

Darbi Masson Suficier  
Luci Regina Muzzeti  
**Organizadores**

Leituras de  
**Pierre  
Bourdieu**  
na Pesquisa em  
Educação

Letraria 

Leituras de

**Pierre  
Bourdieu**

na Pesquisa em  
Educação

Darbi Masson Suficier  
Luci Regina Muzzeti  
*(Organizadores)*

Leituras de  
**Pierre  
Bourdieu**  
na Pesquisa em  
Educação

Letraria  
Araraquara  
2020

# **LEITURAS DE PIERRE BOURDIEU NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

PROJETO EDITORIAL

**Letraria**

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

**Letraria**

CAPA

**Letraria**

REVISÃO

**Letraria**

SUFICIENTER, Darbi Masson; MUZZETI, Luci Regina (org.).  
**Leituras de Pierre Bourdieu na Pesquisa em Educação.**  
Araraquara: Letraria, 2020.

**ISBN: 978-65-86562-26-2**

CDD: 370 – Educação

1. Pierre Bourdieu. II. Título

## Conselho editorial

Luciana Ponce Bellido - UFG

Maria Regina Momesso - UNESP Bauru

William Alexandre Manzan - UFTM/CEFORES

## | Sumário

Prefácio <i>Darbi Masson Suficier</i> <i>Luci Regina Muzzeti</i>	9
A formação do professor de matemática pelo PROFMAT: inculcação e recrutamento no campo <i>José Vilani de Farias</i> <i>Denise Silva Vilela</i>	15
Bourdieu na Educação em Ciências e Matemática: explorações empíricas e teóricas de um grupo de pesquisa <i>Luciana Massi</i> <i>Matheus Monteiro Nascimento</i> <i>Camila Toledo Piza</i> <i>Carlos Henrique Aparecido Alves Moris</i> <i>Julia Beatriz Giaccheto Barbieri</i> <i>Gabriela Agostini</i>	37
Atividades acadêmico-científico-culturais nos cursos de licenciatura em Matemática da UNESP: estratégia de inculcação de um <i>habitus</i> <i>Vânia Cristina da Silva Rodrigues</i>	58
A constituição do <i>habitus</i> profissional e dos saberes dos professores: uma análise sobre o campo da formação docente à luz das concepções de Pierre Bourdieu <i>Luiz Gustavo Bonatto Rufino</i> <i>Samuel de Souza Neto</i>	79
Reflexões bourdieusianas sobre a escola e a experiência educacional vivenciada por pessoas surdas <i>Ernani Nunes Ribeiro</i> <i>Edson Silva</i>	101

Por uma abordagem bourdieusiana para o estudo de trajetórias: relações entre a origem social e as experiências educacionais de estratificações sociais populares <i>Jéssica dos Anjos Januário</i>	120
Contribuições da teoria bourdieusiana para a compreensão das desigualdades escolares e a ideologia do dom <i>Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos</i> <i>Adelino Francklin</i> <i>Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes</i>	138
O conceito de <i>habitus</i> de Bourdieu e a pedagogia histórico-crítica <i>Rafael Oliveira de Antonio</i>	156
O <i>habitus</i> feito corpo e o ensino da Educação Física escolar <i>Fábio Tadeu Reina</i> <i>Luci Regina Muzzeti</i> <i>Willian Gabriel Felício</i>	167
Trajetória profissional: um relato da mulher/profissional em um universo masculino <i>Flávia Baccin Fiorante</i> <i>Cassiano Ferreira Inforsato</i> <i>Luci Regina Muzzeti</i>	182
A construção social do corpo da mulher <i>Kátiusca Marusa Cunha Dickow</i>	196
Violência doméstica e familiar contra as mulheres: a dominação masculina e a dimensão simbólica <i>Mariana Passafaro Mársico Azadinho</i> <i>Débora Raquel da Costa Milani</i>	209

Desvelando as questões de gênero dentro da escola <i>Maria Fernanda Celli de Oliveira</i> <i>Laís Inês Sanseverinato Micheleti</i> <i>Andreza Olivieri Carmignolli Lopes</i>	223
Desigualdade social e gênero: uma reflexão sobre a violência simbólica <i>Angelita de Lima Oliveira</i> <i>Pamela Alves Batista</i> <i>Débora Raquel da Costa Milani</i> <i>Paulo Rennes Marçal Ribeiro</i>	241
Perspectivas feministas na criminologia e no sistema penal: uma reflexão a partir da dominação masculina de Pierre Bourdieu <i>Irene Rogatti Portero Ferrari</i> <i>Paulo Rennes Marçal Ribeiro</i>	252
Bourdieu e (o conceito de) literatura: o capital cultural entre o cânone e o ensino <i>Isabela Boaventura Pimenta Gomide</i> <i>Wellington Furtado Ramos</i>	265
Poder judiciário e o ensino religioso nas escolas públicas: a face da laicidade à brasileira aplicada à educação básica via ADI nº 4439 <i>Luiz Carlos de Souza Junior</i>	290
Disputas entre poderes: controle judicial e o direito à educação no campo do poder <i>Adriana Duarte de Souza Carvalho da Silva</i> <i>Joyce Mary Adam</i> <i>Renan Ramos Chaves</i>	312
Sobre quem organiza	332
Sobre quem escreve	334



