - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.



processes of production and reproduction of racial inequalities and of gender that perpetuate social injustices, while it identifies the affirmative action policies as a means to act collectively for more equality, justice and recognition of differences.

Keywords: black women, racism.

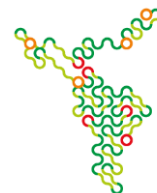
Trajetórias de vida modificadas

As reflexões que apresentaremos com relação às diferentes formas em que se constituíram as trajetórias de vida modificadas (mulheres negras cotistas da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC) de seus percursos originários, subjazem a uma concepção de análise teórica metodológica das categorias bourdieusianas e kimberleusiana sobre essas trajetórias. Sintetizando o resultado da pesquisa desenvolvida no mestrado, partiu-se da convicção de que essas trajetórias foram modificadas consideravelmente à medida que iam sendo vividas as dificuldades econômicas, sociais, culturais, linguísticas, etc. A gradual internalização de um comportamento reativo com relação às múltiplas dificuldades que foram se apresentando desde a educação infantil até a universidade, possibilitou o rompimento com as trajetórias de vida dadas desde o momento de seus nascimentos. É a partir disso que tentarei apresentar como diversas imagens de vida se desviaram da sina familiar aqui apresentadas e categorizadas em três blocos, a saber, 1) mulheres rompendo a sina familiar: as contradições da herança, 2) Incentivo familiar e a herança das contradições, e 3) O espaço familiar como transmissor da herança cultural escolar.

I. Mulheres rompendo a sina familiar: as contradições da herança

As categorias teórico metodológicas, de Pierre Bourdieu, Jean Passeron, como *habitus*, campo, capital cultural, social, econômico, linguístico, etc., e as de, Kimberlé Crenshaw, interseccionalidade, possibilitou-nos um processo reflexivo e dialógico para análise das trajetórias de vida escolar e universitária de doze mulheres negras cotistas da UFSC. Essas categorias de análise mostraram-se pertinentes para iluminar os desafios constitutivos críticos sobre as práticas escolares e universitárias das entrevistadas.

As abordagens reconstrutivas das trajetórias de vida realizada pelas entrevistadas nos possibilitou destacar que todo enfrentamento das dificuldades, envolveu uma dimensão relacional de



enfrentamento contra a submissão imposta pela escola, pela sociedade e a herança familiar que para se efetivar e se legitimar em sentido contrário, houve a necessidade de revoltarem-se ativamente contra ao já instituído. Assim, nas interações intersubjetivas que evocaram dinâmicas necessárias de subversão nos âmbitos escolares e universitários notou-se a expansão de novos horizontes, pois os padrões normativos estabelecidos iam sendo subvertidos a cada iniciativa por elas tomada.

Nesse sentido, as categorias bourdieusianas de “herança cultural”, ou no caso brasileiro “herança escolar” parecem dialogar diretamente com as situações enfrentadas por essas jovens entrevistadas. A categoria “herança escolar” ou “capital escolar” e também o “capital econômico” é aqui utilizada como tentativa de formular uma crítica tanto da escola, quanto da universidade como espaços sociais que não são capazes de lidar com as diferenças culturais, econômicas, linguísticas na formação dos indivíduos. Conforme afirmou a estudante¹ do curso de medicina,

[...] tudo era bem difícil! Durante o ensino médio a gente não tinha dinheiro pra comprar os livros, de comer mal, de não comprar roupas, faltava livros, essas coisas, porque agora o Governo lhe fornece, mas, na minha época o Governo não fornecia os livros didáticos pros alunos. A minha mãe não tinha dinheiro, às vezes, eu conseguia algum livro doado, tirava xerox...

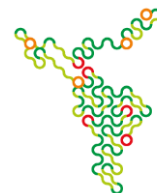
Como se observa essas dificuldades poderiam ter desmobilizado ou excluído a jovem do espaço escolar, a novidade é que dessas bases interativas de conflito e exclusão, as jovens reverterem essa negatividade em motor de construção na mudança de suas trajetórias de vida. A tentativa dessas jovens mulheres de construir um reconhecimento social e mudarem suas trajetórias se constitui tarefa cotidiana. Trata-se, sobretudo, de uma luta pela sobrevivência nesses espaços. Disse a universitária² do curso de Engenharia Mecânica,

[...] eu nunca reprovei, até entrar na faculdade [...]. O ensino fundamental foi muito fácil, foi muito simples. Eu acho que a escola pública sempre facilita pra você, facilita para os alunos e cria a ilusão que você sabe as coisas, quando na verdade você não sabe. Você sente mesmo o baque quando você entra na universidade.

Tal conflito esta inerente tanto na formação, quanto para a constituição do indivíduo enquanto aquele que se propõe ter uma profissão de prestígio social, isto é uma mudança na sua trajetória

¹ Natural do norte do Estado do Rio Grande do Sul, a jovem vem de uma família composta pelos pais e oito irmãos. Seus pais se separaram quando ela tinha sete anos de idade. Mora com a mãe a estudante de medicina de 24 anos, uma irmã de 21 anos que faz Engenharia Civil e um irmão de 34 anos que está fazendo doutorado em Direito. O pai trabalha como policial e a mãe é agente de saúde. Entrevista realizada em maio de 2015.

² Natural da capital matogrossense, a jovem foi criada pela avó materna até completar nove anos de idade. Filha de mãe solteira, tem duas irmãs mais novas. Sua mãe tem o ensino médio incompleto e é autônoma. Entrevista realizada em abril de 2015.



inicial. Aparece em todo momento a lógica pela conservação desses indivíduos permanecerem em suas posições iniciais, ou seja, relegadas a sujeição, discriminação, a exclusão dos espaços sociais mais elitizados. Conforme relatou a estudante³ do curso de Oceanografia,

[...] uma das coisas que não me fez desistir foi porque eu já vim de uma família muito carente e muitas vezes passei fome. Muitas vezes vi minha mãe chorando por não ter o que dar de comer pra gente. E isso meio que foi assim um incentivo sabe. Nunca fui assim de me desesperar. O pessoal do curso também me ajudou muito.

Nessas formas de superação, de enfrentamento se expressam fortes evidências dos “sobreviventes” do sistema escolar ou universitário. A todo um sobre-esforço para que não se seja excluído desse meio, “alguns com currículo escolar em parte “malogrado”, mas com uma grande ambição social e predispostos à revolta e à denuncia das injustiças, sobretudo aquelas de que são vítimas” (BOURDIEU, 2012, p. 598).

Essas estudantes, não tendo os mesmos privilégios herdados na família, precisam adquirir conhecimento e reconhecimento tanto da parte dos professores como de seus colegas. Isso implica agir constantemente no sentido de adquirir valores que lhes permitam serem olhadas positivamente em suas capacidades objetivas. Como destacou a estudante⁴ de Engenharia Civil, sobre quando iniciou sua graduação, “daí, eu passei e comecei tomando um “pau”, assim, nunca reprovei nada, mas eu tive que estudar muito; frequentava muito a monitoria”. Contudo, apesar desses embates conflitivos fazerem parte da vida dessas jovens pode-se dizer que elas mulheres conseguiram romper com sua sina familiar.

II. Incentivo familiar e a herança das contradições

As entrevistas desse bloco permite-nos afirmar que estas jovens, pertencentes também às classes populares com pouco capital econômico, social, escolar, etc. são mobilizadas para o estudo acreditando que a educação é o meio que possibilita ou permite uma maior chance de mobilidade social. Mostra-se, assim, dois efeitos, primeiro a saída de lugares “improváveis” para se obter sucesso,

³ Proveniente do meio oeste catarinense, filha de pai pedreiro e mãe dona de casa, ambos estudaram até a quarta série do primário. O núcleo familiar é composto por mais seis irmãos, três mais jovens que ela, os outros três mais velhos, e nenhum deles têm formação superior. Entrevista realizada em abril de 2015.

⁴ A jovem, natural do litoral catarinense, vive com a família, composta de cinco pessoas: um irmão e uma irmã mais novos que ela, e seus pais. O pai é encanador e a mãe empregada doméstica. Ambos estudaram até concluir o ensino médio.



como a situação econômica não muito favorável e por terem frequentado escolas que não estão no patamar das melhores em qualidade de ensino. Em segundo, as reais chances de conseguir a efetivação no mercado de trabalho, quando se tem uma representação complexa e múltipla que é a questão de gênero, atrelada as reais condições enfrentadas pelas mulheres negras.

As múltiplas formas em que é manifestada a discriminação racial nesse conjunto de entrevistadas fica mais evidente. A uma associação respectivamente à discriminação de exclusão social e violência simbólica. Nesses casos, o que está em jogo é a manifestação explícita da discriminação racial tanto de colegas, quanto dos professores em suas práticas cotidianas. O desrespeito se alonga por toda a trajetória relatada pelas estudantes. Surge por consequência uma degradação psicológica que afeta e ofende a dignidade dessas jovens. Tal desrespeito pode desintegrar a pessoa a ponto de fazê-la largar um projeto de vida melhor, aquele apostado pela via educacional que possibilita uma mobilidade social. Disse a estudante⁵ do curso de Serviço Social:

[...] eu nunca tinha ido com o cabelo solto pra aula. Aí, nesse dia eu fui. A minha mãe disse: “vai gurria, deixa de ser boba”. Eu tinha vergonha do meu cabelo. Eu cheguei [na escola] e tinha que fazer um exercício no quadro, daí as meninas começaram a rir e falar do meu cabelo. Elas disseram “o cabelo parece cabelo de boneca estragada, aquelas bonecas que a gente usa e que com o tempo ela vai ficando com o cabelo meio ruim”. Isso é uma coisa que eu lembro bastante assim.

Neste ponto, entendeu-se a família como propulsora de motivação, que no momento certo soube agir para que a interrupção dos estudos não se realizasse, pois o rebaixamento e humilhação sofridos levam ao desespero nesses momentos de múltiplas discriminações. Ela destacou outro momento ocorrido na universidade sobre a fala de uma professora.

Ela [uma professora do curso de Serviço Social] começou a falar sobre uma teoria francesa de inferioridade de raças e tal. Eu não liguei porque eu conhecia aquela teoria e tudo. Mas, depois dela contextualizar tudo, ela falou pra mim que já tinha muita gente ali no núcleo... Então né!... Para um bom entendedor de minha parte, primeiro ela fez aquele discurso histórico e teórico pra me dizer que já tinha muita gente lá dentro.

[...] de chegar em casa, começar a chorar e tudo, eu fiquei uma semana ruim, chorava e tudo mais. E pensei em desistir do curso, que aquilo pra mim foi decepção né. Estava na quarta fase e, querendo ou não, como é Serviço Social a gente tem muito a ideia de que a assistente social tem que ser... não pode ter preconceito com ninguém, quem trabalha com isso. Mas não é bem assim, o preconceito está em todo o mundo, independente de profissões.

⁵ Natural do sul do Estado de Santa Catarina, a jovem tem uma única irmã caçula, é filha de pai frentista que possui o ensino médio; sua mãe concluiu o ensino fundamental e trabalha em uma peixaria.



Essas formas de desrespeito, humilhação e degradação dos indivíduos, ligadas à discriminação racial são lidas como um sistema mais complexo, chamado de “interseccionalidade”. Esse instrumento de análise mobilizado por Kimberlé abrange a articulação entre várias diferenças e desigualdades que se entrecruzam e que diferem no modo como cada pessoa vivência à discriminação.

