

POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES DE UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICA ENTRE A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE PIERRE BOURDIEU E A TEORIA DO MULTICULTURALISMO

Renan Santiago de Sousa*
holy_renan@hotmail.com
Ana Ivenicki**
aivenicki@gmail.com

RESUMO

Este artigo, escrito sob a forma de um ensaio teórico, utilizando a metodologia de revisão da literatura, busca contribuir para as discussões sobre o tema da diversidade e desigualdades ao tentar localizar pontos de consenso e de dissenso entre a Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu e a teoria do multiculturalismo. Esse texto se mostra relevante, pois é notório que as desigualdades de oportunidades educacionais afetam a população brasileira, sobretudo, os estudantes de classes populares e de minorias, e, nesta perspectiva, este ensaio sugere alternativas teóricas para se compreender e superar as desigualdades educacionais. Aponta-se que, a despeito de haver diferenças significativas entre tais teorias, existe uma possibilidade de diálogo entre ambas as teorias se se estabelecer que estas são complementares e que cada uma atua na limitação da outra.

Palavras-chave: Pierre Bourdieu; Sociologia da Educação; Multiculturalismo; capital cultural; violência simbólica.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é classificado por muitos autores como um Estado multicultural e/ou multirracial (GUIMARÃES, 2006, 2008; DOMINGUES, 2006), ou seja, a nação brasileira se constitui por diversos grupos socioculturais e por indivíduos pertencentes a diversas raças e origens, e tal miscigenação é característica da nossa nação. Portanto, nesta perspectiva, pode-se afirmar que a diversidade é uma realidade no Estado brasileiro desde a época da colônia até os tempos atuais.

Argumenta-se que tal diversidade não se constitui, *a priori*, em um problema. Pretende-se afirmar com isso que os problemas sociais e educacionais não se dão, em sua essência, pelo simples fato do Brasil ser um Estado multicultural e multirracial, e que a miscigenação não provoca problemas sociais, mas tais problemas realmente se originam por meio da desigualdade, ou seja, pelo tratamento diferenciado dado aos diferentes grupos que

* Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

** PhD em Educação pela Universidade de Glasgow. Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

são estratificados e separados por classes sociais, culturas, gêneros, sexualidades, religiosidades, visões de mundo etc¹.

Nessa perspectiva, tensões sociais externas aos indivíduos – ou seja, aspectos que, em um primeiro momento, fogem da natureza biológica de tais – os forçam a, muitas vezes, seguirem trajetórias desiguais, que também levarão a lugares diferentes, e tais “destinos” – locais de chegada dos diferentes trajetos - são mais ou menos privilegiados na sociedade e, muitas vezes, o indivíduo é julgado por onde conseguiu chegar, mas deve-se também discutir as diferentes dinâmicas que possibilitam ou delimitam o trajeto de um indivíduo e, conseqüentemente, sua ascensão social.

Dessa forma, o tema da diversidade e desigualdades tem sido discutido de formas diversas por diferentes áreas do conhecimento. No que se refere à Educação, existem diversos arcabouços teóricos que dissertam sobre este tema em diferentes “ramos” – disciplinas embasadoras, ou seja, Sociologia, Filosofia, Economia, Psicologia entre outras – da Educação, amparados por também diferentes concepções teóricas.

Embora existam consensos entre diferentes teorias educacionais sobre as questões da diversidade e desigualdades e suas relações com a Educação, é possível encontrar autores, embasados em diferentes teorias, que concebem a dinâmica das desigualdades e de suas relações intrínsecas com a Educação de formas diferentes, que por vezes, se tornam até teorias conflitantes, o que tende a impossibilitar um “diálogo” entre tais teorias.

Chegando ao ponto que será discutido neste artigo, dentre tantas teorias que se focam na questão das desigualdades sociais e sua relação com a Educação, este texto destaca a Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu e a teoria do multiculturalismo, assim como defendida por autores como Canen (2007, 2012), Candau (2008) e Moreira (2001, 2003) e, por meio da metodologia da revisão de literatura, buscou-se identificar categorias de consenso e dissenso entre tais teorias, a fim de estabelecer possibilidades e limitações em um possível diálogo entre ambas as teorias.