## | Prefácio

**Darbi Masson Suficier e Luci Regina Muzzeti**

Os textos aqui reunidos constituem-se de um recorte das leituras da obra de Pierre Bourdieu presentes nas pesquisas em Educação. São trabalhos de pesquisadores experientes e de estudantes, da graduação ao doutorado, de várias áreas, com formações diversas (Ciências Sociais, Pedagogia, Direito, Química, Matemática, Letras, dentre muitas outras) e de diferentes localidades do país. Isso só é possível pela repercussão da obra de Bourdieu e por sua fortuna crítica, permeada por aproximações, reflexões e análises. Os 18 capítulos aqui apresentados aos leitores tratam de temas tradicionais da Sociologia da Educação, como a formação de professores, as desigualdades culturais e a reprodução escolar; a leitura bourdieusiana também faz-se presente em áreas como a Educação em Ciências e o Direito Educacional; as questões de gênero surgem como uma temática que, se não mais emergente, ainda é ressaltada pela sua urgência e atualidade; outras áreas e temas apresentam possibilidades da utilização do referencial de Bourdieu, como na Literatura e no Direito Penal.

Em “A formação do professor de Matemática pelo PROFMAT: inculcação e recrutamento no campo”, José Vilani de Farias e Denise Silva Vilela analisam a inserção e o posicionamento do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) no campo científico. Os autores apontam que, por meio de sua composição institucional (UFRJ, UFMG, USP, UNICAMP, dentre outras) e de qualificado quadro profissional, o PROFMAT ocupa uma posição de destaque no campo, incomum para mestrados profissionais e/ou em rede. Tal posicionamento é reproduzido pelo recrutamento e pela formação oferecida que, segundo os autores, objetivam inculcar nos agentes uma visão conteudista do ensino da Matemática.

Luciana Massi, Matheus Monteiro Nascimento, Camila Toledo Piza, Carlos Henrique Aparecido Alves Moris, Julia Beatriz Giaccheto Barbieri e Gabriela Agostini apresentam em “Bourdieu na Educação em Ciências e Matemática: explorações empíricas e teóricas de um grupo de pesquisa” o grupo de pesquisa que compõem e que realiza pesquisas empíricas e teóricas em Educação em Ciências e Matemática com a utilização do *corpus* conceitual e de uma leitura crítica do referencial bourdieusiano. Por meio dos prolongamentos críticos à teoria de Bourdieu propostos por Lahire (2003) e da ampliação do *corpus* conceitual, como a utilização da noção de capital da ciência (*science capital*) de Louise Archer, os pesquisadores procuram compreender a constituição da área de Educação em Ciências e seu posicionamento no campo científico.

Vânia Cristina da Silva Rodrigues apresenta uma análise sobre as atividades acadêmico-científico-culturais (AACC) dos cursos de licenciatura em Matemática da UNESP e seu impacto no capital cultural dos estudantes. No texto “Atividades Acadêmico-Científico-Culturais nos cursos de Licenciatura em Matemática da UNESP: estratégia de inculcação de um *habitus*”, é ressaltado que as práticas culturais proporcionadas pelas AACC tendem a reestruturar o *habitus* dos estudantes e a própria relação estabelecida com a Matemática e com o campo científico, posto que, dentre as atividades desenvolvidas, estão as pesquisas de iniciação científica, a participação em eventos acadêmicos e a inserção em grupos de pesquisa.

Também inserido na temática da formação de professores, Luiz Gustavo Bonatto Rufino e Samuel de Souza Neto discutem a constituição de um *habitus* profissional docente no ensaio “A constituição do *habitus* profissional e dos saberes dos professores: uma análise sobre o campo da formação docente à luz das concepções de Pierre Bourdieu”. Os autores exploram a transição que ocorre na formação docente, de estudantes a professores, e a inserção nos campos científico (formação) e escolar (profissional).