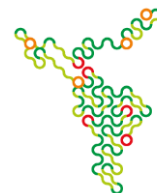
A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Assim, se, por um lado, essas situações de discriminação racial praticadas contra as mulheres, as desmerecem sem medida, por outro, elas têm encontrado apoio psicológico nas famílias, outros caminhos e dinâmicas que as têm empoderado. A discriminação racial em alguns casos tem sido um tipo de “impulso motivacional” para lutar socialmente pela igualdade de direitos e por seus espaços sociais. Dessa forma, a luta contra a discriminação racial continua se restringindo ao círculo dos atingidos e como se sabe é um problema de todos, é um problema social. No entanto, a família tem sido o único refúgio de amparo, e essas jovens têm apostado na educação como estratégia fundamental de mudança social. Como ressaltou a estudante⁶ do curso de Jornalismo:

O meu pai sempre falava, “aí!! vamos tentar fazer um curso, trabalhar”... Ele sempre incentivou muito a gente! A minha mãe não tanto nos estudos... Eu acho, que por ela não conseguir ver a importância que tem os estudos. Meu pai, já passava na frente assim, “vamos tentar, vamos tentar”... E minha mãe, ela fica orgulhosa, mas dá pra ver que não é uma coisa assim, ela não vê que isso vá melhorar a nossa vida talvez, entendeu? Então, ela não incentivou muito, mas eu vejo que ela fica orgulhosa. Sempre tentava, eu via que se eu não mudasse, se eu não tentasse mudar a minha trajetória, tipo pela educação, eu não ia conseguir mudar de outra forma.

Certamente não se consegue medir na totalidade as significativas mudanças pelas quais esta jovem passou, mas podemos indagar sobre quais consequências o incentivo dado principalmente pelo pai, trouxe na prática forças, empenho para lutar contra as intempéries da vida universitária.

⁶ Natural de um município do litoral norte do Estado de São Paulo, a estudante é a caçula da família. Ela tem mais três irmãs, a mais velha concluiu o ensino médio, as outras duas têm formação em nível superior, uma fez Pedagogia e a outra Educação Física. O pai era operador de máquinas pesadas, atualmente está aposentado. A mãe é cozinheira e não concluiu o ensino fundamental, seu pai sim. Os pais são separados há muito tempo, como ela afirma: “tanto, que eu não lembro da minha infância, com um pai dentro de casa, mas ele sempre procurou ser muito presente”.



O intenso contato com outros *habitus* tanto no campo universitário como no escolar coloca à mostra o embate entre diferentes culturas, a aceitação ou não do outro, a (in)tolerância, as formas de rejeição, são exemplos relatados pelas jovens entrevistadas. Como destacou a estudante⁷ do curso de Educação Física, “*entrei pra Educação Física, “meu Deus”, foi um ‘baque’ assim, tudo muito assustador, toda a mudança é muito complicada*”.

Lembrando-se da infância comentou sobre o seu pai.

Meu pai lia muito. Ele é uma pessoa muito inteligente, muito inteligente mesmo, algumas coisas, até hoje, eu pergunto pra ele (risos). Tinha muito livro em casa, ele tinha um baú imenso cheio de livros, gibi. Em fim, gibi eu sempre estava lendo um. De vez em quando, eu estava lá na caixa roubando um gibi dele. Livro eu nunca fui muito fã, mais os gibis, assim, me encantavam.

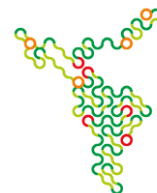
Um fato pouco característico nas famílias de baixa renda é possuir livros. Possuir livros pode gerar mais facilidade na aprendizagem. Isso ocorre porque o capital cultural em seu estado objetivado tem retido no indivíduo as propriedades do capital cultural incorporado. O capital objetivado/materializado pode ser encontrado em quadros, livros, pinturas etc. (BOURDIEU, 2014a). No entanto, ter livros não designa a noção de causa e efeito, isto é, de que se terá automaticamente capital escolar ou cultural. O que se nota é um constante choque de culturas, princípios e *habitus*, os elitizados e os que não são. O fato é que cada vez mais o capital escolar herdado na família corrobora de maneira direta com o sistema escolar e universitário e se coloca como grande desafio para os que não o possuem. É nesse sentido que o capital cultural escolar adquirido na família faz toda diferença.

Assim disse a estudante⁸, do curso de Direito, “*a minha mãe me ensinava, em casa, os números e escrever o meu nome. Meu pai me ensinava matemática. Então, até a quarta série eu tive a presença dos dois assim nos estudos, me cobrando e me monitorando, depois eu fiz por minha conta, minha mãe falava: ‘vai estudar!’*”.

É nesse contexto conflituoso que destacamos a família como aquela que fez seu papel tanto em questão de amparo psicológico, quanto de certa maneira contribuindo com a capital escolar.

⁷ Esta jovem é natural da região serrana de Santa Catarina. A família é composta por seus pais, a estudante e um irmão mais novo. Seu pai estudou até a 4ª série e a mãe até a 2ª série do ensino fundamental. Atualmente moram na capital catarinense e seu pai trabalha como chacareiro, a mãe é empregada doméstica.

⁸ Nascida em uma cidade do centro-norte Piauiense. Mudou-se para uma cidade litorânea do extremo sul de Santa Catarina quando tinha 5 anos de idade, atualmente mora na capital catarinense. Ela é filha adotiva e a mais nova de uma família grande. A escolarização dos seus pais não chegou à completude do primário e eles já tinham idade avançada quando adotaram a jovem, ambos são falecidos.



III. O espaço familiar como transmissor da herança cultural escolar.

Ao nosso ver, as jovens entrevistadas desse conjunto se mobilizam no plano social relativamente muito pouco com relação as posições sociais conquistadas pelos pais que ao contrário dos citados acima, possuem ensino superior. O capital escolar, neste contexto, ocupa lugar de destaque numa perspectiva que contribui na superação das diferenças culturais, escolares, principalmente no momento da travessia do ensino médio para o superior. A educação iniciada desde a infância no seio familiar torna-se fator constituinte, como ressalta Bourdieu (2014a), quanto maior for o volume de capital cultural familiar, em seu sentido global/geral, maiores serão as chances de êxito escolar de seus descendentes. As crianças que acumulam êxitos escolares são favorecidas culturalmente desde o seio familiar. Essas crianças adentram ao sistema escolar com certa familiaridade com a linguagem escolar, de modo que a facilidade com a aprendizagem parece ser ou é compreendida como natural.

Destaca-se, em primeiro a fala da estudante⁹ do curso de Biologia, *“eu sempre fui muito incentivada à leitura, à escrita, essas coisas, então era uma criança que não precisava ter feito a primeira série, eu já era alfabetizada”*.

Essa relação estreita entre conhecimento e ambiente escolar é evidenciado por Bourdieu (2014b) enfaticamente, em seu livro *Os herdeiros*, “os estudantes mais favorecidos não devem somente ao seu meio de origem hábitos, treinamentos e atitudes aplicáveis diretamente às suas tarefas escolares; eles também herdam saberes em um saber-fazer, gostos e um “bom gosto” cuja rentabilidade escolar, por ser indireta, é ainda mais certa” (BOURDIEU e PASSERON, 2014b, p. 34).

Não se trata, portanto, de apenas enquadrar estas jovens como portadoras de capital escolar e bem sucedidas, mas de também pensar a partir da perspectiva dessas “herdeiras”, por que não se aventuraram a um processo de mobilização social por meio da educação que transcendesse ao de seus pais? Eis como destacou suas lembranças a estudante¹⁰ do curso de Design Gráfico, *“desde*

⁹ Filha única e natural da capital catarinense. Os pais da jovem são professores universitários. A mãe possui doutorado em Educação e o pai tem formação em Educação Física. Começando pela descrição da família, tem-se um quadro atípico da grande maioria das famílias brasileiras. Não se encontra, a todo o momento, pais com doutoramento. Este é um caso em que a família possui elevado capital escolar.

¹⁰ A jovem nasceu numa cidade ao norte de Minas Gerais, mas quando tinha um mês de vida seus pais se mudaram para uma cidade localizada na região nordeste do Estado de Santa Catarina. Ela tem três irmãos. Sua mãe é professora de História (possui graduação na área), o pai é metalúrgico e tem o ensino fundamental.



sempre, a minha mãe estimulou muito a educação, sempre contava histórias pra dormir, colocava giz de cera, caderninho pra passar por cima das letrinhas, ligar os pontinhos...”

Esses relatos são relevantes na medida em que demonstram como essas memórias “boas”, esses contatos com a educação constituem um ambiente favorável no longo processo de formação. Essa relação entre conhecimento ou capital escolar adquirido na infância e na família e suas consequências na educação superior como dependência uma da outra clarifica o porquê da facilidade com a cultura do meio. Como destaca a estudante¹¹ do curso de Psicologia,

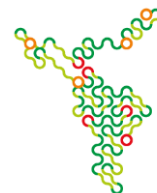
nas tarefas, minha mãe sempre me deu auxílio para correção ou então tirar minhas dúvidas... Porém, não tinha o hábito de fazermos juntas. Era apenas nos momentos que eu precisava [...] Eu fui para o colégio Decisão e me formei lá. E logo que eu me formei eu passei na UFSC. Lembro como se fosse ontem [...] fui acessar o site e quando abro a listagem de aprovados vejo o meu nome na lista da 1ª chamada, isso foi fantástico.

Nota-se o entusiasmo de relatar que passou na 1ª chamada. Na UFSC isso tem um significado importante porque demonstra que o aluno foi o melhor. Assim, os investimentos em processos educativos que está dado nessas famílias são determinantes no sucesso escolar dessas jovens, como se observa na fala da estudante¹² de Educação Física, *“o fato de ter uma mãe que é ligada a esportes sempre me deixou, na escola, assim, muito mais presente nas modalidades esportivas, eu sempre gostei muito de competir, de participar, independente do esporte que fosse eu sempre gostei bastante”*. Também relata o fato de os pais serem participativos nos momentos em que realizava as tarefas escolares: *“eles eram presente, frequentavam as reuniões de pais, olhavam os meus cadernos. Geralmente quando a gente sentava pra fazer as coisas, era o momento que “ela” [a mãe] também estava sentada próxima, planejando, e vendo as aulas dela”*.

Como afirmam Bourdieu e Passeron (2014b, p. 28) “a origem social é, de todos os determinantes, o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis de experiência dos estudantes e primeiramente às condições de existência”. Esses detalhes que favorecem o sucesso escolar para alguns jovens, precisam ser destacados, na medida em que se tornou senso comum acreditar que o êxito escolar é meramente um “talento natural” de determinadas

¹¹ Natural de uma cidade próxima ao litoral Catarinense, a jovem é filha única. Os pais estão aposentados, a mãe é graduada em História e seu pai Policial Militar. Seus pais se separaram quando a jovem tinha 10 anos de idade.

¹² Natural da região Serrana de Santa Catarina, a jovem é de uma família bem atípica das analisadas até então. Sua mãe é professora de Educação Física e seu pai é formado em Agronomia, tem um irmão mais velho e uma irmã mais nova. A estudante quando concedeu a entrevista já tinha concluído a graduação em Educação Física e estava no mestrado na mesma área.



crianças, e nunca visto como um processo herdado na família. Dessa forma, o indivíduo que não é herdeiro do capital escolar é continuamente relegado a pensar que é um fracassado, sofrendo lesões psicológicas que definitivamente o impedirá de alcançar o que a escola promete um cidadão livre e emancipado.