São inúmeras as justificativas que impulsionam a feitura de um trabalho que busca dissertar teoricamente sobre a diversidade, a desigualdade, e suas relações com a Educação. É notório que as diferenças – entendidas como marcadores biológicos, culturais e ideológicos que diferenciam os atores que compõem a diversidade – impulsionam trajetórias escolares

¹ Alguns autores defendem que características biológicas e inatas, como a cor da pele, são determinantes em fatores relacionados ao sucesso escolar. Herrnstein e Murray (1996), por exemplo, após fazer testes com pessoas de diferentes raças, afirmam que o QI (Quociente de Inteligência) de pessoas brancas é superior ao de pessoas negras, e que a miscigenação atrapalha no desenvolvimento de um país. Trabalhos como esse, porém, contêm erros metodológicos por não levarem em conta os diversos processos e tensões sociais que forjam tais desigualdades, e, por isso, veem a diversidade como problema.

desiguais. O trabalho de Ribeiro et al (2015), por exemplo, buscou demonstrar como se dá as oportunidades educacionais de pessoas com diferentes marcadores (a sabê-los, gênero, raça, situação de residência – rural ou urbana –, composição familiar, renda familiar e escolaridade da mãe) nas últimas cinco décadas na realidade brasileira. Como conclusão, a pesquisa demonstrou que identidades não-normativas, como negros, pardos, pobres e moradores de região rural, têm menores possibilidades de atingir maior tempo de escolarização, não por questão essencialistas e biológicas, mas sim porque existe uma desigualdade de oportunidades educacionais oferecidas a estes grupos em comparação a outros grupos socioculturais que experimentam taxas de escolarização mais elevadas.

Mesmo quando um indivíduo de certo grupo não-normativo ascende ao ensino superior, as igualdades não são verificadas. Ribeiro e Schlegel (2015) afirmam que as características de gênero e de raça também impactam no acesso a diferentes cursos universitários, que se tornam mais ou menos “acessíveis”, dependendo de diversos fatores. Os autores puderam constatar que carreiras bem vistas socialmente e economicamente privilegiadas (como Medicina, Arquitetura, Direito, Engenharias, Odontologia, entre outras), são cursadas, em geral, por pessoas cuja renda média familiar excede 4.000 reais, enquanto os mais pobres, geralmente, têm acesso a cursos menos privilegiados socialmente, como Pedagogia e Serviço Social. Similarmente, os autores supracitados puderam também concluir que mulheres, de forma geral, têm ganhos menores do que homens, mesmo em profissões de alto prestígio social, como Medicina e Direito.

A questão da raça também foi objeto de estudo de Ribeiro e Schlegel (IBIDEM). Eles argumentam que categoria identitária também influencia nos ganhos médios dos brasileiros, e que negros tendem a receber menos do que pardos, e estes menos que brancos².

O trabalho de Lima e Prates (2015) também discorre sobre as desigualdades educacionais relacionadas à raça. Segundo os autores, atualmente, a raça não influencia muito no que se refere ao acesso ao ensino fundamental, mas pretos e pardos, em geral, têm menos acesso ao ensino médio e ao ensino superior, se comparados com o acesso desfrutado por brancos.

As diferenças de oportunidades educacionais também estão correlacionadas à diversidade sexual e de gênero. Nardi e Quartiero (2012) aponta que pesquisas acadêmicas

² Não se pode deixar de salientar que, em algumas profissões destacadas por este estudo, têm-se pardos ganhando mais do que brancos (como Educação Física, Ciência Físicas e Enfermagem, no ano de 2010) e negros ganhando mais do que brancos (como na profissão de Militar de nível superior, em 1991), mas em geral, o observado é “regra” de que negros ganham menos do que pardos, que ganham menos do que brancos, que ganham mais do que todo o restante.

demonstram que as escolas brasileiras ainda apresentam, de forma intensa, caráter homofóbico e heterossexista, o que afeta estudantes homossexuais.

Louro (2011) aponta para o crescimento no debate sobre gênero e sexualidade na Educação, mas afirma que a visão da mulher e do homem, das “coisas de mulher” e das “coisas de homem”, do “jeito de ser mulher” e do “jeito de ser homem” etc., ainda se apresentam como construtos solidificados e essencializados.

E, a despeito das sociedades estarem se tornando cada vez mais diversificadas e multiculturais, a percepção social da diferença está decaindo à figura de “corpos belos”, ou seja, padrões de beleza pré-moldados, impostos pela mídia e socialmente aceitos (SIBILIA, 2012). Em uma concepção como essa, mesmo a figura máxima da identidade normativa – ou seja, homem, cristão, heterossexual, ocidental e culto – pode sofrer com as mazelas da diferença se não possuir um corpo jovem e uma imagem “bela”.

Essa coleção de trabalhos citados busca demonstrar que as desigualdades, desde longa data, realmente existem na realidade brasileira e afetam de forma mais significativa certas identidades, sobretudo, negros, indígenas, mulheres, moradores de periferias, moradores de áreas rurais e homossexuais. A desigualdade, portanto, tem cor, gênero e sexualidade e tal temática é central nas discussões do multiculturalismo e na Sociologia de Bourdieu, porém, nem sempre, tais teorias são convergentes. O próximo subtópico buscará mostrar pontos de acordo e de desacordo entre as duas teorias, estabelecendo possibilidades e limitações de possíveis aproximações teóricas.