Em “Reflexões bourdieusianas sobre a escola e a experiência educacional vivenciada por pessoas surdas”, Ernani Nunes Ribeiro e Edson Silva retomam o tema das desigualdades sócio culturais no ambiente escolar a partir da reflexão sobre a escolarização de pessoas surdas.

O estudo das trajetórias, tema da Sociologia da educação brasileira com forte influência bourdieusiana, faz-se presente com o capítulo de Jéssica dos Anjos Januário, “Por uma abordagem bourdieusiana para o estudo de trajetórias: relações entre a origem social e as experiências educacionais de estratificações sociais populares”. A autora aponta, ao sintetizar um conjunto de pesquisas, algumas das relações existentes entre a origem social e as experiências educacionais presentes nas camadas populares.

Os autores de “Contribuições da teoria bourdieusiana para a compreensão das desigualdades escolares e a ideologia do dom”, Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos, Adelino Francklin e Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, destacam a relação que há entre a violência simbólica e o capital cultural na reprodução da ideologia do dom.

O tema das desigualdades escolares naturalizadas em ambiente escolar também permeia as reflexões apresentadas por Rafael Oliveira de Antonio em seu ensaio “O conceito de *habitus* de Bourdieu e a Pedagogia Histórico-Crítica”. Ao relacionar o conceito bourdieusiano de *habitus* com o de segunda natureza, de Gramsci, o autor aponta algumas possibilidades analíticas entre a sociologia disposicionalista de Bourdieu e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Instância do *habitus*, a *hexis* corporal é explorada por Fábio Tadeu Reina, Luci Regina Muzzeti e Willian Gabriel Felício em “O *habitus* feito corpo e o ensino da Educação Física escolar”. Flávia Baccin Fiorante, Cassiano Ferreira Inforsato e Luci Regina Muzzeti utilizam o conceito de *habitus* para compreender a trajetória de uma

professora de Educação Física e as relações estabelecidas com as práticas esportivas. No capítulo “Trajetória profissional: um relato da mulher/profissional em um universo masculino”, os autores apontam que, como única docente mulher de um curso superior de Educação Física, a professora tem uma relação de proximidade com diversos esportes, o que “está relacionado com um *habitus* esportivo”.

Desde a publicação de *A dominação masculina* em 1998 (publicado no Brasil em 1999), as menções a Bourdieu nos estudos de gênero fazem-se presentes tanto como arcabouço teórico como objeto de crítica (Cf. CORRÊA, 1999). As noções de dominação masculina e de violência simbólica presentes na obra do autor são amplamente utilizadas como ferramentas analíticas na busca pela compreensão das relações e das desigualdades de gênero.

Um exemplo é o ensaio “A construção social do corpo da mulher”, de Kátiusca Marusa Cunha Dickow. Para a autora, em diálogo com expoentes dos estudos de gênero (Butler, Louro, Weitz, dentre outras), tem-se, nos corpos das mulheres, a inscrição social das diferenças de gênero ou, na expressão de Bourdieu (1999, p. 9), “um longo processo de socialização do biológico e de biologização do social”.

Ao adentrar o tema da violência doméstica e familiar contra as mulheres, Mariana Passafaro Mársico Azadinho e Débora Raquel da Costa Milani discutem o papel da violência simbólica presente nas relações de gênero e as consequências para suas vítimas. Para as autoras de “Violência doméstica e familiar contra as mulheres: a dominação masculina e a dimensão simbólica”, é necessário o combate às relações autoritárias muitas vezes presentes nas relações de gênero nos ambientes domésticos; para isso, destacam a importância da educação e das ações educativas nas diferentes instâncias da sociedade.

Em “Desvelando as questões de gênero dentro da escola”, Maria Fernanda Celli de Oliveira, Laís Inês Sanseverinato Micheletti e Andreza Olivieri Carmignolli Lopes apresentam o resultado de

uma pesquisa realizada junto a três profissionais de uma escola de educação infantil. Para as autoras, as relações estabelecidas pelas participantes da pesquisa em relação às questões de gênero nos ambientes escolar e doméstico são contraditórias; por isso, afirmam que a dominação masculina faz-se presente em suas falas.

Em “Desigualdade social e gênero: uma reflexão sobre a violência simbólica”, Angelita de Lima Oliveira, Pamela Alves Batista, Débora Raquel da Costa Milani e Paulo Rennes Marçal Ribeiro apontam para as desigualdades sociais desencadeadas pela violência simbólica presente nas relações de gênero. Como consequência dessa relação, ressaltam as diferenças salariais existentes entre homens e mulheres no Brasil.