Conclusão.

A investigação das trajetórias de vida escolar e universitária de mulheres negras cotistas da UFSC possibilitou-nos afirmar que todas essas jovens conseguiram uma transformação em suas vidas de algum modo, na medida em que enfrentaram os desafios típicos da educação. Contra a idéia de que a educação é espaço de acolhimento de todos, vimos que os espaços educacionais não favorecem aqueles que vêm com pouca ou nenhuma bagagem familiar sobre os conteúdos apreendidos na escola. Esses espaços de formação tem contribuído em grande medida para a “reprodução” das desigualdades sociais, como já notara Bourdieu.

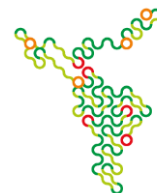
Na medida em que as coisas se complexificam mais, como nesses casos observados em que se destaca a agregação das diferenças de gênero, raça, etnia, aliadas ao fator econômico, os conflitos aumentam numa proporção densa que praticamente não se vê possibilidade de desdobramentos de emancipação pela educação. Contudo, com a abertura das políticas de ações afirmativas, isto é, com a democratização do ensino superior, foi possível visualizar pequenas transformações na vida dessas pessoas.

Referências

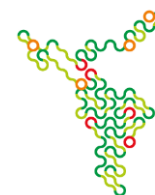
BOURDIEU, PIERRE. **A miséria do mundo**. 9ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editor, Vozes, 2012.

BOURDIEU, PIERRE. **Escritos de educação**. 15ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editor: Vozes, 2014a.

BOURDIEU, PIERRE e PASSERON, JEAN-CLAUDE. **Os herdeiros**. 1ª edição. Florianópolis Santa Catarina: Editora: UFSC, 2014b.



CRENSHAW, KIMBERLÉ. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** In: Estudos Feministas, 2002, p. 171-188.



JUSTIÇA NA EDUCAÇÃO E MEDICALIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Julia Siqueira da Rocha¹
Morgana Dreon²

Resumo: As pesquisas que desenvolvemos no Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB/UFSC) sobre justiça na educação, possibilitaram o recorte em que analisamos a crescente patologização com consequente medicalização das crianças com diagnóstico de TADH em idade escolar. Ao aprofundarmos os estudos verificamos que fatores como comportamentos considerados desviantes pelos profissionais da educação têm sido relacionados à dificuldade de aprendizagem escolar e desencadeado processos que levam à patologização de muitas vidas na infância. Essa constatação leva a escola a ser considerada como uma das agências legitimadoras das diferenças sociais ao individualizar e personificar nos estudantes os seus obstáculos à aprendizagem escolar e ao criar um padrão de comportamento considerado normal que, simultaneamente, estabelece um padrão para a anormalidade. Muitas escolas particularizam as diferentes expressões das crianças como consequências de problemas biopsíquicos, dessa forma, analisam outros contextos e nem precisam reformular suas estruturas de trabalho. Ao trocar possibilidades pedagógicas por medicalização das crianças, a escola ajuda a construir a identidade do patologizado, aquele que passará a ser compreendido como uma vítima do destino, da qual a escola vai perspectivar sua aprendizagem pelo limite e não pela possibilidade. Nossa perspectiva sociológica na análise deste cenário visa desvelar a produção de patologias biopsíquicas que servem também para a promoção de injustiças no campo da educação.

Palavras-chave: Educação escolar. Justiça. Medicalização. Infância.

Abstract: The studies that we have conducted at the Pierre Bourdieu Laboratory of Sociological Studies (LAPSB/UFSC) about justice in education, helped to develop the perspective we used to analyze the growing tendency to pathologize school age children diagnosed with Attention Deficit Disorder. As we went deeper into the studies we found that behaviors considered to be deviant by educational professionals have been related to difficulties in school learning and triggered processes that tend to pathologize many children. This finding led schools to be considered one of the agencies that legitimate social differences by individualizing and personifying obstacles to school learning in students. This creates a standard of behavior considered to be normal and simultaneously establishes a standard for abnormality. Many schools particularize different expressions of children as consequences of biopsychic problems. They thus focus their diagnosis of the children on other contexts and do not need to reformulate their own procedures. By exchanging pedagogical possibilities for the medicalization of children, schools help to construct an identity of students as pathologized. They come to be understood as victims of fate, for whom schools characterize the limits of their learning and not its potential. Our sociological perspective in the analysis of this situation aims to reveal the production of biopsychic pathologies that also serve to promote injustices in the field of education.

Keywords: School education. Justice. Medicalization. Childhood.

¹ Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

² Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq.



A presente pesquisa vem sendo realizada por meio do Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e amparado pelos estudos desenvolvidos na Sociologia da Educação. Dentre as inúmeras temáticas estudadas no LAPSB, cujo panorama é a justiça na educação, optamos nesta pesquisa por investigar os processos de medicalização de crianças com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), corroborados pela intervenção escolar e como esses processos podem se constituir em figuras de injustiça escolar.

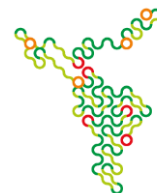
Nosso olhar se volta à ação dos profissionais das escolas que, muitas vezes, travestidas de direitos para as crianças, colaboram para que as mesmas sejam estigmatizadas pela patologização e consequente medicalização. Intencionamos ao desvelar estes aspectos contribuir ao debate sobre infâncias na perspectiva de trajetórias de sucesso escolar. O que inclui a produção de uma escolarização acolhedora da diversidade humana, entendendo contextos socioeconômicos, *habitus* primários³ e distinções entre cultura familiar e cultura escolar.

Conhecendo o campo

Com a intencionalidade de conhecer o que vêm sendo pesquisado pelas universidades brasileiras sobre o tema, assim como também buscar as aproximações com nossa área de interesse, a Educação, realizamos um Estado da Arte (ou, Estado do Conhecimento). Essa etapa inicial da nossa pesquisa nos possibilitou averiguar a relação que está sendo feita entre a escola e a medicalização a partir de um olhar da Educação, ratificando o nosso interesse em investigar esses processos a partir das lentes da Pedagogia, com aporte na Sociologia da Educação.

Elegemos o portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para essa busca inicial. Utilizamos os descritores “medicalização TDAH”, sem delimitar um período de tempo. Essa busca, feita em 22 de fevereiro de 2018, nos possibilitou o acesso a vinte e sete pesquisas, sendo vinte dissertações e sete teses publicadas. Ao examinar os números referentes às quantidades

³ Conjunto de disposições iniciais, internalizados a partir de experiências familiares e/ou religiosas e escolares, que permitem elaborar um conjunto de códigos e valores.



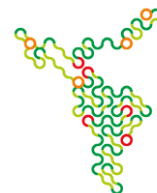
pesquisadas por área, verificamos que nove eram provenientes da Educação e nove da Psicologia, seis da Medicina e, uma, da Administração, da Antropologia e da Sociologia.

Percebemos que pesquisas se situavam entre 2009 e 2017. Esse dado nos mostra que, de modo geral, há um interesse recente pelo tema, o que nos questionou sobre os porquês desse despendimento de pouco tempo. Bourdieu (2004, p. 22-23) esclarece que não há neutralidade nas pesquisas, tendo em vista que todo campo científico é um campo de forças e de lutas que objetiva conservar ou transformar o próprio campo de forças. Nas palavras dele,

[...] os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que é, num dado momento do tempo, o conjunto de objetos importantes, isto é, o conjunto das questões que importam para os pesquisadores, sobre as quais eles vão concentrar seus esforços e, se assim posso dizer, “compensar”, determinando uma concentração de esforços da pesquisa (BOURDIEU, 2004, p. 24-25).

Para a nossa análise, optamos pelo um recorte das pesquisas feitas pela área da Educação. Por meio desta escolha, podemos destacar que 77,78% das pesquisas foram feitas em universidades públicas. Constatamos que o referencial teórico mais utilizado nas pesquisas é o das pesquisadoras Cecília Azevedo Lima Collares e Maria Aparecida Affonso Moysés, as quais apareceram em todas as pesquisas; seguido do DSM-IV e do pesquisador Luis Augusto Paim Rohde, em sete; Michel Foucault, em seis; e, DSM-V em três. As autoras mais citadas tratam-se de duas professoras e pesquisadoras da Universidade Estadual de Campinas, pedagoga e médica respectivamente. Os DSMs referem-se aos Manuais orientadores às práticas de diagnósticos feitas por psiquiatras; Rohde é professor e pesquisador de Psiquiatria na Universidade Federal do Rio Grande do Sul; e, Foucault (1926-1984) um filósofo francês que, ao longo da sua vasta produção bibliográfica, escreveu também sobre a disciplinarização dos corpos.

Percebemos, ao ler os resumos das pesquisas, que todos os trabalhos contribuem de alguma forma para ampliar a nossa compreensão acerca do questionamento sobre medicalização da infância. Verificamos que os autores apontam um despreparo docente para lidar com questões comportamentais e de aprendizagem dos alunos, o que acaba reforçando os procedimentos médicos. Verificamos ainda, de um modo geral, a acusação ao fenômeno da biologização do corpo infantil, que busca por meio de medicamentos resolver as diferentes manifestações das vidas das crianças, com as quais expressam necessidades e anseios, provenientes de uma dinâmica da vida social em que estão inseridas e tentam se adaptar.



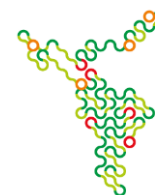
Concepções e conceitos

Para uma melhor compreensão do nosso objeto de pesquisa é necessário revisitar alguns conceitos. Esse exercício possibilita perceber o lugar social da criança enquanto aluno, aonde ela se encontra na escola, além de fazermos o esforço de contextualizar as diferentes esferas de sua vida. Consideramos essa reflexão necessária para buscar entendimentos sobre a receptividade que a escola oferece aos diferentes modos de ser dos alunos, à medida que trabalha com processos de disciplina uniformizadores. Bourdieu em vários estudos desvelou a escola como uma das instâncias mais eficazes de reprodução social, pois, ao contrário do proclamado, ela sanciona e legitima as desigualdades sociais. Para Bourdieu (2014), os estudos sobre indisciplina precisam inclusive considerar o nível de integração dos estudantes ao sistema de ensino, tanto aos referenciais pedagógicos, quanto ao vínculo com o grupo e a classe social reunida em cada turma escolar.

A disciplina apresenta uma linha muito tênue entre as condições de normalidade ou anormalidade/patologia dos sujeitos. À medida que os processos disciplinadores realizam um rígido controle sobre os corpos, pode-se dizer que eles fabricam corpos “submissos”, “dóceis”. (FOUCAULT, 2014, p. 135). Os que se adequam a esse formato são vistos como normais, contudo, os que não se adaptam, são classificados como anormais, sendo responsabilizados por esse título. Rocha (2016, p. 197) nos explica que “Um aspecto muito importante a ser considerado é o de que a separação entre normal e patológico não pode ser feita em categorias imutáveis, sem observar os contextos singulares [...]” vividos. Ao considerar que cada subjetividade representa um modo de ser e de estar no mundo, torna-se necessário flexibilizar tais categorias.