2 PONTOS DE ACORDO E DESACORDO: BOURDIEU E O MULTICULTURALISMO

É interessante notar que poucos trabalhos que dissertam sobre multiculturalismo na Educação utilizam as teorias de Bourdieu para reforçar seus argumentos e, igualmente, o número de trabalhos declaradamente embasados na Sociologia da Educação do citado autor que se preocupam com a dinâmica do multiculturalismo é inexistente ou ínfimo.

Para exemplificar a falta de diálogo entre teorias, recorre-se ao trabalho de Catani, Catani e Pereira (2001), que se incumbiu de realizar um levantamento do estado da arte de artigos da área de Educação que citavam a Sociologia de Pierre Bourdieu, publicados em 20 revistas científicas brasileiras, entre 1970 e 2000, teve como resultado 288 artigos; porém, nenhum desses trabalhos discorria diretamente sobre multiculturalismo.

Argumenta-se que um fato que pode colaborar para tal falta de aproximação entre estas teorias é o receio de dialogar com campos teóricos aparentemente distintos e, por vezes, conflitantes e, em certos pontos, até opostos. Tal “receio teórico” é reforçado pelo fato da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu estar ancorado no pensamento pós-estruturalista (SILVA, 2009), enquanto a visão do multiculturalismo é pós-moderna (CANEN, 2007).

Mas vale ressaltar que há autores que concordam que o surgimento do pensamento multicultural no Brasil se deu também, entre outros fatores, por inspiração de trabalhos acadêmicos forjados por pensadores da Nova Sociologia da Educação, e, entre eles, está a teoria Pierre Bourdieu (AKKARI; SANTIAGO, 2013). Será que nomenclaturas teóricas diferentes são fortes o suficiente para separar laços de proximidades e de gênese?

Argumenta-se, portanto, que mesmo que não seja comum na literatura acadêmica, é possível estabelecer “pontos de acordo” entre tais teorias, respeitando-se certas limitações impostas pelas próprias divergências teóricas que perpassam tais construções teóricas. Nessa perspectiva, este artigo busca contribuir com ambos os campos teóricos – ou seja, com a Sociologia da Educação da Pierre Bourdieu e com o multiculturalismo – identificando tais pontos de acordo e desacordo.

Primeiramente, deve-se explicitar que em toda a obra de Bourdieu, possivelmente, a única citação direta do autor ao multiculturalismo ocorre no artigo “Sobre as artimanhas da razão imperialista” (BOURDIEU; WACQUANT, 2014, p. 19):

Eis o que se passou, por exemplo, com o debate impreciso e inconsistente em torno do “multiculturalismo”, termo que, na Europa, foi usado sobretudo, para designar o pluralismo cultural na esfera cívica, enquanto nos Estados Unidos, ele remete às sequelas perenes da exclusão dos negros e à crise da mitologia nacional do “sonho americano”, correlacionada ao crescimento generalizado das desigualdades no decorrer das últimas duas décadas. Crise que o vocábulo “multicultural” encobre, confinando-o artificial e exclusivamente ao microcosmo universitário e expressando-a em um registro ostensivamente “étnico” quando, afinal, ela tem como principal questão não o reconhecimento das culturas marginalizadas pelos cânones acadêmicos, mas o acesso aos instrumentos de (re)produção das classes média e superior – na primeira fila das quais figura a universidade – em um contexto de descompromisso maciço e multiforme do Estado.

Nesse artigo – recheado de temáticas de interesse do multiculturalismo, principalmente por discussões sobre etnia e raça – Bourdieu e Loïc Wacquant criticam que a situação do negro nos Estados Unidos, bem como o exemplo norte-americano de tratamento das questões étnico-raciais, estaria sendo universalizada pelos escritos acadêmicos de pesquisadores norte-americanos no restante do mundo.

Desse modo, o multiculturalismo pode ser definido, de forma simplória, como uma resposta dada aos problemas trazidos pela diversidade e pelo choque entre diferentes culturas. Nessa concepção, a crítica de Bourdieu e Wacquant se dá pelo fato do multiculturalismo norte-americano e a situação do negro no país referido estar sendo, segundo os autores, “impostas” pelos meios acadêmicos. A questão é que, se o multiculturalismo é concebido como uma resposta aos problemas trazidos pela diversidade, o termo torna-se polissêmico e ambíguo, pois são várias as maneiras de se oferecer tal resposta.³

Parece, portanto, que Bourdieu não critica diretamente as ideias do multiculturalismo, mas sim uma defesa identitária exagerada que acaba por gerar ainda mais divisão na sociedade. Cabe aqui a citação de Canen (2007, p. 98) sobre tal visão do sociólogo francês:

No caso do multiculturalismo, alguns autores tais como Bourdieu (1999) expressam o receio de que, sob o pretexto de defesa de identidades marginalizadas e, em muitos casos, da visão relativista, tal visão poderia estar criando novos universalismos e novos essencialismos identitários. De fato, ao se referir às lutas identitárias, Bourdieu (1999) aponta que, para se opor ao que ele denomina de “universalismo hipócrita”, os movimentos de subversão simbólica ligados a identidades coletivas (compreendidos como sendo multiculturais⁴), podem terminar por construir “guetizações” e “universalizar os particularismos” (p. 148). De modo a superar esse perigo, o referido autor propõe que o potencial subversivo do que ele denomina de “movimentos particularistas” (referindo-se, como exemplo, aos movimentos homossexual e ao feminista), coloquem “a serviço do universal, as vantagens particulares que [os] distinguem dos outros grupos estigmatizados”.

