

A CONTRIBUIÇÃO DO PENSAMENTO DE PIERRE BOURDIEU PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO CURRICULAR¹

Jéferson Dantas²

RESUMO: Este artigo procura trazer a contribuição teórica do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) para uma análise no campo do *Currículo e da Formação Docente*, tendo como objeto a experiência social das escolas públicas (Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz), que atendem crianças e jovens em situação de risco na cidade de Florianópolis, Santa Catarina.

PALAVRAS-CHAVE: Pierre Bourdieu, currículo e formação docente, comissão de educação, Fórum do Maciço do Morro da Cruz.

ABSTRACT: This article attempts to bring theoretical contribution of the French sociologist Pierre Bourdieu (1930-2002) for analysis concerning the areas of *Curriculum and Teacher Training*, with the object of research the social experience of public schools (Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz), that serve children and youth at risk in the city of Florianópolis, Santa Catarina.

KEYWORDS: Pierre Bourdieu, curriculum and teacher training, comissão de educação, Fórum do Maciço do Morro da Cruz.

Considerações iniciais

As categorias de análise utilizadas pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002), tais como *espaço social, classe, campos de forças, agentes, espaço das posições, espaço relacional, poder simbólico, distinção, habitus, capital de origem, capital escolar e trajetória interrompida* serão tratadas preliminarmente neste breve estudo³.

¹ Agradeço imensamente as contribuições teórico-metodológicas do “Seminário de Especialidade: Dominação e Reprodução Social - a Sociologia de Pierre Bourdieu”, ministrado pela Prof^a. Dra. Ione Ribeiro Valle, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/CED/UFSC). Agradeço também a revisão do texto realizada pela educadora Justina Sponchiado (Mestre em Educação pela PUC/SP e Doutoranda em Educação pela UFSC).

² Historiador, professor universitário, ensaísta e Mestre em Educação. Doutorando em Educação (UFSC). Articulador e pesquisador dos estudos do currículo na Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz (CE/FMMC). Pesquisador de Doutorado CNPq. E-mail: clioinsone@gmail.com.

³ Tais categorias de análise serão discutidas e problematizadas em meu objeto de pesquisa no Doutorado (2008-2012), concernente à formação docente e à construção curricular nas escolas públicas do Fórum do Maciço do Morro da Cruz (FMMC), na cidade de Florianópolis, Santa Catarina.

Em primeiro lugar, é importante compreender as estratégias de formação docente tendo como referência um currículo que atenda crianças e jovens em situação de risco social. Todavia, tais compreensões de um currículo efetivamente inclusivo não são mecânicas e homogêneas, tendo em vista que cada unidade de ensino apresenta suas próprias demandas específicas, o que dificultaria a construção de um currículo integrado para todas as escolas e centros de educação infantil⁴. Historicamente, a organização do Fórum do Maciço do Morro da Cruz (FMMC) deu-se em meados da década de 1990, fruto de um processo de discussão gerado durante o governo da Frente Popular⁵ no município de Florianópolis (1993-1996). Nas palavras do coordenador-geral do FMMC, Vilson Groh⁶, o espaço pedagógico não se concentra tão-somente no território escolar, mas também nas comunidades periféricas atendidas por essas escolas, num processo de redes e parcerias, “onde [sic] os territórios vão sendo desguetizados [sic] e ampliam suas relações na construção das políticas públicas, através do fortalecimento dos movimentos comunitários” (2003, p. 9). Entretanto, não é sem tensões e conflitos que esses diferentes espaços de convívio se legitimam e buscam suas próprias identidades. Há diferentes *agentes*⁷ no território escolar que podem ao mesmo tempo

⁴ Atualmente, as escolas públicas estaduais que atendem diretamente as comunidades pertencentes ao Fórum do Maciço do Morro da Cruz são as seguintes: Lúcia do Livramento Mayvorne (comunidade Mont Serrat), Jurema Cavalazzi (comunidade do Morro da Queimada), Celso Ramos (comunidade do Morro do Mocotó), Lauro Müller (bairros centrais e comunidades dos morros adjacentes), Henrique Stodieck (bairros centrais e comunidades dos morros adjacentes), Hilda Teodoro Vieira (comunidade do Morro da Penitenciária), Silveira de Souza (bairros centrais e comunidades dos morros adjacentes) e Padre Anchieta (comunidade do Morro do Horácio). Os três CEIs (Centros de Educação Infantil) que eram mantidos pelo poder público estadual e faziam parte da Comissão de Educação do Fórum do Maciço foram recentemente municipalizados, ocasionando a dispersão de suas lideranças pedagógicas. Eram eles: Cristo Redentor (comunidade do Morro da Mariquinha), Anjo da Guarda (comunidade do Morro da Penitenciária) e Nossa Senhora de Lourdes (Morro da Penitenciária).

⁵ A Frente Popular era formada pelos seguintes partidos: Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Popular Socialista (PPS), Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido Verde (PV), Partido Comunista do Brasil (PC do B) e Partido Socialista Brasileiro (PSB). No que tangia à forma de governar em Florianópolis, estas agremiações partidárias implementaram uma marca administrativa até então inédita, que passou a ser uma referência em várias capitais e cidades capitaneadas pela Frente Popular: o orçamento participativo.

⁶ Vilson Groh, padre, é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Inspirado na Teologia da Libertação, iniciou suas atividades sociais e eclesiais na periferia de Florianópolis, em especial, na comunidade Mont Serrat, a partir de 1983.