O ensaio “Perspectivas feministas na criminologia e no sistema penal: uma reflexão a partir da dominação masculina de Pierre Bourdieu”, de Irene Rogatti Portero Ferrari e Paulo Rennes Marçal Ribeiro, do Programa de Pós-graduação em Educação Sexual da UNESP, apresenta uma reflexão sobre a dominação masculina no âmbito da criminologia e do sistema penal, como no momento da atribuição e especificidade dos crimes atribuídos às mulheres por viés androcêntrico.

Isabela Boaventura Pimenta Gomide e Wellington Furtado Ramos, do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens da UFMS, discutem em “Bourdieu e (o conceito de) literatura: o capital cultural entre o cânone e o ensino” a literatura e seu ensino – também referido como “letramento literário” – por meio do conceito de capital cultural.

O estudo do Direito Educacional surge como uma nova área de reverberação do *corpus* conceitual de Bourdieu. Luiz Carlos de Souza Junior parte das discussões realizadas no Supremo Tribunal Federal sobre o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439/DF (2017).

Para o autor de “Poder Judiciário e o Ensino Religioso nas escolas públicas: a face da laicidade à brasileira aplicada à educação básica via ADI nº 4439”, a discussão sobre a laicidade da escola pública e, conseqüentemente do Estado, faz emergir aquilo que Bourdieu apontou diversas vezes: a não neutralidade do sistema de ensino.

Em “Disputas entre Poderes: controle judicial e o direito à educação no campo do poder”, Adriana Duarte de Souza Carvalho da Silva, Joyce Mary Adam e Renan Ramos Chaves realizam uma análise textual, com o auxílio do *software* NVIVO 12, de decisões proferidas por desembargadores do TJ-SP sobre o direito à educação pública infantil. Para a compreensão do controle judicial das políticas públicas, os autores utilizam-se do conceito de campo de poder, enfatizado por Bourdieu (2014) em *Sobre o Estado*.

As pesquisas e reflexões aqui apresentadas contribuem com as análises e leituras da obra de Bourdieu na área da Educação. São leituras atuais, disponíveis a todos os interessados no entendimento das relações entre educação e sociedade. Indicamos a leitura e almejamos que ela suscite inúmeras provocações e reflexões.

**Boa leitura a todos!**

## | Referências

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

CORRÊA, M. O sexo da dominação. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 54, p. 43-54, jul. 1999.

LAHIRE, B. **O homem plural**: as molas da acção. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

# A formação do professor de Matemática pelo PROFMAT: inculcação e recrutamento no campo

**José Vilani de Farias**  
**Denise Silva Vilela**

## Introdução

O presente capítulo tem como objeto de estudo o Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, o PROFMAT. Nosso objetivo é apresentar uma perspectiva sociológica desse programa a partir de uma análise das práticas dos agentes, fundamentada na teoria do sociólogo Pierre Bourdieu. Os documentos de pesquisa foram constituídos por meio de entrevistas com os gestores do programa, que são pesquisadores na área da Matemática, e entrevista com os egressos do PROFMAT, além de outros documentos oficiais do Programa como portarias e relatórios.

O PROFMAT é um Programa Nacional de Pós-graduação, em vigor desde 2011, que foi idealizado dentro de um contexto político-educacional que favoreceu sua implantação. O estado em que se encontrava o campo educacional, em termos de políticas públicas para a formação de professores em nível de pós-graduação, favoreceu a criação de um programa com esse perfil: foco na formação de professores do ensino básico com incentivo ao ensino a distância. Além disso, no campo da Matemática, havia alguns matemáticos, destacados agentes do campo, que vinham trabalhando com iniciativas no âmbito da formação do professor de Matemática, como o Programa de Aperfeiçoamento de Professores de Matemática do Ensino Médio (PAPMEM), iniciado já na década de 1990, e as Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), que teve sua primeira edição em 2005 e que culminou como o Programa OBMEP na escola em 2014.

Os benefícios recebidos pelo Programa, inclusive financeiros, deram-se por suas características e pelos objetivos a que se propõe. Este foi um Programa semipresencial que, sob a coordenação da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) e apoiado pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), foi implantado em todos os estados da federação com a parceria de várias Instituições de Ensino Superior reconhecidas no país. Destinado aos professores do ensino básico, atende a política externa e interna de valorização desse nível de ensino. O PROFMAT, dentro do contexto brasileiro, começou grande: pelo número de instituições parceiras, mais de 70, pelo número de polos de aulas presenciais que ultrapassou a marca de 100, pelo número de alunos atendidos contabilizados em mais de 14 mil matrículas, pelos mais de 5 mil títulos emitidos e pelos investimentos na sua implantação.