Desse modo, a polissemia do multiculturalismo corrobora para a existência de diferentes vertentes multiculturais – ou seja, formas de se pensar sobre o multiculturalismo e de praticá-lo – encontram espaço na literatura acadêmica. A abordagem do multiculturalismo que nega a igualdade racial e expõe os conflitos entre culturas, se focando na defesa identitária, sobretudo de grupos estereotipados e marginalizados, como negros e homossexuais, é classificado como multiculturalismo crítico (CANEN, 2007; McLAREN, 1997) e a crítica de Bourdieu parece justamente recair sobre essa vertente multicultural, pelos já citados riscos de guetizações e segregações que se corre ao recorrer a tal pensamento.

Mas existem outras formas de se “pensar multiculturalmente” e de se responder aos desafios trazidos pela diversidade. Autores como Peters (2005) e Canen (2012), embasados no

³ Silva (2009, p. 85), por exemplo, argumenta que o multiculturalismo na Europa tem sido usado como uma forma de se resolver os “problemas culturais” advindos com a questão migratória, enquanto na América Latina e em outros países colonizados, é visto como uma política de resistência às imposições culturais de ordem imperialista.

⁴ Nota-se que a autora fez uma interpretação do pensamento de Bourdieu, visto que o autor francês não usa diretamente o termo “multiculturalismo”, mas sim categorias de interesse do multiculturalismo, como a questão de gênero e a da diversidade sexual.

pensamento pós-colonial de Stuart Hall (2003b, 2005), cunharam a abordagem conhecida como multiculturalismo pós-moderno ou pós-colonial. Tal abordagem também busca defender identidades marginalizadas, porém, utiliza o conceito de hibrismo⁵ para superar o congelamento identitário e propor trocas positivas entre culturas e identidades. Ao concordar com a crítica de Bourdieu, Canen (2007, p. 98) acrescenta que

Acreditamos que a proposta do referido autor, ainda que não solucione o artificialismo de denominar os ‘universal’ conjuntos de valores que são, necessariamente, contingentes e referenciados a grupos de poder, tem o potencial de reforçar a tese do multiculturalismo pós-colonial e da hibridização identitária que defendemos anteriormente. De fato, o cerne da questão da crítica ao multiculturalismo é o de que ele é percebido muitas vezes de forma unívoca, quando, na verdade, como demonstramos, trata-se de conceito polissêmico e polifônico por excelência. Assim, o conceito mais alargado de identidade que propomos, bem como sua visualização no contexto multicultural pós-colonial, traz, acreditamos, novo fôlego a visões multiculturais, superando limites essencializantes em que o multiculturalismo pode recair. Isso porque tais visões justamente questionam a essencialização das diferenças, propondo formas pelas quais as lutas de grupos identitários possam ser articuladas à busca de desafio a preconceitos e congelamento identitário, de forma ampla.

Nessa concepção, o pensamento de Pierre Bourdieu concordaria com o pensamento do multiculturalismo em uma perspectiva pós-colonial, ao criticar essencialismos e congelamentos identitários.

Porém, talvez o maior ponto de conflito e de divergência entre as duas teorias tratadas por este ensaio é o papel atribuído à escola no que se refere ao combate às desigualdades: enquanto o multiculturalismo percebe a escola como lócus propício para se reconhecer os conflitos, lutar contra preconceitos e forjar uma sociedade mais igualitária (CANDAU, 2008), Bourdieu concebe a escola como um local que reproduz as desigualdades da sociedade.

Para o melhor entendimento dessa questão, alguns conceitos formulados por Bourdieu são fundamentais: a teoria da reprodução, a teoria do capital cultural e a violência simbólica. Tais conceitos estão em constante ligação e devem ser entendidos em conjunto.

Bourdieu ficou conhecido por superar uma análise puramente marxista das desigualdades escolares - embasada somente em dinâmicas da economia - ao também incorporar a questão cultural na discussão. Silva (2009), elucida que para Bourdieu, a cultura funciona como uma economia e, nessa concepção, surge o conceito de capital cultural, análogo ao capital econômico.