⁷ O termo *Agente* não é congruente ao termo *sujeito*. Tais diferenças de ordem semântica são importantes na obra de Bourdieu, já que os *agentes* representariam homens e mulheres *atuantes*, e não *sujeitados*.

promover uma formação emancipatória ou desqualificar histórias de vida de crianças e jovens, naturalizando as desigualdades sociais e ampliando os já assustadores índices de evasão e repetência nos primeiros anos de vida escolar. Para Pierre Bourdieu (2001), torna-se fundamental compreender o espaço social como *espaço das posições*, ou seja, compreendê-lo como *espaço relacional*. Nessa direção, num mesmo território, numa mesma comunidade ou numa mesma escola, existem lutas políticas e lutas simbólicas entre diferentes agentes, demarcando posições, *oposições e proposições* (a busca de um “consenso”).

Bourdieu chama a atenção para os reducionismos no que tange à ideia de classe social, principalmente aquela herdada do marxismo althusseriano. Uma classe social, por se encontrar num espaço multidimensional, apresenta diferentes compreensões estéticas e diferentes níveis de *capital incorporado/materializado* (cultural e econômico, sobretudo). As diferentes percepções de *mundo social* de uma classe não são determinadas tão-somente pelo *mundo econômico*, como os “marxistas vulgares” preconizavam. Deve-se levar em conta a “experiência elaborada” desses grupos sociais, que podem se organizar a partir de divisões étnicas (BOURDIEU, 2001, p. 138), como é o caso do FMMC, em que boa parte das comunidades é formada por mulheres e homens negros.

Conhecer o mundo social, nos termos de Bourdieu, é trazer à tona o que está em jogo na luta política, construindo um quadro teórico-prático que possa encontrar as categorias analíticas que permitam uma percepção mais aguçada do mundo. Assim, não é a “teoria” que muda a realidade social, mas as demandas dessa realidade em forma de perguntas, evidências, que confrontam as hipóteses do/a pesquisador/a em seu trabalho de campo.

Sobre a realidade a qual me disponho a estudar, é importante esclarecer que o FMMC é formado por várias comissões, sendo uma delas a Comissão de Educação⁸. Nessa comissão são pensadas as estratégias de formação continuada docente, assim como a atualização dos projetos políticos pedagógicos (PPPs). Ficam-nos, todavia, indagações concernentes à legitimidade dessa comissão, não apenas do ponto de vista das *proposições*, mas de sua própria relação com os demais *agentes* do território escolar. No *campo* de disputas, a Comissão de Educação do Fórum do Maciço (CE/FMMC) fica, para os professores e professoras, aparentemente auto-

⁸ A Comissão de Educação (formada basicamente pelos diretores das unidades de ensino e sua secretaria-executiva) do FMMC se reúne quinzenalmente, tendo como sede dos encontros as próprias unidades de ensino pertencentes ao Fórum. Uma vez por mês ocorre o *Fórum ampliado*, com a participação de todas as comissões e, fundamentalmente, a presença de lideranças comunitárias.

rizada a encaminhar projetos e a decidir o *destino formacional* de milhares de crianças e jovens. Isso não é verdade, pois uma comissão que se organiza no interior do aparato político-institucional, ainda que apresente proposições coletivas comuns, necessita realizar o embate com o sistema educacional de ensino que forja sua própria lógica de formação docente; conseqüentemente, impõe pela autoridade legal alterações de ordem curricular (o que não deve ser confundido apenas com mudanças de grade curricular).

Acompanhando o raciocínio de Bourdieu de que uma “classe social não pode mais ser definida apenas por sua situação e por sua posição na estrutura social” (2004, p.14), devemos levar em consideração ainda as *distinções simbólicas* que ocorrem no espaço social e, mais precisamente, no espaço escolar. O consumo simbólico, a ostentação de bens econômicos transmutados em signos promove diferentes escalas de valor para cada grupo social ou grupos de *status* (conforme o conceito weberiano). Desse modo, as unidades de ensino do FMMC não têm conseguido em grande medida evitar a reprodução de uma tragédia significativa: a evasão, a repetência e a não apropriação dos códigos de leitura e escrita. Há uma percepção “intuitiva” dessas crianças e jovens de que o *capital escolar* oferecido ainda é bastante insuficiente para qualificá-los para o mercado de trabalho ou, simplesmente, fazê-los compreender os rudimentos da escrita e interpretação de pequenos textos. Segundo Bourdieu (2007, p. 100),

[...] o capital escolar possuído em determinado momento exprime, entre outras coisas, o nível econômico e social da família de origem [...] que nada tem a ver com uma relação mecânica já que o capital cultural de origem pode ter sido reconvertido, apenas imperfeitamente, em capital escolar ou ter exercido efeitos irredutíveis aos do diploma, como é possível observar em todos os casos em que a origem social estabelece uma distinção entre indivíduos cujo nível escolar é idêntico.

Entre os professores e professoras das unidades de ensino do FMMC, há um risco muito elevado em se considerar que a dinâmica operacional do currículo deva se concentrar tão-somente na violência⁹,

⁹ A violência estrutural deve ser compreendida como uma síntese de múltiplas determinações sócio-histórico-culturais, associada a um modelo econômico pautado na exploração da força de trabalho dos que não detêm os meios de produção. Tal exploração, contudo, atinge todos os espaços de convivência comunitária dos indivíduos; o capital refinou sua lógica exploratória ao transformar os seres humanos em “autômatos” ordinariamente “convictos” de sua subalternidade. Para os setores marginalizados da sociedade, a violência estrutural representa muito mais do que isso: representa a inempregabilidade, a ausência de capital cultural, a anulação de suas subjetividades e um alvo predileto de extermínio do aparato repressor estatal (cf. DANTAS, 2008).

compreendida aqui como uma ameaça sistemática ao “bom funcionamento da escola”. Todavia, quando a própria escola não se dá conta de seus mecanismos de *distinção simbólica*, quando prioriza processos de avaliação descontextualizados e reпреende operações de linguagem que fogem de sua lógica pragmática, há um elevado risco de se naturalizar e/ou reforçar a ideia de *destino social*, ditada por um fatalismo que oprime e desmobiliza extratos sociais que mais necessitam se apropriar das diferentes formas de conhecimento.