Na atualidade, percebemos alguns dispositivos elaborados para corroborar as práticas normalizadoras dos comportamentos. Em nossa pesquisa, analisamos o dispositivo médico disciplinar, o qual tem agido sob a forma da medicalização dos comportamentos das infâncias, as controlando conforme os padrões preestabelecidos. A crítica que viemos fazendo acerca dos processos de medicalização da vida não deixa de considerar os avanços que a medicina tem feito ao longo dos anos, entretanto, questiona o excesso de biologização na constituição das subjetividades humanas.

Ao julgar como anormal diferentes condutas de crianças baseadas em comportamentos considerados indisciplinados no espaço escolar, sem perspectivar os seus contextos de vida, é

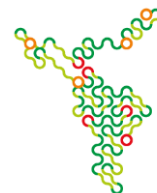


responsabilizá-las por seus possíveis incômodos. Sobre isso, nos referimos também às crianças com dificuldade de aprendizagem, sendo que os professores fazem uma estreita ligação entre a indisciplina e a dificuldade de aprendizagem, alegando a possíveis patologias para seus não aprendizados. A isso, chama-se patologização. Contudo não são investigadas as reais condições dessa vida, e muito menos mobilizado quaisquer elementos que possam suavizar as complexidades de suas existências.

Conforme Rocha e Valle (2018, p. 24, mimeo) “a indisciplina [...] e o baixo aproveitamento dos alunos seriam personificados e identificados como os representantes dos males da escola contemporânea, pois são os geradores de fracasso escolar, constituindo-se, portanto, como os principais obstáculos ao trabalho docente.” Ao culpabilizar o aluno por seu não aprendizado e inquietação, as práticas docentes empregadas pelos profissionais da educação não precisam passar por reflexão. A responsabilização individual do aluno é uma maneira de repreendê-lo, segundo Bourdieu e Champagne (2014, p. 247), e assim, entre tantos outros motivos, os “[...] fatores sociais maldefinidos [sic], como a insuficiência dos meios utilizados pela escola, ou a incapacidade e a incompetência dos professores [...]” acabam por desresponsabilizar os demais envolvidos nos processos de fracasso escolar.

Muitos dos encaminhamentos de alunos feitos por professores, sem um olhar crítico, prejudicam tanto as crianças, que acabam por se tornar vítimas de rótulos que as colocam em condições de anormalidades, quanto eles mesmos, que acabam sendo desvalorizados por mostrarem que não sabem como lidar com os alunos. A biologização da educação já vem de longa data e continua ganhando mais espaços, tendo em vista que atualmente, profissionais de diferentes áreas vêm sendo envolvidos no processo de atendimento aos alunos. Tratam-se de “psicólogos, fonoaudiólogos, enfermeiros, psicopedagogos que se vêm aliar aos médicos em sua prática biologizante [...]” (COLLARES; MOYSÉS, 2017, p. 26), sem olhar para as crianças com o cuidado necessário para entender suas diferentes manifestações.

As relações estabelecidas entre escola, psiquiatras e crianças/alunos, que apontamos até agora, vem configurar o que tem sido chamado de transtorno. Dentre eles, vamos nos ater ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Esse transtorno representa a biologização dos diferentes modos de comportamento de alunos/crianças, transformados em patologia mental. Atrelar uma criança a um transtorno mental devido à sua forma de viver é um reducionismo diante da complexidade que pode ser a sua vida. O TDAH é um dos transtornos inscritos sob o comportamento,



o que faz com que crianças/alunos diagnosticados sejam considerados, “no mínimo, como indisciplinados” (ROCHA; VALLE, 2018, mimeo). Ao corroborar esses processos, a escola não oportuniza a superação das dificuldades dos alunos, mas sim, seus silenciamentos.

Construção do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

É por questionarmos a veracidade do TDAH, da forma como está disseminada na atualidade, que apresentamos em seguida a história de sua construção. Surge nos Estados Unidos da América a elaboração e atualização do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) através da Associação Americana de Psiquiatria (APA). Este Manual abriga as características sintomáticas dos transtornos mentais humanos.

No lançamento da terceira atualização do Manual, no ano de 1980, uma importante ruptura de paradigma aconteceu quanto à classificação das doenças que até aquele momento vinha sofrendo influência da psiquiatria social. Entre as novidades do DSM-III estava a inclusão do Attention Deficit Disorders (ADD), sendo que “Disorders” foi traduzido como “transtorno” na versão em português. Esse transtorno aparece como resultado de pesquisas feitas por cientistas estadunidenses desde o final do século XIX, por meio das quais buscavam explicações biológicas para as dificuldades de aprendizagens escolar das crianças. Este transtorno apresentaria critérios de identificação vagos/imprecisos, utilizando-se de termos como “frequentemente” e de ações como: “parece não ouvir, age sem pensar, falha em terminar tarefas, tem dificuldades de aprendizagem” (MOYSÉS; COLLARES, 2017, p. 9).

Transcorridos quase dois anos, a ADD foi dividida em ADD e ADD-H, sendo que este último corresponderia às crianças que apresentassem hiperatividade para, em seguida, mudar o nome para Attention Deficit and Hyperactivity Disorders (ADHD). Surgia assim, o que hoje se conhece por Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Esta versão do DSM propõe a introdução do Manual nas orientações médicas psiquiátricas, o que provocou o rompimento com tratamentos sem medicamentos, além de destacar que os diagnósticos das patologias seriam feitos a partir de agrupamentos de sintomas.

Quatorze anos mais tarde seria lançada uma quarta versão do Manual, com critérios de identificação dos diagnósticos ainda mais imprecisos, o que permitiu a multiplicação de diagnósticos.

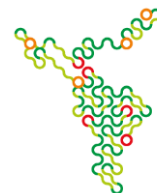


Em especial para o TDAH, as fronteiras “entre o normal e o patológico” (CAPONI, s.d., p. 1), no tocante à saúde mental, estavam ainda mais flexíveis e ambíguas, o que fez com que condutas consideradas indesejáveis socialmente passassem a ser vistas como “anormais”. Por meio do DSM-IV, a medicalização das condutas ficaram mais evidentes, intensificando a associação de tais comportamentos a questões biológicas.

Segundo o DSM-IV, não existem características físicas que possam ser associadas ao TDAH e nem exames laboratoriais que confirmem o diagnóstico do transtorno. Para ser realizado o diagnóstico é feita uma avaliação considerando os últimos seis meses de vida, analisando as condutas em pelo menos dois lugares diferentes, buscando levantar consequências negativas tanto para a criança, quanto para os que estejam próximos a ela, comprometendo o desempenho coletivo esperado em diferentes situações. No DSM-IV é apontado que os sintomas do TDAH costumam aparecer antes dos sete anos de idade e especifica que,

[...] bebês e pré-escolares com este transtorno diferem de crianças ativas, por estarem constantemente inquietos e envolvidos com tudo à sua volta; eles andam pra lá e pra cá, movem-se “mais rápido que a sombra”, sobem ou escalam móveis, correm pela casa e têm dificuldades em participar de atividades sedentárias em grupo durante a pré-escola (p. ex., para escutar uma estória). As crianças em idade escolar exibem comportamentos similares, mas em geral com menor frequência ou intensidade do que bebês e pré-escolares. Elas têm dificuldade em permanecer sentadas, levantam-se com frequência e se remexem ou sentam-se na ponta da cadeira, como que prontas para levantar. Elas manuseiam objetos inquietamente, batem com as mãos e balançam pernas e braços excessivamente. Com frequência estas crianças se levantam da mesa durante as refeições, enquanto assistem televisão ou enquanto fazem os deveres de casa, falam em excesso e podem fazer ruídos demasiados durante atividades tranquilas. [...] (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002, p. 113)

O diagnóstico para o TDAH pode ser realizado com ênfase para a desatenção, a hiperatividade ou, pela prevalência dos dois, sendo portanto de modo combinado. Ainda como uma quarta opção de diagnóstico, o Manual dispõe do item “Sem Outra Especificação” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002, p. 119), para os casos em que há evidências para a desatenção ou hiperatividade mas “[...] que no entanto não satisfazem os critérios para o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade”. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002, p. 119). Percebe-se que há uma insistência do Manual DSM-IV para que sejam diagnosticados todos os que possuem sintomas considerados por ele como sendo referentes ao TDAH, ou mesmo os que apresentem parcialmente tais sintomas. Essa característica associa-se a uma lógica de risco, segundo a qual é possível levar os acometidos desses supostos transtornos a problemas mentais graves futuramente, caso não sejam diagnosticados e tratados em tempo.



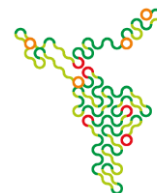
A quinta versão do DSM, lançada em 2013, encontra-se em vigência atualmente. Esta é ainda mais voltada a uma identificação precoce de possíveis transtornos mentais, em especial do TDAH. Da versão IV do Manual para a V não houveram muitos acréscimos de transtornos, mas foram incorporadas novas subdivisões classificatórias aos transtornos já existentes, as quais permitem que mais pessoas possam ser diagnosticadas pelo mesmo transtorno. Esta versão do Manual apresenta sintomas de diferentes transtornos de forma análoga aos do TDAH, o que requer cuidados para que não sejam cometidos equívocos, como também, tamanha imprecisão pode facilitar a prescrição de diagnósticos e tratamentos combinados.

Ressaltamos que ao agrupar os sintomas para realizar os diagnósticos é intensificado o olhar médico no que concerne aos indícios de alguma doença. Enquanto isso, as “narrativas dos pacientes, das histórias de vida, das questões sociais e psicológicas específicas que podem ter provocado determinado sofrimento psíquico ou determinado comportamento” (CAPONI, 2016, p. 744) não são ouvidas e estas pessoas/vidas são silenciadas. Dessa forma, o Manual voltado à identificação precoce de possíveis riscos de problemas mentais sugere uma resposta preventiva aos referidos problemas, entretanto, as condições de vida dos diagnosticados não são consideradas como causas possíveis para os sintomas, e portanto nada é feito para mudar o entorno.

Projeto Higienista: resquícios do passado e releituras no presente

O desenvolvimento da pesquisa nos conduziu ao levantamento de alguns elementos históricos. Esses estudos nos revelaram faces do movimento higienista, implantado no Brasil ao longo da sua história de colonização e com maior intensidade entre o final do século XIX até as primeiras décadas do século XX. Entender alguns dos desdobramentos decorrentes desse projeto para a sociedade tornou-se necessário para que pudéssemos aprimorar nossas lentes interpretativas sobre o fenômeno da medicalização da infância.

O entendimento que tivemos sobre as aproximações entre crianças pobres e os governos da Nova República, nos permitiu também apreender sobre as orientações repassadas aos pobres, para que adquirissem práticas de melhor higiene e combate às doenças, segundo os moldes das famílias mais abastadas. É devido ao nosso trabalho ser sociológico e buscar um olhar para a pluralidade do contexto que fazemos apontamentos referentes ao viés social do movimento, de modo a não negar a



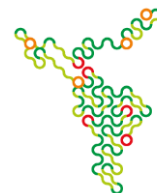
sua importância para a preservação da saúde por meio do controle de diversas doenças infecciosas e da aquisição de hábitos de higiene física. Contudo, ressaltamos que os referidos modelos e exemplos não se limitavam apenas aos cuidados com a saúde, mas também, logo seriam adotados como padrão para a constituição das estruturas e ordens familiares (ARANTES, 2011).