⁵ Hibridismos se compreendem como um conjunto de processos pelos quais as identidades culturais plurais se ressignificam em contato umas com as outras, sem recair em qualquer forma de congelamento ou em uma redução da construção de identidades a binarismos como negro/branco, masculino/feminino e erudito/popular (HALL, 2003b, 2005)

Segundo Nogueira e Nogueira (2009), Bourdieu define cultura de forma muito parecida com a definição antropológica deste conceito, ou seja, como tudo aquilo que o ser humano faz e aprende a fazer vivendo em sociedade. Nessa concepção, não deveria existir uma única cultura, pois cada classe social aprende e se dispõe de hábitos, costumes, gostos e valores diferentes⁶.

Porém, com a divisão de classes e pela diferença de poder possuído por diferentes grupos sociais, assim como surge uma hierarquização entre classes, surge também uma hierarquização entre as culturas que são características destas classes. Nessa concepção, a cultura das classes dominantes é altamente hierarquizada e transmitida para o restante da sociedade como a cultura correta, ou, de forma ainda mais extrema, como “a cultura” – a única existente. Desse modo, o que difere da cultura legitimada socialmente não está apto a ser classificado como cultura, tornando-se uma subcultura.

Assim, quando a cultura, dentro de determinada sociedade, torna-se algo valorável, uma “moeda de troca”, algo que seu possuidor pode utilizar para aumentar seu *status* social, podendo até mesmo trocá-la por outra coisa, ela se torna o que Bourdieu chama de capital cultural⁷ (BOURDIEU, 2014b; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, SILVA, 2009).

Esta discussão entra nos perímetros da escola porque, segundo Bourdieu, o currículo escolar – entendido aqui em sua forma simplória de seleção de conhecimentos escolares considerados dignos ou aptos a serem ensinados – seleciona, em geral, conhecimentos que são pertencentes à cultura de grupos dominantes e elitizados. Dessa forma, no caso de estudantes das classes elitizadas, a escola se torna algo como uma extensão da cultura domiciliar, e tal aspecto confere facilidade de adaptação a tais estudantes e, conseqüentemente, maior possibilidade de sucesso escolar. Já no que concerne aos estudantes de classes populares, a linguagem escolar, seus códigos, seus conceitos e ensinamentos

⁶ Vale ressaltar que essa concepção de cultura é alvo de muitas críticas, por ser muito abrangente (EAGLETON, 2011). Autores do multiculturalismo, tais como Canen e Moreira (2001) e Moreira e Caudau (2003) utilizam a definição de cultura dos Estudos Culturais – ou seja, como algo que supera a percepção marxista de cultura - que a via como um mero aspecto da superestrutura ideológica - tornando-se um aspecto fundamental da própria infraestrutura das sociedades, visto que a cultura torna-se item fundador das identidades, e se torna real por meio da linguagem, que busca tornar o mundo conhecido e conhecível (HALL, 2003a). Mas, argumenta-se que mesmo com esta divergência de concepções, o conceito de cultura utilizado por Bourdieu e pelo multiculturalismo não são muito diferentes, pois ao se utilizar a linguagem como um aspecto que define o que é conhecível (o que é cultura), tem-se, da mesma forma, uma definição abrangente cujos resultados práticos são iguais ou muito próximos àqueles encontrados por uma definição antropológica.

⁷ Bourdieu (2014b) classifica o capital cultural em três categorias distintas, que são, porém, intercambiáveis: capital cultural em estado objetivado (representado por aquisições concretas que podem levar seu possuidor a crescer culturalmente, como mapas, obras de arte, instrumentos musicais, livros etc.), capital cultural em estado institucionalizado (representado por meio de títulos e certificados escolares, que legitimam seu possuidor a desempenhar certa função) e capital cultural em estado incorporado (que se dá quando as estruturas sociais se tornam internalizadas, introjetadas).

apresentam-se como desafios a serem vencidos, pois são aspectos que, em geral, tais estudantes não possuem capital cultural suficiente para adquirir de forma satisfatória, internalizar, e isso, conseqüentemente, pode comprometer o rendimento escolar (BOURDIEU, 2014b, 2014a; BOURDIEU; BOLTANSKI, 2014; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Dessa forma, a escola se torna um local de reprodução das desigualdades, visto que sua dinâmica interna tende a manter a “distância” entre estudantes de diferentes classes; e, como o nível de sucesso escolar está diretamente ligado ao acesso a diferentes profissões, e essas a diferentes remunerações, e tais remunerações a certo *status* social (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2014), aponta-se que o local ocupado por um indivíduo na sociedade local – que pode ser mais ou menos privilegiado - começa a ser definido na escola e Bourdieu aponta que a forma de funcionamento desta proporciona maior sucesso escolar para uns e menos sucesso para outros, o que corrobora para a reprodução e perpetuação das desigualdades.