A noção de capital: o capital cultural

Para compreender melhor a ideia de “capital cultural”, procurei estabelecer um roteiro investigativo que ajudasse a esclarecer a linha de raciocínio do autor, assim como as críticas teóricas empreendidas no Brasil durante a década de 1980 - sobretudo as que partiram do filósofo da educação Dermeval Saviani. Foram analisados três fragmentos de obras de Bourdieu: 1) *O capital social – notas provisórias* (NOGUEIRA; CATANI, 1998); 2) *Razões práticas: sobre a teoria da ação* (BOURDIEU, 2003); 3) *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (BOURDIEU; PASSERON, 1982). No que tange à abordagem das referidas obras, elenquei os seguintes tópicos para discussão: a) Rendimento desigual de capital (econômico/cultural); b) Capital social; c) Rede de relações sociais; d) As três formas de capital cultural (incorporado, objetivado e institucionalizado); e) Sistema escolar e títulos escolares; f) Campo escolar, campo econômico e campo de poder; g) Monopólio estatal da violência física/simbólica; h) Capital cultural e ethos de classe; i) Práticas docentes e realidade intra e extraescolar.

Bourdieu aborda, inicialmente, a importância da compreensão conceitual de *capital cultural*, entendido aqui como elemento indispensável

[...] para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o *sucesso escolar* [grifos do autor], ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe (1998, p. 73).

Logo, o sociólogo critica com veemência a lógica das “aptidões naturais”, tendo em vista que o rendimento escolar estaria associado ao

capital cultural agregado pelas famílias que apresentam melhores condições sociais ou, em outras palavras, que apresentam maior capital social e econômico. Ainda que tal relação – maior ou menor capital econômico – não possa ser associada de forma mecanicista ao rendimento escolar de crianças e jovens, não há como negar que dependendo do capital social herdado, o desempenho escolar será diferenciado. No caso específico de crianças e jovens em situação de risco social atendidas pelas unidades de ensino do FMMC, tal elaboração teórica se torna bastante relevante. Até porque há uma compreensão fatalista por parte de alguns educadores e educadoras de que a “origem social” dessas crianças e jovens que habitam os morros e encostas de Florianópolis já traz consigo as “marcas do fracasso”. Conseqüentemente, tal determinismo social (“desestruturação familiar”, pobreza, pouco capital cultural, contextos de violência, maior dificuldade de acesso a bens culturais) tenderia a ser reforçado no território escolar, levando à exclusão ou à multirrepetência.

Para Bourdieu, o capital cultural poderia ser dividido em três formas e/ou estados: estado incorporado; estado objetivado e estado institucionalizado. Em seu estado “incorporado”, o capital cultural é “um ter que se tornou ser” (1998, p. 74-75). Em outros termos, é um capital que se torna integrante do indivíduo, um *habitus*. Evidente que tal capital incorporado depende do capital cultural herdado pela família. As diferenças de capital cultural agregadas por diferentes grupos familiares geram uma

[...] precocidade de início do empreendimento de *transmissão e acumulação* [grifos meus], tendo por limite a plena utilização da totalidade do tempo biologicamente disponível, ficando o tempo livre máximo a serviço do *capital cultural máximo* (p. 76, grifos meus).

Poderíamos considerar então – mas não de maneira categórica – como crianças e jovens em situação de risco social, aquelas que vivem em condições materiais e contextuais pouco satisfatórias, estão mais expostas a diferentes tipos de violências e tendem a apresentar dinâmicas relacionais menos propensas às interações. Em contrapartida, o “tempo livre” da criança ou do jovem burguês apresenta uma “mais-valia simbólica e econômica” (PINTO, 2000) que amplia e reforça o capital cultural empreendido na transmissão e acumulação econômica inicial.

Desta maneira, na medida em que cresce o capital cultural incorporado, mais ele se “objetiva” em suas destinações e funções sociais. Ganha força coletiva de domínio. Tais detentores do capital cultural

“objetivado” estariam mais “aptos” à concorrência no mercado de trabalho pelas condições de sua formação e seleção, obtendo melhores classificações no território escolar e em variados tipos de concurso. Por fim, o estado “institucionalizado” do capital apenas reforçaria os estados anteriores, ou seja, “permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar” (BOURDIEU, 1998, p. 78-79).

Todavia, os diferentes estados do capital por si só não conseguiriam se reproduzir de forma espontânea se não existisse uma “rede de relações” que garantisse o rendimento desigual de capital econômico/cultural. Tais redes de relações representam estratégias de investimento social orientados para a reprodução de relações sociais diretamente “utilizáveis” a curto ou longo prazo. O “pertencimento de classe” (*ethos* de classe) tem seus códigos e também suas exigências ritualísticas, num sistema de proteção coletiva que fortalece, distingue e protege seus seletos e “eleitos” membros¹⁰.

Em *Razões Práticas: sobre a teoria da ação* (2003), Bourdieu dedica-se a analisar os diferentes graus de importância institucional (rituais, diplomas, cerimônias solenes) como elementos de reconversão dos títulos nobiliárquicos em títulos escolares. Trata-se de conferências proferidas pelo autor no Japão e nos EUA. Em tom enfático, Bourdieu considera que

[...]. No Japão, como na França, os pais extenuados, os jovens fatigados, os empregadores desiludidos com o produto de um ensino que acham mal adaptado, são as vítimas impotentes de um mecanismo que não é mais do que o efeito acumulado de suas estratégias engendradas e produzidas pela lógica da competição de todos contra todos (p. 45).