A real intenção do projeto higienista era de “prevenir males sociais” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 327). O projeto, que era patrocinado pelo Estado, realizava um trabalho para ser estabelecido e cumpria uma “ordem do social” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 327). Verificava-se, assim, a influência do campo médico para o estabelecimento dessa ordem social e, por isso, suas ideias influenciaram os documentos legais para as crianças e os adolescentes, ao longo do século passado. Os sinais das ideias higienistas eram demonstrados sobretudo nos tratamentos que crianças e adolescentes considerados delinquentes e/ou abandonados recebiam do Juízo de Menores, por meio de um “diagnóstico” que precisava suas condições de normalidade ou não. “O diagnóstico (que não era somente médico, mas também psicológico), formulado por uma instituição que tinha o respaldo da ciência médica, como o Laboratório, legitimava, cientificamente, uma prática de exclusão e discriminação.” (RIZZINI, 2011, p. 251)

Importante frisar que esta avaliação não considerava as especificidades que motivavam as atitudes dos “menores”, nem suas condições de vida e nem os contextos sociais dos quais eram provenientes. Ao não considerar os elementos geradores dos problemas sociais aos quais essas crianças e esses adolescentes ficavam expostos, as tentativas de soluções adotadas pelo Estado eram focadas nelas mesmas, o que de fato nunca permitiu que os problemas fossem eliminados (RIZZINI, 2011).

Ao verificarmos as aproximações entre o higienismo e os diagnósticos de TDAH, relacionamos três momentos que perpassam a realização dos diagnósticos. No primeiro, há uma reclamação dos professores e/ou da escola feita às famílias sobre o comportamento considerado destoado da criança em relação às demais ou então quando este aluno aprende aquém do esperado e, sem considerar outros fatores, atribui-se a ele dificuldade de aprendizagem e, com isso, é solicitado um encaminhamento médico para averiguação de sua saúde mental.

No segundo momento, já em consultório, os pediatras, psicólogos e tantos outros profissionais acabam por encaminhar esses alunos aos neuropsiquiatras, que orientam-se pelas classificações propostas pelo DSM, as quais não costumam considerar as subjetividades humanas para fazer um



diagnóstico. Com isso, vem aumentando consideravelmente o número de diagnósticos, em especial para o TDAH, apesar de não serem solicitados exames físicos que comprovem a suposta “alteração biológica” no cérebro, a qual daria origem ao transtorno. Segundo o próprio DSM-IV, não existem características físicas que possam ser associadas ao TDAH e nem exames laboratoriais para confirmar o diagnóstico do transtorno. E, no terceiro momento, ocorre a prescrição de um tratamento para o transtorno diagnosticado que, na maioria dos casos, é via medicamentos controlados, com eficácia duvidosa, efeitos colaterais importantes e forte dependência. (BRZOZOWSKI; CAPONI, 2012)

Percebemos que a aproximação entre os campos médicos e farmacológicos têm se sobressaído para o tratamento de questões que são pertinentes à escola, embora não se reduzam a ela. Toda a sociedade está envolvida, portanto é um equívoco o limite a apenas esses dois campos específicos. Entendemos que as fundamentações utilizadas pelo campo médico apresentam fragilidades pois não podem, inclusive, provar as anomalias que afirmam existir. Nesse sentido, os apontamentos da nossa pesquisa vem ao encontro das conclusões a que chegaram Góis Junior e Lovisolo (2018). Os autores esclarecem que o movimento higienista ou sanitaria, com grande ênfase ao final do século XIX, não terminou em meados dos anos de 1930/40 como se costuma pensar, pois o mesmo ainda se fazia fortemente presente em meados da década de 1980 no Brasil. Para eles o movimento não deixou de existir, muito pelo contrário, persiste “muito possivelmente, até hoje, no início do século XXI” (GÓIS JUNIOR; LOVISOLO, 2003, p. 52). Com isso, vemos fortes evidências de um mesmo projeto para a sociedade, revestido com novas faces.

As maneiras como são feitos os diagnósticos e prescritos os tratamentos para o TDAH vêm demonstrando uma ressignificação do modelo higienista. Assim, não são consideradas as diferentes formas de vida desses estudantes, seus percursos, desafios e as condições em que vivem, buscando resolver as aparências dos problemas, dos sintomas, sem fazer investigar os desencadeadores dessas manifestações. Enfatizamos que essa ressignificação não se limita a crianças e adolescentes das esferas sociais mais baixas como foi no passado, mas sim aos que perturbam os ambientes com seus comportamentos, em especial, os espaços escolares.

Considerações

Destacamos aqui que a nossa pesquisa se encontra em andamento. Contudo, conforme fomos assinalando acima, alguns resultados parciais dos nossos estudos já estão sendo evidenciados.



Podemos destacar entre eles, a crescente proliferação de diagnósticos e medicalização de crianças/alunos; a medicalização como uma forma moderna de higienização, com forte apelo para a contenção dos corpos o que faz com que sejam conhecidas como “drogas do bom comportamento” Rocha e Valle (2018, mimeo); e, a contribuição que os profissionais da educação têm proporcionado a esses processos diagnósticos e medicalizantes.

Com isso, enfatizamos que ao desenvolver este estudo, buscamos construir elementos que favoreçam reflexões aos docentes. Nesse sentido, munidos de uma maior reflexividade, esperamos que os profissionais da educação possam criar possibilidades para contextualizar os problemas de seus alunos, não os reduzindo às aparências. Consequentemente, terão maiores possibilidades de realização de seus trabalhos, absorvendo o que cabe ao campo de saberes da educação.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. (DSM-IV-TR TM). 4.ed.. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de Crianças no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 153-202.

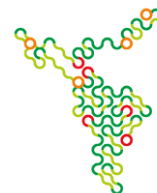
BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

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

BRZOZOWSKI, Fabiola Stolf; CAPONI, Sandra. Determinismo biológico e as neurociências no caso do transtorno de déficit de atenção com hiperatividade. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 941-961, 2012. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-733120120003000006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 29 março 2018.

CAPONI, Sandra. **A propósito das classificações psiquiátricas O DSM e suas dificuldades**. Disponível em:
<http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38608002/O_DSM_e_suas_dificuldades.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1488394321&Signature=UAP5kXcwMy7g40m71dvACFiNb%2Fo%3D&response-content-



disposition=inline%3B%20filename%3DA_proposito_das_classificacoes_psiqiatr.pdf>. Acesso em: 01 março 2017.

CAPONI, Sandra. O DSM-V como dispositivo de segurança. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 741-763, set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312014000300741&script=sci_abstract&tlng=p>. Acesso em: 26 setembro 2016.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A patologização da educação). **Série Ideias**, São Paulo: FDE, n. 23, p. 25-31, 1994. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=008>. Acesso em 31 janeiro 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Descontinuidades e continuidades do Movimento Higienista no Brasil do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 25, n. 1, 2003, p. 41-54. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/172>>. Acesso em 23 março 2018.

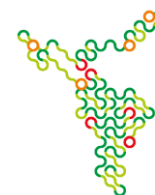
MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **O lado escuro da dislexia e do TDAH**. Disponível em: <https://www.academia.edu/10650848/O_LADO_ESCURO_DA_DISLEXIA_E_DO_TDAH>. Acesso em: 31 janeiro 2017.

RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 225-286.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Julia Siqueira da. **Castigo e Crime: adolescentes e suas interações com as condutas de risco, a educação e o sistema de justiça**. Florianópolis: Insular. 2016.

ROCHA, Julia Siqueira da; VALLE, Ione Ribeiro. **Os indisciplinados**. 2018, mimeo.



A INDISCIPLINA ESCOLAR NA VISÃO DE PIERRE BOURDIEU

Marcia Felix dos Santos¹
Charlene Soares²

Resumo: A escola contemporânea enfrenta diversos desafios diários. Dentre eles a questão da indisciplina escolar é o mais recorrente e preocupante. Acredita-se que esse fato está vinculado às desigualdades socioculturais notórias, no que diz respeito aos alunos em geral. No entanto, “não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas.” (BOURDIEU, 1966, p.41). As indisciplinas escolares provêm em certa medida, segundo Bourdieu (1966), da herança cultural na qual os alunos estão inseridos. Isto é observado no cotidiano em que as pesquisadoras estão imersas. Diante disso, esta pesquisa visa compreender em que medida a indisciplina escolar provêm da herança sociocultural ou quais outros fatores seriam impulsionadores agravantes desse fato recorrente nas escolas do Sul Catarinense. O estudo encontra-se em fase inicial de levantamento do estado da arte e delimitações gerais, objetivando a produção de um artigo científico na visão de Bourdieu relacionando-as com algumas análises prévias de observação de campo. Posteriormente, pretende-se submetê-lo como proposta de pré-projeto de pesquisa ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC.

Palavras-chave: Educação fundamental. Indisciplina escolar. Desigualdades socioculturais.

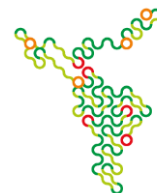
THE SCHOOL INDISCIPLINE IN THE VISION OF PIERRE BOURDIEU

Astract: The contemporary school faces several daily challenges. Among them, the issue of school indiscipline is the most recurrent and worrying. It is believed that this fact is linked to the notorious socio-cultural inequalities, with respect to students in general. However, "it is not enough to state the fact of inequality in front of the school, it is necessary to describe the objective mechanisms that determine the continuous elimination of the disadvantaged children" (BOURDIEU, 1966, p.41). According to Bourdieu (1966), the indiscipline of the school comes from the cultural heritage in which the students are inserted. This is observed in the daily life in which the researchers are immersed. Thus, this research aims to understand the extent to which school indiscipline comes from socio-cultural heritage or what other factors would be aggravating factors of this recurrent fact in schools in South Catarinense. The study is in the initial phase of surveying the state of the art and general delimitations, aiming the production of a scientific article in Bourdieu's view relating them to some previous analyzes of field observation. Subsequently, it intends to submit it as a proposal for a pre-project of research to the Masters in Education of the Post-Graduation Program in Education of the University of Extremadura, Southern Catarinense-UNESC.

Keywords: Basic education. School discipline. Socio-cultural inequalities.

¹ Graduada em pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC e Pós graduada em Ludo pedagogia e Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais (EF) da Faculdade São Fidélis (FASFI) (CENSUPEG), com Linha de Pesquisa em Educação Infantil. E-mail (marciafelixmf50@gmail.com). Balneário Arroio do Silva, Brasil.

² Licenciada em Letras e mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Pesquisadora no grupo de pesquisa (GEU/UNESC). (charlene@unes.net). Criciúma, Brasil.

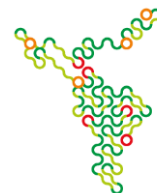


Primeiras palavras

Fatigante e desafiadora, a indisciplina escolar provoca uma enorme dificuldade para o exercício do magistério. Neste artigo apontamos uma reflexão sobre algumas causas do problema enfrentado diariamente nas salas de aulas pelos professores. Segundo Bourdieu (1966), as indisciplinas escolares podem emanar à proporção, além de outros fatores, também, da herança moral, socioeconômica e cultural, na qual os alunos estão inseridos. A falta de disciplina de alguns alunos, a desobediência às determinações das atividades propostas, a insubordinação quanto à autoridade do professor e por vezes, a rebeldia, se apresenta, em certa medida, como comportamentos marcados pela violação das regras gerais expostas ou impostas, nas escolas. Por meio das contribuições do sociólogo Pierre Bourdieu acerca da concepção de campo espaço, de social, de capital e de hábitos, ponderou-se algumas justificativas para esse quadro de indisciplina escolar. Neste sentido, direcionamos a pesquisa as desigualdades sociais, as heranças morais, comportamentais e culturais do meio no quais alunos que apresentam esse comportamento se encontram.