Nesse ponto, se insere a questão da violência simbólica, outro conceito cunhado por Bourdieu, com parceria de Jean-Claude Passeron (1964). A imposição da cultura dominante a indivíduos que, originalmente, não compartilham e se identificam com tal cultura, para Bourdieu, se constitui em uma forma de violência, não a nível físico, mas a nível simbólico⁸. Como as classes dominantes possuem maior poder, cabe às classes populares ou se esforçar e assimilar ao máximo a cultura que lhe é imposta, ou resistir e lutar contra a imposição cultural, mas, segundo Nogueira e Nogueira (2009), Bourdieu via os esforços de resistência e militância relativamente pequenos se comparados ao poder da violência simbólica aplicada por esferas dominantes.

Apesar destas denúncias, Bourdieu não concebia um currículo escolar que valorizasse a cultura de minorias, visto que o autor argumenta a importância do conhecimento dominante para o indivíduo se basificar na sociedade. Portanto, para reverter os efeitos da desigualdade, o autor sugeria uma “pedagogia racional”, ou seja, um método de ensino que faça com que a escola se torne um local que equilibre a balança entre os diferentes, proporcionando que as crianças de classes populares adquiram o mesmo grau de cultura – no sentido de cultura dominante – que as crianças de classes elitizadas adquirem em casa e na escola (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009; SILVA, 2009).

⁸ Bourdieu também afirma que outra característica marcante da violência simbólica é o fato desta ser feita de forma dissimulada, ou seja, em muitos casos, as classes dominantes não percebem a sua imposição cultural e as classes populares não atentam para o fato de estarem sendo violentados. Tal dissimulação enfraquece a resistência de grupos oprimidos, pois mesmo indivíduos de classes populares tendem a ver a cultura dominante como superior, e isso impulsiona novamente o ciclo da reprodução das desigualdades (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 33).

O próprio Bourdieu define pedagogia racional como “uma pedagogia [...] que tudo fizesse para neutralizar metodicamente e continuamente, do maternal à universidade, ação dos fatores de desigualdade cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1964) e afirma em outro texto que

[...] a “pedagogia” que é utilizada no ensino secundário ou superior aparece objetivamente como uma pedagogia “para o despertar”, como diz Weber, visando despertar os “dons adormecidos em alguns excepcionais, através de técnicas encatatórias, tais como proeza verbal dos mestres, em oposição a uma pedagogia racional e universal, que, partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim da explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas (BOURDIEU, 2014a, p. 59)

Porém, segundo Nogueira e Nogueira (2009, p. 99), essa fase otimista de Bourdieu, na qual ele ainda acreditava na possibilidade da escola se tornar um lócus de combate à desigualdade, encontrou rapidamente um fim, visto que em trabalhos posteriores, o autor francês assumia que o processo de reprodução das estruturas sociais dificilmente poderia ser superado.

Tanto em sua fase otimista como em sua fase pessimista, a visão da escola e do currículo escolar de Bourdieu entra em conflito com a visão do multiculturalismo. A pedagogia racional valorizaria no seio da escola somente a cultura erudita, enquanto o multiculturalismo busca também a valorização da cultura de grupos marginalizados⁹. Em sua fase pessimista, a escola, para Bourdieu, não se constitui em um lugar propício para modificação social, mas o multiculturalismo se posiciona justamente no oposto dessa afirmação (CANDAUI; KOFF, 2015).

Com isso, argumenta-se que uma concatenação *total* do pensamento bourdieusiano e do pensamento multicultural não é possível, mas pode-se fazer uma ligação *parcial* sem prejuízos aparentes.

Primeiramente, ambas as teorias criticam a desigualdade educacional e as diferentes oportunidades oferecidas para pessoas de diferentes grupos sociais. Assim como a Sociologia de Bourdieu, o multiculturalismo também vê como central a questão do sucesso escolar. Canen e Moreira (2001, p. 90) afirmam que

⁹ Para exemplificar essa questão, Canen apud Batista et. al (2013) define multiculturalismo na Educação como “um campo teórico e político de conhecimentos, que valoriza o múltiplo, o plural, e busca formas alternativas de incorporar as identidades marginalizadas no cotidiano escolar”.

[O] fortalecimento do poder e educação multicultural estão entrelaçados e, juntos, apontam para uma reforma escolar abrangente e poderosa. Para eles, educação para o fortalecimento do poder significa fazer o estudantes acreditar em sua capacidade para agir de modo efetivo. Demanda levar em conta muito seriamente as forças, as experiências, as estratégias e as metas dos membros dos grupos oprimidos. Demanda também ajudá-los a analisar e compreender a estrutura social que os oprime e, ainda, capacitá-los a alcançar seus propósitos com sucesso. Em parte, significa ajudá-los a ser bem-sucedidos nas escolas e em outras instituições sociais. Um bom rendimento acadêmico é, assim, visto como condição necessária para um processo efetivo de fortalecimento do poder dos membros de grupos oprimidos.