Se levarmos em consideração que tal conferência foi proferida em 1989, podemos entender que a preocupação de Bourdieu era, justamente, com a produção excessiva de diplomas e expansão de centros universitários de qualidade duvidosa. As demandas de um mercado seletivo e cada vez mais competitivo criaram precedentes para uma mercantilização da educação jamais vista. Entretanto, o oferecimento de

¹⁰ Grosso modo, poderíamos citar o exemplo da maçonaria em tal explanação, porém, não só: concorrem ainda para esta análise as relações no mundo acadêmico, a aproximação com grupos de pesquisa coordenados por instituições e intelectuais renomados e também as relações matrimoniais que agreguem capital social, econômico e cultural aos nubentes.

títulos e/ou diplomas em tal contexto não assegurara “igualdade de condições” no mercado de trabalho. Antes, porém, fortaleceram o dualismo “campo escolar” e “campo econômico”:

Acredito que é nas transformações do campo escolar e, sobretudo, nas relações entre o campo escolar e o campo econômico, na transformação da correspondência entre os títulos escolares e os cargos, que se encontraria o verdadeiro fundamento dos novos movimentos sociais que surgiram na França no prolongamento de 1968, [...] (p. 46).

Se entendermos que a ideia de “campo” para Bourdieu deve ser analisada como um espaço social de luta, de litígio, tais “campos de força” e seus respectivos agentes, inevitavelmente, travarão conflitos para a manutenção ou a transformação de suas condições sociais. Logo, *o campo de poder* “é o espaço das relações de força entre os diferentes tipos de capital ou, mais precisamente, entre os agentes [...] providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo” (p. 52). Contudo, não há como olvidarmos a função do Estado como regulador das tensões sociais nos diferentes campos de luta, já que ao impor a sua violência legítima, realiza diferentes intervenções financeiras e jurídicas na direção de normatizar o comportamento dos agentes individuais.

A última obra aqui analisada, *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1982), construída em parceria com Jean-Claude Passeron – publicada originalmente na França em 1970 e traduzida para nosso país em 1975 - foi duramente criticada no Brasil, principalmente pelo educador Dermeval Saviani.

Saviani (2000) dialoga mais com o contexto histórico nacional do que propriamente com a obra de Bourdieu e Passeron. O Brasil vivia um momento de “silenciamento político” imposto pela ditadura militar (1964-1985), o que comprometia gravemente uma formação educacional que levasse em conta princípios democráticos e respeito às liberdades individuais. Nessa direção, Dermeval Saviani assim traduziu suas impressões da obra de Bourdieu e Passeron:

[...]. Boa parte dos educadores não aceita a educação oficial e busca articular as críticas ao regime militar, autoritário e tecnocrático, e à sua proposta educacional. Essas formuladas ao longo da década de 70, tiveram forte apoio de uma concepção crítico-reprodutivista de Educação. Esta concepção foi

sistematizada por alguns teóricos, entre os quais se destacam alguns autores franceses, basicamente Bourdieu e Passeron, com a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica sistematizada na obra “A Reprodução” (1970); Althusser, com o artigo “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado”, publicado na revista ‘La Pensée’, em 1969, e depois republicado na forma de livro; e o livro de Baudelot e Establet ‘A Escola Capitalista na França’, que data de 1971. Por influência dessas obras se procurou empreender a crítica da educação, pondo em evidência seu caráter reprodutivista, isto é, educação como reprodução das relações sociais de produção [...]. Sendo assim, essa concepção crítico-reprodutivista não apresenta proposta pedagógica, além de combater qualquer uma que se apresente. Assim, dada uma sociedade capitalista, sua Educação reproduz os interesses do capital. Esta concepção serviu para municiar a denúncia da pedagogia oficial dominante e, no período entre 1975 e 1978, era confundida com a concepção dialética (p.104-105).

Guardados os devidos distanciamentos históricos em que a crítica de Saviani se projetou, torna-se importante não cairmos num reducionismo teórico que oculta mais do que revela as proposições de Bourdieu e Passeron. Ainda que passível de críticas, o fatalismo pedagógico apontado por Saviani na obra *A Reprodução* é pertinente. Todavia, ao realizar uma pesquisa que demonstrava claramente as distinções de classe na França e de como o sistema educacional francês era segregador, seletivo e condicionador, Bourdieu e Passeron não estavam simplesmente denunciando um sistema educacional dualista como um sistema impossível de ser transformado. Aí reside a crítica de Saviani: afinal, as escolas são apenas reprodutoras da lógica do capital? Simples aparelhos ideológicos do Estado? Evidente que Bourdieu e Passeron não estavam respondendo a essas problematizações. Não era a intenção desses sociólogos apresentar uma estratégia de superação das práticas tradicionais de ensino, mas sim de oferecer instrumentos teóricos para a compreensão dos mecanismos de reprodução do sistema, via educação. Contudo, ainda que nessa obra em particular as leituras e/ou interpretações enviesadas tendam a formalizar ou estigmatizar os objetivos dos autores, pode-se perceber em determinada passagem da obra algumas indicações de possibilidades no campo educacional:

[...]. Só a construção do sistema das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes sociais permite que se escape realmente a essas abstrações reificantes e se produza conceitos relacionais que, como os de oportunidade escolar, de disposição relativa à Escola, de distância à cultura escolar ou de grau de seleção se integram na unidade de uma teoria explicativa das propriedades ligadas à dependência de classe (como o 'ethos' ou capital cultural) e das propriedades pertinentes da organização escolar, tais como, por exemplo, a hierarquia dos valores que implica na hierarquia dos estabelecimentos das seções, da disciplina, dos graus ou das práticas (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 114).