Essas questões comportamentais são observadas no cotidiano da sala de aula, na qual, as pesquisadoras estão imersas. No entanto, apenas fazer parte do cenário, não é suficiente para explicar sobre o problema, apenas identificá-lo. Sendo assim, pensou-se em realizar essa pesquisa e para tanto os ensinamentos de Bourdieu adequadamente se modelam nessa reflexão, pois o autor ressalta “não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas.” (BOURDIEU, 1966, p.41). Diante disso, esta pesquisa tem em vista compreender em que medida a indisciplina escolar provém da herança sociocultural ou quais outros fatores seriam impulsionadores desse fato recorrente nas escolas do Sul Catarinense. O estudo encontra-se em fase inicial de levantamento do estado da arte e delimitações gerais, objetivando a produção de um artigo científico na visão de Bourdieu relacionando-as com algumas análises prévias de observação de campo. Posteriormente, pretende-se submetê-lo como proposta de pré-projeto de pesquisa ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC.

A indisciplina escolar frente às desigualdades sociais

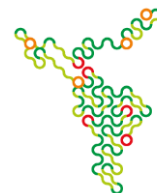


A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) realizou duas pesquisas, uma em 2008 e a última em 2013, sobre a indisciplina escolar no Brasil e em outros países. Essa Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizado (TALIS)¹, foi respondida por professores de 32 países, no ano de 2013. Comprovou-se a realidade constatada diariamente pelos professores. No Brasil os professores gastam muito tempo de hora/ aula, para manter a ordem na classe. Essas pesquisas foram realizadas com profissionais que atuam nos últimos anos do Ensino Fundamental. Tanto na primeira, em 2008, quanto na segunda em 2013, os professores brasileiros relataram perder muito tempo de aula com o assunto. Em média, os profissionais disseram que perdem 20% do período de aula com indisciplina, enquanto o padrão mundial foi de 13%. Esses dados isolados não são novidade para quem está em sala de aula. Entre os professores que reclamam perder mais tempo com a indisciplina escolar, estão os que alegaram ter mais alunos pobres e atuar em capitais. Já entre aqueles que gastam menos tempo com o problema são professores que lecionam em escolas mais democráticas e colaborativas em cidades mais do interior ou menor.

Muitos são os motivos que elevam o quadro de indisciplina escolar, pode estar no âmbito familiar, no social e no econômico do país. O fato é que os professores dizem que é revoltante lecionar dessa forma, reclamam de perder tempo de ensinar para manter uma organização, para conquistar o respeito, o silêncio e a concentração, muito desistem até do magistério, pois relatam que a indisciplina provoca muitas vezes até agressões físicas e morais. Entretanto, existem diversos fatores que corroboram para a indisciplina e ao contrário do que muitos acreditam, não está só ligado ao aluno. Os professores são por ora responsáveis por ela, tendo em vista que a postura do *ser docente*, sua autoridade de direito constituído e o domínio de conteúdo, são princípios inerentes para se manter a disciplina escolar.

Diante disso, na tentativa de entender a indisciplina escolar frente às desigualdades sociais procurou-se compreender o conceito de *Capital Cultural e Êxito escolar* abordado no artigo: *A Escola conservadora e as desigualdades frente à escola e à cultura*, do sociólogo Bourdieu, que procurou apontar a ação dos mecanismos, objetivos de seleção cultural e social empregados pela escola, que a seu ver é uma instituição cuja finalidade subentendida seria a de manter o *status quórum* e legitimar

¹ A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Teaching and Learning International Survey -TALIS) coleta dados comparáveis internacionalmente sobre o âmbito de aprendizagem e as condições de trabalho dos professores nas escolas de diversos países. A comparação de informações atualizadas e que levam em conta o ponto de vista dos profissionais atuantes pode ajudar os países na revisão e definição de políticas para o aprimoramento da profissão docente. (informações retiradas do site do INEP).

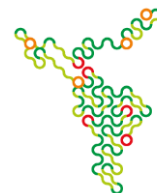


as desigualdades sociais e culturais existentes fora desse cenário. Essa abordagem se daria por meio de um processo no qual as desigualdades sociais e culturais entre as classes seriam transformadas na escola em desigualdades de desempenho escolar e por consequência as indisciplinas escolares frente a essas desigualdades supracitadas estariam implícitas no campo educacional.

Conforme o autor, a herança cultural dos alunos procedentes das classes sociais da elite/dominantes teria um papel principal no que concerne a seu *sucesso escolar*, na medida em que suas práticas *habitus* e concepções *ethos* a respeito da cultura escolar decorreriam de um *capital cultural* escolar, no qual, de acordo com o contato com a cultura escolar chegaria a aumentar progressivamente em função do tempo de permanência na escola, uma vez que tais alunos seriam submetidos a uma *dupla imersão*, no que concerne a família e a escola, pois em sua própria cultura, considerada autêntica pela escola dada à relação entre sua cultura e a cultura das classes dominantes. Em contra partida, os alunos procedentes de classes sociais não dominantes, os menos favorecidos economicamente e por consequência sem status sociais predominantes, encontrariam vários obstáculos a seu *sucesso escolar* e seria mais propícia a indisciplina. Esse conceito se daria pelo fato de não terem familiaridade com a cultura escolar em seu meio familiar e não possuírem o *habitus* estimado pela escola. De acordo com o autor, teriam muito menos possibilidades de obter bons resultados escolares, na medida em que a escola viria a preferir os alunos possuidores de maior semelhança com sua cultura de campo.

Fazendo uma associação do sucesso escolar oriundo de alunos das classes dominantes, relatado em Bourdieu (1966), com a indisciplina escolar atual, muitas vezes, é relatado que alunos com certo padrão de vida mais elevado apresentariam menos indisciplina escolar, suas práticas *habitus* e concepções *ethos*, seriam considerados fatores modelos para que de acordo com um senso comum disséssemos que eles não fariam nada que burlassem as regras ou normas escolares, pois têm bons exemplos e provêm de famílias nobres com status sociais.

Talvez seja realmente difícil dizer o motivo pelo qual na sociedade atual a indisciplina seja julgada pelas classes sociais. No entanto, é pertinente relatar que acreditamos que seja por herança cultural, de um povo capitalista que herdou o preconceito social. Segundo Bourdieu (1966), esse processo de sucesso e fracasso, contaria com a adesão, nem sempre implícita, dos professores à cultura *requintada*, na medida em que estes elaborariam e programariam métodos pedagógicos

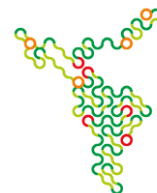


voltados para o *desenvolvimento dos dons*² tornando assim possível o reconhecimento dos considerados, *mais aptos*, os quais devido às vantagens citadas, geralmente pertenceriam às classes dominantes. De acordo com a visão de Bourdieu (1966), mesmo ampliando o acesso das classes não dominantes à escola, esse campo educacional, ao invés de aplicar a igualdade de oportunidades, promove a manutenção das desigualdades sociais e culturais. Esse fato se dá, por vezes, pelas seleções ou (pré) conceitos sociais e culturais contidos em seu interior. As consequências disso seriam as frustrações do sucesso desses alunos, enquanto reforçaria os esforços daqueles pertencentes às classes dominantes.

Considerações finais

De acordo com as respostas apontadas pelos professores na pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pela discussão trazida em Bourdieu (1966), somada a experiência vivenciada diariamente nas escolas de Criciúma, entendeu-se que a indisciplina escolar é relacionada a uma questão de classes sociais, se for analisada pelo senso comum dos professores e dos gestores, no entanto, isso não ocorre por acaso é uma questão de herança cultural e social capitalista e elitizada, onde os mais favorecidos seriam pessoas mais cultas do que as outras. Sabe-se que não são dessa forma que ocorrem as desobediências e os maus hábitos morais, atualmente, as condições sociais não são os fatores predominante e tão pouco a família é responsabilizada única e exclusivamente pelo problema, segundo Bourdieu (1966) são o conjunto de fatores que elevam esse cenário no campo educacional. O estudo, ora apresentado, encontra-se em fase inicial de levantamento do estado da arte e delimitações gerais, objetivando compreender a visão de Bourdieu frente a indisciplina escolar, relacionando-as com algumas análises prévias de observação de campo. Posteriormente, pretende-se submetê-lo como proposta de pré-projeto de pesquisa ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC, por essa razão, não poderíamos ditar esses dados como únicos, então, a continuidade de selecionar mais referências para tratar do assunto se faz pertinente para a continuidade do estudo.

² Segundo Bourdieu (1966) os dons consistiriam numa combinação entre o *ethos* da valorização da prática escolar e o *habitus* condizente com as práticas culturais escolares encontrados nas classes dominantes.



Referências

BOURDIEU, Pierre Félix. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** Revue Française de Sociologie, Les Changements En France - Paris, v. 7, n. 3, p.325-347, jul. 1966. Semestral. Título original: L'école conservatrice: les inégalités envers l'école et la culture. Tradução de: Aparecida Joly Gouveia. DOI: 10.2307/3319132.. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3319132>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Teaching and Learning International Survey TALIS). Disponível em <<http://inep.gov.br/pesquisa-talis>> Acesso em: 28 de maio de 2018.



OS CAPITAIS BOURDIEUSIANOS E SUAS INFLUÊNCIAS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DE MATEMÁTICA

Antonio Charles Santiago Almeida¹

Maria Ivete Basniak²

Resumo: O trabalho de pesquisa encontra-se organizado a partir dos escritos bourdieusianos, mais precisamente na obra *Os Escritos de Educação*. Neste sentido, a discussão está pautada em uma incursão hermenêutica na obra de Bourdieu, a fim de investigar se o capital cultural influencia no rendimento dos alunos do ensino básico, em especial, na disciplina de Matemática. Assim, por meio de pesquisa qualitativa apoiada em dados quantitativos, coletados a partir de questões respondidas primeiramente com alunos do Ensino Médio e, em um segundo momento, no Fundamental, na disciplina de Matemática, de uma cidade do interior do Paraná, o trabalho pretende verificar se os conceitos bourdieusianos, sobretudo de *habitus*, são determinantes no processo de ensino e aprendizado nos espaços formais de educação. Para tanto, a partir dos dados coletados, por meio de questões, apresenta a relação existente entre os capitais do *habitus* familiar com o rendimento da disciplina de Matemática, à luz dos conceitos bourdieusianos.

Palavras-chave: Educação. Capital. *Habitus*.

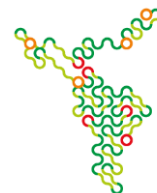
THE CAPITALS BY BOURDIEU AND THEIR INFLUENCES IN THE TEACHING AND LEARNING OF MATHEMATICS STUDENTS

Abstract: The research work is theoretically structured in the Bourdieusian concepts, specifically on the work *The writings of Education*. In this sense, the discussion is based on a hermeneutical incursion into Bourdieu's work in order to investigate whether cultural capital influences the performance of students in basic education, especially in Mathematics. Thereunto, through qualitative research supported by quantitative data and collected from questions answered firstly by students of High School, and with Elementary School secondly, especially in the Mathematics subject in a countryside town in Paraná, it intends to verify if the concepts by Bourdieu, above all of *habitus*, are still determinants for teaching and learning process in the formal spaces of education. Therefore, from the data collected through these questionnaires, the relationship between the capitals of the family *habitus* and the performance of the Mathematics subject is presented under the light of the concepts by Bourdieu.