Nessa concepção, entre outros aspectos, o multiculturalismo faz uma seleção de conhecimentos escolares de forma tal que os valores de grupos oprimidos também se faça presente no cotidiano escolar (CANEN APUD BATISTA et al., 2013).

Tal fato dialoga com o conceito de capital cultural, visto que, ao trazer para o cotidiano escolar valores, códigos e a cultura de grupos oprimidos, o multiculturalismo proporciona maior possibilidade de assimilação de conceitos, pois, em uma leitura bourdiesiana, aprende-se melhor quando se tem o capital cultural necessário para adquirir tal conteúdo.

Nessa perspectiva, a violência simbólica também decai, visto que os indivíduos de grupos oprimidos (falando na linguagem do multiculturalismo) ou indivíduos de classes populares (agora, na linguagem de Bourdieu) também se sentiriam representados e valorizados com a inserção do currículo multicultural.

Vale ressaltar que os autores do multiculturalismo – pelo menos os tratados aqui – não sugerem um currículo que substitua abruptamente a cultura dominante por uma cultura de grupos oprimidos, mas sim um diálogo permanente e constante, trocas e negociações culturais. Desse modo, as oportunidades se tornam mais igualitárias, pois todos os estudantes, independentemente de sua posição na sociedade, poderão aprender sobre si mesmo e sobre o “outro”. Leite (2001, p. 55-56) afirma que

Nesse entendimento de interações culturais, trata-se, não de uma situação de dádiva, por parte de uns, e recepção, por parte de outros, mas sim de um diálogo intra e entreculturas, em que cada uma se valoriza por meio de práticas que permitem um melhor conhecimento de si e o (re)conhecimento dos outros. É por isso que apoiamos posições que consideram a presença nas escolas e nas salas de aula de crianças e jovens pertencentes a diferentes culturas não um obstáculo para o ensino e para a aprendizagem, mas sim um potencial fator de enriquecimento, desde que sejam criadas oportunidades de troca e reciprocidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se, portanto, divergências notáveis entre as duas teorias, pois, apesar de ambas tomarem um caminho inicial comum, posteriormente, estas seguem direções distintas.

Tanto a Sociologia da Educação de Bourdieu como o multiculturalismo veem o monoculturalismo da escola como uma fonte propulsora de desigualdades, sendo o nível de capital cultural do estudante – este que ele traz de sua casa e de sua vida extraescolar – um dos fatores que mostrará se este terá ou não sucesso na escola. Embora autores do multiculturalismo não utilizem com demasia o conceito de capital cultural de Bourdieu, é praticamente consensual entre eles que a falta de representação no currículo escolar é uma fonte de desmotivação da parte de estudantes pertencentes a grupos oprimidos.

A “separação” entre as teorias se dá quando se pensa nas mudanças necessárias para que a escola “pare de reproduzir” e comece a igualar. Primeiramente, Bourdieu afirma a necessidade de se preparar os estudantes das classes populares para se adequar à cultura dominante e aos demais códigos escolares, e depois, nega a possibilidade da escola assim proceder. Já o multiculturalismo reafirma desde sempre o papel da escola, mas propõe a sua reinvenção (CANDAU; KORF, 2015), de forma tal que diferentes culturas sejam representadas e haja trocas recíprocas e hibridizações.

Portanto, procura-se defender que, em alguns casos, o multiculturalismo apresenta respostas a algumas questões levantadas por Bourdieu, como por exemplo, em como frear a reprodução. Embora Bourdieu tenha afirmado em sua fase otimista que é necessário que as escolas se foquem no ensino da cultura dominante, não foi verificado nenhum trecho de sua obra que fale declaradamente que a cultura das classes populares não deve estar no cotidiano escolar e nos currículos.

De certa, pode-se recorrer que a teoria da Sociologia da reprodução de Bourdieu buscou pensar nos motivos causadores da desigualdade no âmbito educacional, enquanto o multiculturalismo¹⁰ busca pensar em soluções para, minimamente, suavizar tal processo de reprodução.

Pensando nessa concepção, as duas teorias se tornam, de certa forma, complementares e agindo em conjunto, ambas podem corroborar para se entender e se contornar os processos de exclusão no ambiente escolar.

Cabe também reforçar que a disparidade verificada na descrição da função da escola nas duas teorias se constitui um obstáculo no diálogo entre as duas teorias. Mas argumenta-se

¹⁰ Não somente o multiculturalismo, mas também outras teorias educacionais, como a Educação Popular, a Pedagogia crítica, a pedagogia crítico-social dos conteúdos, entre outras. Não se pretende afirmar, de forma alguma, que somente o multiculturalismo tem capacidade de ajudar a frear o processo de produção e reprodução das desigualdades.

que se se pensar em uma teoria como resposta das limitações da outra, essa limitação teórica se torna traspassável.