As implicações no campo de forças estão explícitas, portanto, os autores reconhecem as limitações no campo educacional, mas não demarcam o fatalismo pedagógico como resultado último desta pesquisa ainda lacunar. Ao reconhecerem que o sistema de ensino e a cultura escolar são "campos de possibilidades", já que os mesmos são constituídos por agentes individuais e agentes coletivos, dão um bom indicativo de que a resistência e a luta nos mais diferentes espaços sociais estavam no horizonte desses sociólogos.

A teoria da violência simbólica no espaço escolar

Ainda em relação à obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, desenvolvida por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975), quatro elementos de análise foram estruturados pelos autores para se compreender a *violência simbólica* no território escolar: a) do duplo arbitrário da ação pedagógica (AP); b) da autoridade pedagógica (AuP); c) do trabalho pedagógico (TP) e d) do sistema de ensino (SE). Porém, a abordagem teórica de Bourdieu e Passeron foi construída em função de dezenas de proposições (83 no total) e mais algumas dezenas de escólios. Farei, contudo, uma síntese, dialogando com alguns referenciais teóricos presentes em meu objeto de pesquisa.

Inicialmente, Bourdieu e Passeron, na proposição '0', assinalam que:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força acrescenta sua própria força,

isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (1975, p. 19).

Nessa direção, o *arbitrário cultural* presente nas relações de força estruturais, ou seja, no jogo de forças entre diferentes grupos sociais, com distintos bens econômicos e simbólicos, refletem-se, sobremaneira, no território escolar. Mas esse reflexo não se dá de forma automática e reducionista. Os valores ideológicos da *lógica do capital* necessitam de mediadores ou de arbitrários culturais que reforcem, reproduzam ou inculquem tais valores. Se levarmos em conta que o *arbitrário cultural*, associado a uma determinada classe social com todas as redes de relações aí implicadas, configuram-se ou se determinam na escola a partir da AP como algo *naturalizado*, podemos garantir então que a AP é, concretamente, uma *violência simbólica*, já que pelo seu poder igualmente arbitrário legitima o arbitrário cultural presente no campo das lutas sociais.

Os autores ressaltam que:

A AP é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, de imposição e de inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (p. 21).

No caso específico das escolas públicas em torno das quais se agrega CE/FMMC, a violência simbólica tem outros contornos não menos traumáticos para crianças e jovens em situação de risco social¹¹. Embora tenham condições econômicas semelhantes, há distinções evidentes nas escolas que compõem a CE/FMMC, principalmente naquelas situadas nas regiões centrais e periféricas de Florianópolis. Em relação aos/as estudantes, estão presentes elementos valorizados pelos professores e professoras que correspondem ao ideário escolar, ou seja, aqueles/as que, por seu capital cultural, atendem melhor às expectativas da escola e, conseqüentemente, ao seu currículo (cultura escolar). Sobre esse aspecto, é importante indagar: quem são os educadores e educadoras que es-

¹¹ De acordo com Shuler, citado por Ximenes, “estudantes em situação de risco são aqueles que estão em perigo de abandonar a escola ou graduar-se sem dominar o conhecimento e as habilidades que são necessárias para serem cidadãos efetivos e assim contribuir para a economia” (2001, p. 54).

tão à frente desse processo educacional voltado às crianças e jovens em situação de risco? O sociólogo François Dubet (2008, p. 34-35, grifos meus) analisa que:

A oferta escolar está longe de ser igual, homogênea, e de maneira geral a escola trata pior as crianças menos favorecidas. O mapa escolar¹² registra as desigualdades sociais e suas imposições são mais rígidas para os pobres encerrados nos estabelecimentos dos 'guetos', onde a concentração de *alunos relativamente fracos* [grifos meus]¹³ enfraquece ainda mais o nível geral, reduzindo suas chances de êxito, inclusive para os bons alunos [...]. Sabe-se também que [...] os estabelecimentos menos favorecidos acolhem professores menos experientes, que as taxas de rotatividade do pessoal são mais elevadas e que as progressões dos alunos são menores que nos outros estabelecimentos.

A citação acima expressa uma séria e complexa teia de situações intra-escolares devolvidas para o público escolar a partir da *comunicação pedagógica*, representada pelo arbitrário cultural presente nas relações de força entre diferentes grupos sociais. Em outras palavras, a AP como violência simbólica se revela "quando são dadas as condições sociais da imposição ou da inculcação, isto é, as relações de força que não estão implicadas numa definição formal de comunicação" (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 22).

Dessa maneira, poderíamos supor com Dubet (2008) que a educação oferecida às crianças desprovidas de capital econômico e cultural caminha em descompasso com aquilo que consideramos uma "escola justa" e de "qualidade". Se as diferentes realidades da cultura escolar são mediadas pelos educadores e educadoras, como estes/as profissionais expressam a concepção pedagógica da escola? Que procedimentos avaliativos, visões de mundo ou de sociedade estão embutidas em suas práticas pedagógicas? Há uma imensa tarefa a ser empreendida na reconfiguração dos currículos escolares que não corresponde necessaria-

¹² No caso de Santa Catarina, o mapa escolar é definido pelo zoneamento, ou seja, estudantes devem se matricular nas escolas mais próximas de suas residências. Contudo, tal observância não é respeitada, tanto nas escolas públicas estaduais como nas escolas públicas municipais.

¹³ Dubet (2008) não esclarece a sua compreensão sobre o significado de "alunos fracos". Tal afirmação deve ser relativizada, pois pode reforçar a ideia de que o determinismo social gera estudantes com dificuldades de aprendizagem irretorquíveis.

mente (e apenas) a uma mudança de *grade curricular*. As mudanças são estruturais, ou seja, é necessário pensar a formação inicial e continuada dos educadores que atuam com crianças e jovens em situação de risco. Contextos sociais educativos homogeneizantes precisam ser reformulados, conforme palavras de Ximenes (2001, p. 53):

A distância entre o universo cultural de alunos e professores tem sido um importante fator no desencadeamento de conflitos, envolvendo indisciplina, agressões, depredação. Por extensão, o distanciamento entre o universo cultural da escola e da comunidade local tem contribuído para as incursões agressivas à escola, aos atos de vandalismo. [...]. Em um local onde a criminalidade circunda a escola, essa disposição de abertura para a comunidade torna-se ainda mais necessária.