Keywords: Capital. *Habitus*. Reproduction.

¹ Professor adjunto do Colegiado de Filosofia da Universidade Federal do Paraná – Unespar, campus de União da Vitória, Paraná, Brasil.

² Professora do Colegiado de Matemática da Universidade Federal do Paraná – Unespar, campus de União da Vitória, Paraná, Brasil.



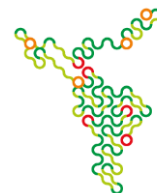
Considerações Iniciais

O trabalho de pesquisa encontra-se estruturado a partir do pensamento bourdieusiano, sobretudo no que compreende o conceito de *habitus*. É importante destacar que os conceitos bourdieusianos estão imbricados, e que por isso, no que diz respeito à questão da Educação, mais precisamente de uma Sociologia da Educação, o que se denomina de *habitus* é, no interior do pensamento de Bourdieu, o elemento nodal para análise e compreensão dos espaços formais de Educação.

Neste sentido, a discussão ora proposta está pautada em uma incursão hermenêutica nos escritos de Bourdieu, a fim de investigar se o capital cultural ainda influencia no rendimento dos alunos do ensino básico, em especial na disciplina de Matemática. Faz-se premente, para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, considerar os conceitos bourdieusianos para, a partir deles, em uma relação entre a imbricação conceitual e a observação de uma dada realidade, responder ao problema, a saber, é possível, a partir do conceito de *habitus*, associar, nos dias de hoje, capital cultural com êxito escolar?

Deste modo, por meio de pesquisa qualitativa apoiada em dados quantitativos, coletados por meio de questões respondidas por alunos de três colégios públicos de duas cidades do Paraná, investigamos as relações existentes entre o capital cultural com o rendimento na disciplina de matemática.

Neste contexto, a partir da compreensão de que a escola, operadora de educação formal, está conectada com os ideais de eticidade, justiça social e de cidadania humana, tomamos como hipótese, à luz de Bourdieu, a relação existente entre *habitus* e êxito escolar, uma vez que, para este autor, a escola é o espaço das desigualdades e, conseqüentemente, não prima pela eticidade, pela justiça social e pela cidadania humana. Nas palavras de Bourdieu (2014, p. 59): “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida”. Discutimos brevemente, na seção que segue, os conceitos bourdieusianos que nos embasaram, seguido pelos passos da pesquisa e dos resultados.



Pressupostos Teóricos

Pode se afirmar que Bourdieu, a partir dos anos 60, dedicou-se à compreensão da escola com intuito de repensar sobre seu papel na esfera de mobilidade social, euforia e crença dos anos cinquenta e sessenta na Europa, mais precisamente na França. Para Bourdieu (2014), a partir de suas análises sociológicas, a escola, espaço formal de Educação desde os anos 60, não possibilitava ascensão social, crença dos seus contemporâneos: pelo contrário, reproduzia os interesses dominantes; em outras palavras, reproduzia as estruturas sociais de dominação de uma classe social sobre outra. Esta reflexão bourdieusiana se definia como sociologia da sociologia (BOURDIEU, 2012) ou, ainda, sociologia reflexiva. Nas palavras deste autor,

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2014, p. 45, grifos do autor).

Bourdieu (2014) parte desta reflexão e constitui, no interior de sua sociologia, a teoria da reprodução social. Para este pensador, a escola é um espaço de reprodução das estruturas sociais, bem como um instrumento de transmissão de capitais culturais de uma geração sobre outra. Desta função educacional, transmissão de capitais culturais, a escola torna-se, segundo Bourdieu (2014), o espaço que legitima os privilégios de uma classe dominante, uma vez que a herança cultural classifica, à luz do que se denomina, erroneamente, de dom natural, os herdeiros e os não herdeiros de lugares privilegiados da sociedade. Para os autores de *Os herdeiros* (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 34):

Os estudantes mais favorecidos não devem somente ao seu meio de origem hábitos, treinamentos e atitudes aplicáveis diretamente às suas tarefas escolares; eles também herdam saberes e um saber-fazer, gosto e um bom gosto cuja rentabilidade escolar, por ser indireta, é ainda mais certa.

Decerto que esta leitura de escola, espaço de reprodução das estruturas sociais, é herdeira do expediente de Emille Durkheim (2010), em que, para este autor, a função escolar é fazer com que os valores de uma geração adulta operem na influência da geração dos mais jovens, sobretudo no sentido de transmissão dos valores, ou seja, na formalização da consciência moral dos indivíduos. Nas palavras de Durkheim (2011, p. 50), “para que haja educação é preciso que uma geração de adultos e uma de jovens se encontre face a face e que uma ação seja exercida pelos primeiros sobre os



segundos”. Esta ação é, no entendimento durkheiminiano, a socialização dos indivíduos em que, por meio da escola, acontece a passagem do ser individual para o ser social. Segundo Durkheim (2011), a ação socializadora da escola garante a sobrevivência da sociedade, pois, por meio desta socialização, a educação formaliza, no interior dos indivíduos, uma consciência moral, isto é, cristaliza valores que permitem o bom funcionamento da vida social.

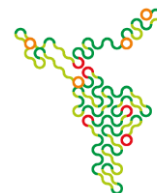
Deste expediente durkheiminiano, Bourdieu (2012) constitui sua sociologia da sociologia. Esta socialização, para além de assegurar harmonia social, promove a reprodução de estruturas sociais; o que garante a dominação de uma classe social sobre outra, uma vez que a escola define quem são os herdeiros e os não herdeiros dos lugares privilegiados da sociedade. Cabe considerar que esta ação escolar é legitimadora das desigualdades, e que a escola tem papel preponderante na medida em que torna essa desigualdade legal, isto é, legítima, por meio do discurso de igualdade às desigualdades. Nas palavras de Bourdieu (2014, p. 59),

com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Decerto que, para este sociólogo (2014), a socialização começa na família, e dela seus membros extraem suas formas de compreender o mundo e de adaptar-se nele. Estas formas de compreensão resultam de percepções e vivências que vão se constituindo na estrutura interior do indivíduo, fazendo com que suas ações e pensamentos sejam, de algum modo, orientados por estas estruturas estruturantes. Nesse entendimento, afirma Bourdieu (2012, p. 65): “[...] sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas [...]”.

Deste modo, o indivíduo chega à escola com certo capital cultural, que é originado de seus *habitus* social e familiar e, dependendo da classe em que esse indivíduo se encontra, os seus capitais são visibilizados no arbitrário da cultura escolar, facilitando, assim, segundo Bourdieu (2014), seu êxito escolar – o dom social. Para Bourdieu (2014, p. 46),

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que



contribui para definir, entre outras coisas, às atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar.

Ainda na perspectiva deste autor, existem outros indivíduos que não têm seus capitais culturais visibilizados e, por isso, de início, sofrem violência simbólica, uma vez que precisam internalizar uma série de capitais que não faz parte do seu *habitus* social e de família e, portanto, “as ideologias, por oposição ao mito, produto colectivo e colectivamente apropriado, servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo” (BOURDIEU, 2012, p. 10). Esta ação ideológica, produto da classe dominante, violenta, ainda que simbolicamente, a classe dominada, com objetivos particulares que se metamorfoseiam nos interesses da universalidade. Esta ação se constitui, nos escritos bourdieusianos, como violência simbólica. Os resultados desta violência para os indivíduos são, no primeiro momento, a frustração de não saberem acessar artefatos culturais, sentimento de ignorância e, posteriormente, o fracasso escolar.

Neste sentido, a escola desempenha um notável papel no asseguramento das desigualdades sociais, uma vez que ela, por meio de sua prática cotidiana, legitima e certifica a hierarquia social entre vencedores e vencidos, à luz de perspectivas ideológicas de dominação. Deste modo, universaliza uma cultura de dominação que é desenvolvida pela reprodução das estruturas sociais (BOURDIEU; PASSERON, 2015).

Pressupostos Metodológicos

A fim de investigar as relações existentes entre o capital cultural com o rendimento de alunos na disciplina de Matemática, realizamos pesquisa qualitativa, de cunho interpretativo, apoiados em dados quantitativos, na perspectiva de compreender relação ou relações entre os capitais do *habitus* familiar e o desempenho de alunos de escolas do Estado do Paraná, na disciplina de Matemática.

Elegemos a disciplina de Matemática em nossa investigação por ser a que geralmente apresenta maior variação de nota entre os alunos, e culturalmente considerada a disciplina mais difícil, em que poucos estudantes conseguem bom desempenho. Para uma análise consistente dos dados, comparamos as notas dos alunos com desempenho superior na disciplina (maior que 8,5) e inferior à média para aprovação (menor que 5,0), a profissão e escolaridade dos pais. Descartamos as notas medianas porque não contribuiriam para nossa análise, uma vez que não revelam aptidão ou dificuldade em Matemática.



Assim, nossa coleta de dados envolveu, além da recolha das notas de alunos na disciplina de Matemática, fornecidas pelos professores destes alunos na disciplina, também as respostas deles a quatro questões (Quadro 1) sobre as características estruturais, econômicas e culturais de suas famílias.

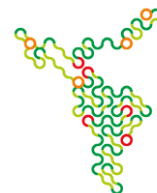
Quadro 1 - Questões respondidas pelos alunos

- | |
|---|
| <p>1) Você mora com quem? Pode marcar mais de uma opção
() pai () mãe () avós () parentes () Outros, especificar</p> <p>2) Em que as pessoas com quem você mora trabalham? Especifique para cada pessoa, pai, mãe, avós, irmãos, outros.</p> <p>3) Qual a escolaridade de seu pai, ou seja, até que ano ele estudou? Se fez algum curso técnico ou faculdade, especifique qual.</p> <p>4) E sua mãe? Estudou até que série? Se fez algum curso técnico ou faculdade, especifique qual.</p> |
|---|

Nossa intenção inicial era coletar os dados em uma escola e analisar elementos de alunos do Ensino Médio, firmando, com eles, termo de consentimento livre e esclarecido, a fim de garantir a confidencialidade da identidade dos alunos quanto aos dados coletados.

Assim, selecionamos uma escola do campo, de um município do interior do estado do Paraná, para realizar a pesquisa com os alunos do Ensino Médio, graças à disponibilidade apresentada por um professor de Matemática desta escola para colaborar com a pesquisa, fornecendo as notas destes alunos, e aplicando nosso instrumento de coleta de dados.

Entretanto, a coleta dos dados, realizada no final de 2017, revelou, em uma análise preliminar dos dados que, em média, 77% dos pais dos alunos que responderam as questões eram agricultores. Além disso, em relação à escolaridade destes pais, em média, 83% só tinham concluído a quarta série do Ensino Fundamental. Ainda em média, apenas 15% dos pais havia concluído o Ensino Médio, e menos de um 1% fez curso superior. Além disso, as notas dos alunos em Matemática apresentaram pouca variabilidade entre as notas mais altas e mais baixas. Tendo normalmente apenas um ou dois alunos em cada turma, que apresentavam notas altas (maiores que 8,5) ou abaixo da média (menores que 5,0), estas notas, que seriam instrumento de análise em nossa investigação, não forneceram elementos suficientes para tecermos conclusões consistentes em relação a nossa hipótese, pela pouca frequência com que apareceram. Ainda que isto não colabore com o objeto de nossa pesquisa, revelou um dado importante, a ser considerado em outro momento, relacionado à escolaridade dos pais e desejo de ascender ao Ensino Superior.