Ora, o multiculturalismo não mostra tão dinamicamente e complexamente como se originam as desigualdades na escola e como estas se relacionam em outras esferas da sociedade, mas, da mesma forma, a teoria bourdieusiana não mostra de forma clara “caminhos a se percorrer” para diminuir as desigualdades. Nessa concepção, os processos de desigualdade – desde sua origem – poderão ser melhor compreendidos e melhor combatidos se ambas as teorias trabalharem em conjunto.

POSSIBILITIES AND LIMITATIONS ON A THEORETICAL APPROXIMATION BETWEEN PIERRE BOURDIEU’S SOCIOLOGY OF EDUCATION AND THEORY OF MULTICULTURALISM

ABSTRACT

This article, written in the form of a theoretical essay, using the literature review methodology, seeks to contribute to the discussions of the theme of diversity and inequality when trying to find areas of agreement and disagreement between the Sociology of Education of Pierre Bourdieu and the theory of multiculturalism. The text shows itself relevant because it is clear that unequal educational opportunities affects the Brazilian population, especially the students from popular classes and minorities groups, and from this perspective, this paper suggests theoretical alternatives to understanding and overcoming the educational inequalities. It points out that, despite significant differences between these theories, a theoretical dialogue is possible to establish, if both theories are seen as complementary and if they acts in the limitation of the other.

Keywords: Pierre Bourdieu; Sociology of Education; Multiculturalism; cultural capital; symbolical violence.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljali; SANTIAGO, Cristina Mylene. Os caminhos do Interculturalismo no Brasil. In.: AKKARI, Abdeljali; SANTIAGO, Cristina Mylene; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural: Desafios e possibilidades**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BATISTA, Aline Cleide; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; CANEN, A. . Em Busca de um Diálogo entre Plano Nacional de Educação (PNE), Formação de Professores e Multi /Interculturalismo. **Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso)**, v. 21, p. 253-267, 2013.
BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: BCD - União de Editores, 1999.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In.: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

_____. Os três estados do capital cultural. In. CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

_____. BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In.: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. WACQUANT, Loïc. Sobre as artimanhas da razão imperialista. In.: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In. Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____.; KOFF, Adelia Maria Nehme Simão e. A Didática hoje: reinventando caminhos. **Educação e Realidade**, v. 40, p. 329-348, 2015.

CANEN, Anan. *O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação*. **Revista comunicação e política**, v. 25, n. 2, p. 091-107, 2007.

_____. Currículo e Multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas. In: SANTOS, Lucíola Lacínio de Castro Paixão; FAVACHO, André Márcio Picanço (Orgs.). **Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba, PR: Ed. CRV, p. 237-250, 2012.

_____.; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In. _____. (Orgs.). **Ênfases e omissões do currículo**. São Paulo: Papirus, 2001.

CATANI, Afrânio M.; CATANI, Denice B.; PEREIRA, Gilson R. M. Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel (Org.). **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

DOMINGUES, Petrônio. A visita de um afro-americano ao paraíso racial. **Revista de História**, n. 155, p. 161-181, 2006.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Depois da Democracia Racial. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 18, n. 2, p. 269-287, 2006.

_____. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos estudos**, n. 61, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2005.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez, 2003a.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003b.

HERRNSTEIN, Richard; MURRAY, Charles. **The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life.** New York: Simon & Schuster, 1996.

LEITE, Carlinda. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Orgs.). **Ênfases e omissões do currículo.** São Paulo: Papyrus, 2001.

LIMA, Márcia; PRATES, Ian. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. In.: ARRETCHE, Marta (org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos.** São Paulo: Editora da UNESP, 2015.

LOURO, Guaracira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico.** São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação.** n. 23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

NARDI, Henrique Caetano; QUATIERO, Eliane. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana.** n.11 - ago. 2012, p.59-87.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PETERS, Michael. Education, Post-structuralism and the Politics of Difference. **Policy Futures in Education,** v. 3, n. 4, 2005.

RIBEIRO, Carlos Costa; CENEVIVA, Ricardo; BRITO, Murilo Marschner Alves de. A estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETCHE, Marta (Org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos.** São Paulo: Editora da UNESP, 2015.

_____.; SCHLEGEL, Rogério. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETCHE, Marta (Org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos.** São Paulo: Editora da UNESP, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. Onde a crítica começa: ideologia, reprodução, resistência. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidades: Uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SIBILIA, Paula. Imagens de corpos velhos: A moral da pele lisa nos meios gráficos e audiovisuais. In: COUTO, Edvaldo Souza; GOELLNER, Silvana. (Org.). **O triunfo do corpo: polêmicas contemporâneas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 145-160.



Recebido em 01 de maio de 2016. Aprovado em 17 de junho de 2016.