Todavia, a “criminalidade” que circunda a escola é produto da desigualdade social estrutural, que pode ser reforçada no ambiente escolar se não for observado, justamente, esse distanciamento do universo cultural de professores e estudantes. Os repertórios do currículo escolar (com seus saberes ou áreas de conhecimento bastante hierarquizadas) são frutos desta *comunicação pedagógica* “naturalizada” pelo arbitrário cultural que independe, num primeiro momento, de outros *arbitrários culturais* presentes na escola (manuais didáticos e a própria autoridade pedagógica dos professores e professoras).

A violência simbólica está inerentemente associada à lógica do capital. Não é possível transformar as relações sociais de produção com medidas paliativas ou reformistas, o mesmo acontecendo com a educação formal pública. Afinal,

[...], o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível. [...]. É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (MÉSZÁROS, 2005, p. 27; 35).

Numa sociedade motivada e mobilizada por interesses de classe, parece-nos óbvio que o que alimenta a lógica do capital é a necessidade incessante de reprodução dos valores hegemônicos capitalísticos, valores cingidos pelo fetiche, em que tudo se torna mercantilizável e coisificado. O maior mérito do capital tem sido exatamente esse: anular os dissensos pelas “relações de uso” e pelas “relações de troca”.

Nesse contexto, a autoridade pedagógica (**AuP**) pode desempenhar um importante trabalho de inculcação ideológica, já que é compreendida como autoridade legítima na execução, elaboração, reprodução ou construção de um trabalho pedagógico (**TP**):

Enquanto poder arbitrário de imposição que, só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima, a AuP poder de violência simbólica que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima, reforça o poder arbitrário que a estabelece e que ela dissimula (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 27).

Pode parecer fatalista tal assertiva de Bourdieu e Passeron, mas se levarmos em consideração que a **AuP** é compreendida como uma autoridade legítima e que em nome dessa legitimidade são construídas as mais diferentes formas de exclusão, tal proposição necessita estar no horizonte de nossas reflexões. Os diferentes sistemas de ensino (**SE**) também impõem suas grades curriculares e o perfil de formação continuada sob a sua responsabilidade. No que se refere ao sistema estadual de ensino de Santa Catarina e, principalmente, no que tange ao atual governo em vigor, isso é bastante visível:

[...]. Em grande medida, os teóricos da educação provenientes dos quadros do PMDB em Santa Catarina – que advogaram para si, em várias unidades da Federação, na década de 1980, a liderança na elaboração curricular das escolas públicas – ainda estão muito distantes das reais necessidades educacionais em nível estrutural. Sob a égide de um passado histórico comprometida com os ideais de centro-esquerda, os governos peemedebistas em Santa Catarina têm promovido um sistemático esvaziamento da discussão política do currículo, posicionando-se contrariamente às ações do FMMC (DANTAS, 2007, p. 131).

Evidente que ao se realizar um fórum de educadores no interior do aparato político-institucional, com uma dinâmica formacional que escapa à homogeneidade determinada por seus quadros técnicos, não é sem embate que o sistema de ensino assimile sua menor interferência pedagógica. Logo, é de se esperar que os SE e, nesse caso, o de Santa Catarina, utilizem a “estratégia da desqualificação” para imobilizar a CE/FMMC. Ameaças sistemáticas aos diretores eleitos; ausência de pessoal nas escolas (supervisores, orientadores, assessores); ausência de materiais de limpeza e de expediente são apenas alguns exemplos de como o sistema de ensino pode arruinar o processo pedagógico de uma escola.

Enfim, os quatro pontos de análise levantados por Bourdieu e Passeron (AP, AuP, TP e SE) estão inextricavelmente relacionados, já que as ações pedagógicas estão atravessadas por agentes formadores, práticas sociais e o embate ou a conivência com os sistemas de ensino. De todo modo, a principal contribuição teórica dos autores diz respeito à naturalização dos *arbitrários culturais* presentes no modelo capitalista e que são incorporados pela escola sem qualquer mediação. Isso se torna ainda mais agudo quando os professores e professoras reproduzem tais arbitrários culturais sem levar em conta os diferentes grupos sociais que, despossuídos dos capitais (social, econômico e cultural) necessários à “sobrevivência” no território escolar, acabam por desistir ou não se apropriarem adequadamente dos saberes nele veiculados. E não há ataque maior à construção da cidadania do que um indivíduo frequentar a escola durante anos e permanecer iletrado ou semialfabetizado!

Considerações finais: críticas e contribuições teóricas de Bourdieu

Por fim, apresento quatro autores e autoras que discutem e/ou delineiam o inventário teórico do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Afrânio Catani faz sua análise a partir da indispensabilidade de um autor como Bourdieu para o “regime de leituras” de qualquer pesquisador ou pesquisadora, notadamente proveniente das ciências humanas; Maria Drosila Vasconcelos opta por uma abordagem cronológica em relação à obra do sociólogo; Bernard Lahire realiza uma profícua discussão de suas principais categorias de análise e, por fim, M.A. Nogueira e C.M.M. Nogueira apontam os principais críticos de Bourdieu.