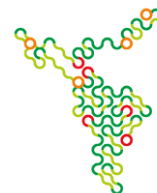


Então, por não conseguirmos elementos contundentes para nossa análise, e supondo que a pouca variabilidade ocorreu devido a ser uma escola de campo, em que a maioria dos alunos é filho de agricultor e, portanto, suas famílias apresentaram *habitus* cultural muito próximo, buscamos, no início de 2018, uma escola central para realizar nova coleta de dados. Esta ocorreu com uma turma do segundo ano do Ensino Médio, com 41 alunos. As respostas destes alunos revelou grande variedade na profissão de seus pais, relacionadas ao comércio, indústria, educação, saúde, etc.; e escolaridade superior, com maior variação em relação aos alunos da primeira escola: 21% dos pais tinham superior completo; 39%, ao menos, completaram o Ensino Médio, e alguns destes iniciaram um curso superior ou fizeram curso técnico; e 20% concluiu o Ensino Fundamental. Porém, não obtivemos quantidade de notas suficientes nos intervalos desejados, pois menos de 1% dos alunos apresentou nota superior a 8,5 e, com a mesma representatividade, inferior 5,0.

Aventamos a possibilidade de realizar nova investigação em uma escola da periferia, na qual já havíamos tido experiências anteriores e realizado pesquisa pautada em entrevistas com as famílias de alunos do Ensino Fundamental, a fim de compreender como as famílias de alunos das classes menos favorecidas significam o papel da escola na formação de seus filhos e suas expectativas de ascensão social. Entretanto, ao entrarmos em contato com a escola, verificamos que os alunos, com as famílias dos quais havíamos realizado a entrevista e atualmente estariam no Ensino Médio, haviam abandonado a escola. Isto nos levou a considerar outra hipótese: a de que a presença de poucas notas altas e baixas pudesse estar relacionada ao fato de os alunos com dificuldade na disciplina abandonarem a escola antes de chegarem ao Ensino Médio.

Neste contexto, entramos em contato com uma escola próxima a região central, que atende alunos do centro e da periferia, por meio do professor de Matemática de duas turmas de sexto ano do Ensino Fundamental, para que pudéssemos realizar a pesquisa com estas turmas. Verificamos que aproximadamente 30% dos alunos das duas turmas possuíam nota maior que 9,0, e outros 30% menor que 5,0. Assim, nossas discussões quanto aos resultados de nossa investigação, embora considerem os dados coletados dos alunos do Ensino Médio, relacionam-se de forma mais direta ao Ensino Fundamental.

Considerações Finais

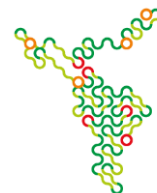


Os dados coletados aqui apresentados, a partir de questões respondidas por alunos da escola pública, revelaram uma série de informações significativas para o debate acadêmico em torno da Sociologia da Educação. No que compreende a escola de campo, compete, em outro tempo, retomar a pesquisa e fazer uma análise mais apurada desta realidade, pois, a partir da concepção de *habitus* bourdieusiano inferimos, ainda que arbitrariamente, sobre como os alunos, por meio da homogamia de classe, pensam seu futuro com relação ao Ensino Superior, bem como sua profissão. Todavia, não avançamos nestas análises, pois não foi esse o objetivo do trabalho.

Com relação à segunda escola, em que os alunos responderam às questões, verificamos, a partir de suas notas que, muito parecido com a escola do campo, apresentavam rendimento mediano na disciplina de Matemática. O que inferimos, a partir de trabalhos anteriormente realizados em escolas de periferia, que os alunos com baixo desempenho escolar abandonam a escola antes de chegar ao Ensino Médio. Entretanto, para que isso possa ser afirmado, é necessária outra análise e coleta de dados, que não é objetivo deste trabalho, neste momento. A partir desta constatação, direcionamos nossa coleta de dados e nossas análises para o Ensino Fundamental, em que observamos variações significativas de notas entre os alunos. A partir disto, pautados em Bourdieu, que afirma que o êxito escolar é consequência do *habitus* de família, quando afirma que “a influência do capital cultural se deixa aprender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança” (BOURDIEU, 2014, p. 46), analisamos as respostas de 28 alunos de duas turmas de sexto ano do Ensino Fundamental, com nota superior a 9,0 e inferior a 5,0, às questões propostas (Quadro 1), confrontando suas respostas às suas notas na disciplina de Matemática.

O confronto de dados revelou que 43% dos pais dos alunos que apresentaram, em nota, resultado superior a 9,0, possuem diploma de nível superior. Já entre os pais dos alunos com nota inferior a 5,0, apenas 14% cursaram o Ensino Superior. Entre as respostas dos alunos, identificamos que 10 não souberam dizer qual a escolaridade dos pais, cinco deles com notas superiores e outros cinco com notas inferiores à média, o que representa 36% de nossa amostra.

Deste modo, na esteira do pensamento bourdieusiano, é possível concluir que o capital global da família é preponderante para o êxito escolar do aluno. A pesquisa também revelou que, entre os pais dos alunos com desempenho superior na disciplina de Matemática, todos haviam ao menos



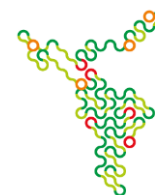
terminado o Ensino Médio (21%), enquanto entre os alunos com nota inferior a 5,0, 29% entre seus pais não possuíam nem mesmo o Ensino Fundamental completo.

É sabido que, para Bourdieu, o indivíduo constitui um *habitus* e deste toma decisões e praticam ações no cotidiano. Esta condição humana, denominada de socialização dos indivíduos, começa na família e se corporifica como uma matriz de percepções e de ações diferenciadas no cotidiano. Por isso, segundo Bourdieu (2014, p. 35),

as famílias são corpos (corporate bodies) animados por uma espécie de conatus, no sentido de Spinoza, isto é, uma tendência a perpetuar seu ser social, com todos os seus poderes e privilégios, que é a base das estratégias de reprodução, estratégias de fecundidade, estratégias matrimônios, estratégias de herança, estratégias econômicas e, por fim, estratégias educativas.

Deste modo, de acordo com a assertiva acima, as famílias são, no primeiro momento, o elemento capital que define o ser social desse indivíduo, que utiliza estratégias para garantir a socialização deste indivíduo, isto é, tornando-o um ser social. Por isso, para Bourdieu existem, entre as classes sociais, três estratégias de investimento na formação educacional desses indivíduos. A primeira, estratégia adotada pelas classes populares, classe despossuída de capital econômico e cultural, investe muito pouco na formação de seus filhos, pois não percebe, na sua trajetória histórica familiar, resultados exitosos advindos da educação, considerando incerto grandes investimentos. Por isso, na perspectiva bourdieusiana, haveria certo liberalismo, ou seja, os pais participam muito pouco da vida escolar, sobretudo com relação a cobranças para com resultados exitosos, que remeteriam grandes ambições. Neste sentido, ainda segundo Bourdieu, a família busca resultados mais imediatos, ou seja, profissões técnicas e de curta formação, capazes de assegurar a manutenção e a sobrevivência desse indivíduo.

A segunda estratégia, adotada pela classe média, também denominada de pequena burguesia, faz maiores investimentos na formação educacional de seus filhos. Diferentemente das classes populares, os riscos não são tão grandes assim, pois essa classe já dispõe de um conjunto de capitais que faz uma drástica distinção entre ela, a classe média, e a classe popular, especialmente com relação a resultados e êxitos nas disputas políticas, sociais e educacionais. Para Bourdieu, existem outros elementos que são importantes e que devem ser considerados na distinção entre estas duas classes, podendo destacar a esperança que a classe média nutre com relação à educação; ou seja, por ser, quase sempre, ascendente das classes populares, a classe média acredita que por meio da educação se pode



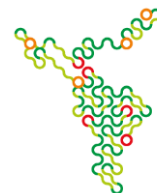
ocupar espaços de privilégios, resultando, diferentemente das classes populares, em maiores investimentos.

Por último, a terceira estratégica da classe dominante, ou seja, das elites econômicas e culturais, é a que faz grandes investimentos na escola, mas sabem dos resultados; em outras palavras, não se trata de esperança, como é o caso da classe média, mas de uma realidade, pois essa classe não disputa ascensão social: ela já ocupa esse lugar, o dos herdeiros.

No desenvolvimento desta pesquisa, consideramos pertinentes as críticas ao pensamento bourdieusiano, mas insistimos na observação de sua teoria sociológica de educação para compreender até que ponto o *habitus* familiar representa um elemento determinante para o êxito escolar. Neste sentido, a partir das respostas dos alunos às questões, verificamos que aqueles com melhores resultados na disciplina de Matemática têm, de algum modo, vínculo com a formação dos seus pais, isto é, que pais com diploma de nível superior influenciam seus filhos e favorecem, de algum modo, seu desenvolvimento exitoso no ambiente escolar.

É importante destacar que, a partir das questões, buscamos saber qual era a profissão dos pais ou responsáveis por eles, com o objetivo de estabelecer relações destas profissões com os conhecimentos da matemática, sobretudo dos alunos com rendimento superior. Contudo, os resultados não foram suficientes para revelar qualquer dado significativo. Todavia, compete considerar que os pais que não dispõem de diploma de nível superior e que ocupam determinadas profissões que, de algum modo, flertam com certo capital cultural, tinham filhos com rendimento superior. Entretanto, mesmo considerando esta informação, o ponto nodal da pesquisa circunscreveu-se em torno da formação educacional e, conseqüentemente cultural, dos pais ou responsáveis por estes alunos que participaram da pesquisa. De posse das questões, bem como do material bibliográfico, percebemos que os alunos que apresentaram rendimento superior dispõem de um capital cultural oriundo da herança cultural familiar, aqui traduzida como formação de nível superior.

Pode parecer exagerado de nossa parte sustentar que o êxito educacional dos alunos é proveniente da formação dos pais ou responsáveis, sem levar em consideração outros fatores. Todavia, à luz de um debate bibliográfico, bem como respostas de questões, consideramos que, primeiro, os pais que portam diploma de nível superior dispõem de uma consciência politizada com relação à educação no cenário brasileiro. Segundo, a partir dessa consciência política, os pais, semelhante à classe média estudada por Bourdieu, esperam dos filhos uma ascensão social, isto é,



apostam na escola como alternativa para melhorias de vida. Assim, findamos com os resultados já apresentados, considerando uma última reflexão bourdieusiana (2014, p. 246) “com efeito, depois de um período de ilusão e mesmo de euforia, os novos beneficiários compreenderam, pouco a pouco, que não basta ter acesso ao ensino secundário para ter êxito nele [...]”. Concluimos que a teoria da reprodução, desenvolvida nos escritos bourdieusianos, ainda tem força, sobretudo quando se observa e analisa a realidade concreta.

Agradecimento

Agradecemos à Fundação Araucária e à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Unespar pelo financiamento para realização de pesquisa.

Referências

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. São Paulo: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora UFSC, 2015.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.