A obra de Bourdieu só pode ser compreendida e devidamente analisada se levarmos em consideração a “permanência” de seus propósitos teórico-metodológicos, assim como a coerência de seu pensamento. No que tange às suas pesquisas sobre o sistema de ensino francês, não é de se admirar o quanto se debruçou sobre a problemática educacional,

conforme análise de Catani (2002, p. 64):

Estima-se que, em sua vida escolar tenha recebido mais de 300 advertências ou punições. Uma das poucas lembranças positivas eram as bagunças (evocadas pelos colegas como 'memoráveis') que aprontavam, sendo que muitos deles viviam num 'estado próximo de uma espécie de delinqüência'. Chegou um momento em que não tinha com quem falar de suas angústias, dúvidas e inquietações. Nos poucos fins de semana quando podia deixar o internato e tentava conversar com os pais, entendia que o culpavam por eventual fracasso escolar: praticamente o consideravam um privilegiado, pois seu pai deixou a escola aos 14 anos, enquanto a mãe saiu aos 16 [...].

As privações materiais da vida em família, o seu local de nascimento, as sanções no internato ajudaram a talhar um teórico pouco afeito às bajulações acadêmicas. Não por acaso Bourdieu foi insistentemente qualificado de *hermético, impessoal e árido*. Assim, ao longo de seus 45 anos de pesquisa, alguns conceitos-chave ou categorias de análise passaram a fazer parte do *jargão* dos cientistas sociais, muitas vezes utilizados como "pastiches involuntários", conforme observação de B. Lahire (2002, p. 38):

A questão que começou a ser levantada antes mesmo do seu desaparecimento, é a do modo de apropriação dessa preciosa herança. De fato, existem duas maneiras principais de zelar pelo que ele nos deixou. A primeira consiste, no melhor dos casos, em aplicar infinitamente, em novos campos 'sua teoria' e, no pior dos casos, em contentar-se com utilizar seu léxico e sua gramática, dando (se) a impressão de pensar ao passo que nada se fez a não ser pôr a máquina de produzir textos 'à maneira de Bourdieu' para funcionar.

Nessa direção, não basta "encaixar" as categorias analíticas compreendidas por Bourdieu naquilo que se pretende estudar, pois os riscos de um reducionismo teórico seriam desastrosos. A "deificação" do sociólogo francês também é um grande perigo, pois relevar suas lacunas teóricas e, principalmente, o fato de o mesmo não revelar com quem dialogava

em seus textos¹⁴ tornava-o, aparentemente, autossuficiente. Não era também um homem de enfrentamentos, “recusando-se a reconhecer os adversários verdadeiros e reduzindo-os a inimigos mal-intencionados” (ibidem, p. 41).

Porém, é justamente no construto de suas categorias que Bourdieu permanece sendo um “autor obrigatório” ou, como enfatiza Catani, um “autor indispensável para o nosso regime de leituras”. Vasconcelos (2002, p. 69) aponta que na década de 1960 Bourdieu desenvolveu um dos conceitos-chave de sua teoria: o conceito de *habitus*:

[...] o conceito de *habitus* que ele desenvolverá ao longo de sua obra corresponde a uma matriz, determinada pela posição social do indivíduo, que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações. O *habitus* traduz, dessa forma, estilos de vida, julgamentos políticos, morais, estéticos. Ele é também um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas.

De fato, como confirma Lahire (2002, p. 45), com o conceito de *habitus*,

[...] o sociólogo pretendia apreender o social sob sua forma incorporada (o que o mundo social deixa em cada um de nós na forma de propensões a agir e reagir de certa forma, de preferências e detestações, de modos de perceber, pensar e sentir) e assim atacar as bases do mito da liberdade individual.

Não somente a categoria *habitus* foi fundamental para as pretensões metodológicas do sociólogo francês, como também as categorias de *capital cultural*, *campo* e *violência simbólica*. No que se refere ao capital cultural, Catani (2002, p. 67) assinala que a distribuição desigual de bens simbólicos entre diferentes grupos sociais constitui *ethos* de classes totalmente distintos, i.e., que a “escola ao ignorar desigualdades culturais entre crianças de diferentes classes sociais ao transmitir os conteúdos que opera [...], favorece os mais favorecidos e desfavorece os mais desfavorecidos”. Contudo, a categoria *capital cultural* arrasta consigo di-

¹⁴ Suas leituras se dirigiam principalmente às obras de Bachelard, Austin, Berger, Cassirer, Chomsky, Duby, Durkheim, Marx, Weber, Elias, Freud, Husserl, Kant, Merleau-Ponty, Nietzsche, Sartre, Spinoza, Veyne, etc. (LAHIRE, 2002, p. 40).

versos elementos menos visíveis, tais como o valor dos diplomas; nível de conhecimento geral; boas maneiras e gosto estético refinado (VASCONCELOS, 2002, p. 79-80).

As categorias violência simbólica e campo são discutidas pelos autores de maneira bastante pontual. Para Vasconcelos (2002, p. 81), “[...] o termo violência simbólica aparece como eficaz para explicar a adesão dos dominados; dominação imposta pela aceitação das regras, das sanções, a incapacidade de conhecer as regras de direito ou morais, as práticas lingüísticas e outras”.

Associado à *violência simbólica*, importante considerar como se determinam as relações entre diferentes grupos sociais em seus diferentes *campos* de disputa. Dessa maneira, a escola representa um *campo* atravessado por diversos e diferentes mecanismos de exclusão, sanções, punições, seleções, qualificações e desqualificações. Lahire (2002, p. 48) sintetiza muito bem a ideia de *campo* na obra de Bourdieu:

Um campo é um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social (nacional) global; cada campo possui regras do jogo e desafios específicos, irreduzíveis às regras do jogo ou aos desafios dos outros campos. [...]. Esse espaço é um espaço de lutas entre os diferentes agentes que ocupam as diversas posições. As lutas dão-se em torno da apropriação de um capital específico do campo [...] e/ou da redefinição daquele capital; [...]. Apenas quem tiver incorporado o *habitus* próprio do campo tem condição de jogar o jogo e de acreditar n(a importância d)esse jogo.

Entretanto, Bourdieu foi acusado pelos seus críticos de ser *determinista e fatalista*, já que, aparentemente, não depositava qualquer voto de confiança na escola ou em seus agentes pedagógicos (educadores) como “agentes de mudança”. Para Bernard Charlot, mais do que compreender a escola como local de reprodução ou de seleção, é importante enfatizar o “sentido” que os diferentes grupos sociais atribuem à escolarização (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 106-107). Para Singly, a herança cultural (bens simbólicos e materiais), tratada por Bourdieu como uma das condições de distinção e de desigualdade no território escolar, representa um “processo emocionalmente complexo e de resultados incertos de identificação [...]. Haveria sempre a possibilidade de dilapidação da herança” (p. 112). Para Snyders, Bourdieu e Passeron (na obra *A Reprodução*) reduziram de forma indevida a cultura dominante e, indiretamente, a cultura escolar: a legitimidade atribuída pelo conjunto da sociedade

e pela escola à cultura dominante não se justificaria pelo valor intrínseco dessa cultura, mas exclusivamente pelo papel social que ela cumpriria de demarcação social da fronteira entre dominantes e dominados” (p. 115).

Philippe Perrenoud Nogueira e Nogueira pondera que dentro das escolas nem todos os “professores são iguais” (2006 p. 115-116). Em outras palavras, se há variações no modo de organização das escolas em seus princípios pedagógicos (avaliação, currículo, didática), então não há como negar o *campo dos possíveis* neste território, ainda que não deixemos de lado os “arbitrários culturais” que afetam e influenciam suas práticas pedagógicas.

Bourdieu, entretanto, chegou aos anos 1990 como um dos mais importantes intelectuais da Europa e um dos mais lidos sociólogos do mundo. Acima de tudo, intelectual engajado e compromissado socialmente. O início dos anos 1990 na França foi marcado por grave crise econômica, desemprego e emergência do fenômeno da exclusão social:

Diante desses processos, Bourdieu mobiliza um importante número de sociólogos do centro de estudos que havia criado e outros que se associam a suas idéias e, através de numerosas entrevistas recolhidas junto a um público variado [...] ele elabora uma crítica ao neo-liberalismo [sic]. O resultado é um livro de quase 1000 páginas consagrado à *La misere de monde* (1993) (VASCONCELOS, 2002, p. 84).

Ainda que reconheçamos - e com razão - o inventário de Pierre Bourdieu e todo o seu rigor metodológico, concordo com Lahire (2002, p. 52) quando o mesmo afirma que o “verdadeiro respeito científico para com uma obra (e seu autor) consiste na discussão e na avaliação rigorosas e não na repetição sem fim dos conceitos, tiques de linguagem, estilo de escritor, raciocínios preestabelecidos, etc.”. Enfim, as elaborações teóricas de Bourdieu ainda podem contribuir de modo significativo para as análises sociológicas no campo da educação. No que diz respeito especialmente à minha pesquisa, suas categorias sugerem análises que devem contribuir para a compreensão de como se organizam as lideranças comunitárias no FMMC, de como se deu a ocupação espaço-temporal e social nos morros de Florianópolis, sobretudo, dos limites e possibilidades da CE/FMMC no que tange a uma agenda articulada de formação continuada docente e ao respeito às características curriculares específicas de cada unidade de ensino.

Referências

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. Fundamentos de uma teoria da violência simbólica. In: _____. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. p. 15-75.
- BOURDIEU, P. Condição de classe e posição de classe. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 3-25.
- _____. Espaço social e gênese das classes. In: _____. *O poder simbólico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 133-161.
- _____. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. *Escritos da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 65-69.
- _____. O espaço social e suas transformações. In: _____. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zowk, 2007. p. 95-161.
- _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 35-52.
- _____. PASSERON, J-C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. p. 79-118.
- CATANI, Afrânio Mendes. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável no nosso regime de leituras). *Educação e Sociedade*. Dossiê Ensaios sobre Pierre Bourdieu, ano XXIII, n. 78, p. 57-75, abr.2002.
- DANTAS, Jéferson. O Estado e a lógica do capital: implicações nas relações entre violência e educação. *Revista Urutágua – revista acadêmica multidisciplinar*, Maringá/PR, n. 15, abr/maio/jun/jul 2008. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br/015/15dantas.htm>>. Acesso em: 3.out. 2009.
- _____. Projeto histórico e construção curricular: a experiência social do Fórum do Maciço do Morro da Cruz. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 218, p. 122-139, jan./abr. 2007.
- DUBET, François. A igualdade meritocrática das oportunidades. In: _____. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. Tradução de Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p.19-47.
- GROH, Vilson. As comunidades: planejamento e formação da consciência coletiva. *Movimento, práticas do cotidiano escolar*, São José, n. 2, p. 8-10, mar. 2003.
- LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educação e Sociedade*. Dossiê Ensaios sobre Pierre Bourdieu, ano XXIII, n. 78, p. 37-55, abr/2002.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA, C.M.M. *Bourdieu & a Educação*. 2. ed. Belo

Horizonte: Autêntica, 2006.

PINTO, Louis. *Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar*. In: _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 101-122.

VASCONCELOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. *Educação e Sociedade*. Dossiê Ensaio sobre Pierre Bourdieu, ano XXIII, n. 78, p. 77-87, abr/2002.

XIMENES, Telma Maria. Educação e violência: a produção da demanda para a educação não-formal. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes et. al. *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas-SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001. p.41-57.

Recebido em: 12/01/2009

Aprovado em: 18/06/2009