Pelo número de mestres que o programa certifica anualmente – cerca de 800 – podemos inferir o quanto ele atende aos objetivos do Plano Nacional de Educação – PNE (2011-2020) – de “formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2010, p. 48).

Este capítulo apresenta alguns resultados da pesquisa de Farias (2017) e visa destacar, pela análise do PROFMAT: a valorização da Matemática, as estratégias relacionadas à manutenção de um discurso ortodoxo e de recrutamento de novos agentes no campo da Matemática. Será ressaltada a estruturação do espaço científico e como essa estrutura efetivamente participa da manutenção e conservação dos valores e ideias do campo.

Este artigo está entremeado por análises e se organiza a partir de uma discussão sociológica das características e objetivos do PROFMAT, declarados nos documentos oficiais disponíveis nos *sites*. A análise está fundamentada nos conceitos de campo, capital e doxa da teoria de Bourdieu. Nos apoiaremos no trabalho de Farias



e Vilela (2019) para o desenho do campo da Matemática. A proposta desse texto é interpretar as práticas dos agentes, organizadores do PROFMAT, nesse espaço social, o campo da Matemática. Que formação de professores de Matemática o PROFMAT oferece? Qual modelo de professor, de aluno e de currículo este Programa estabelece?

## | *O campo como espaço hierarquizado de posições*

O campo para Bourdieu é esse espaço social de lutas, de agentes concorrentes em disputa. Possuidores dos capitais específicos do campo, esses agentes jogam o jogo, com as regras e os trunfos que têm. Eles jogam o jogo que fazem. Adotando estratégias e tomando decisões, conforme sua posição no campo e os capitais que possuem, lutam para ser eles mesmos um modelo dentro do campo.

Esses são alguns dos elementos que constituem um campo e que foram apresentados por Farias e Vilela (2019) quando propuseram com detalhes um desenho do campo da Matemática. É nosso intento percorrer esse mesmo caminho e apontar, seguindo Bourdieu (2013a, p. 118), que “no interior de cada um dos *campos* há uma hierarquia social dos objetos [...]”; vamos, dentro de uma interpretação, de um ponto de vista, apresentar a estrutura hierarquizada do campo da Matemática no qual o PROFMAT foi se constituindo e que posição o Programa ocupa nesse espaço.

O destaque do PROFMAT deve-se não apenas à quantidade das instituições parceiras, mas à qualidade reconhecida dessas instituições: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) etc. Na hierarquia acadêmica, essas instituições são classificadas e reconhecidas como as melhores instituições de ensino superior

do país, ocupando as dez primeiras posições no *ranking* das universidades brasileiras<sup>1</sup>. Outro destaque se dá pela relevância das instituições, dentro das quais o Programa foi gestado, idealizado e implantado: o Instituto de Matemática Pura e Aplicada – IMPA – e a Sociedade Brasileira de Matemática – SBM.

O IMPA é uma instituição reconhecida nacional e internacionalmente pela qualidade de suas pesquisas em Matemática; isso é expresso no discurso dos que fazem a instituição: “desde sua criação, em 1952, o IMPA tem se caracterizado como uma instituição de excelência apoiada na extraordinária qualidade de seus pesquisadores” (INSTITUTO DE MATEMÁTICA PURA E APLICADA, 2010b, p. 8). Também encontramos esse mesmo discurso na mídia, feito por jornalistas, que afirmam que o IMPA é o “principal centro de ensino e de produção de pesquisas em Matemática da América Latina, reconhecido em todo o mundo” (COSTA, 2012). Para compreender a importância do Instituto no campo acadêmico da Matemática, Farias (2017) apresenta a excelente posição ocupada pelo IMPA, no cenário internacional, entre instituições internacionalmente reconhecidas, como Berkeley e Harvard.

A SBM foi fundada em 1969 durante o VII Colóquio Brasileiro de Matemática. Nesse momento havia, por parte de alguns pesquisadores, o desejo de unificar as sociedades estaduais de Matemática: “pretendeu-se estabelecer um acordo de cavalheiros segundo o qual as sociedades estaduais deixariam de existir para dar lugar ao nascimento de uma única sociedade que representaria a todos” (SANTOS, 2018, p. 48). Isso mostra o grau de importância que ganha essa Sociedade de matemáticos, já no seu processo de criação. Segundo Bourdieu (2004, p. 69):

---

<sup>1</sup> De acordo com a revista *Times High Education* disponível em: <https://exame.abril.com.br/carreira/brasil-melhora-em-ranking-das-melhores-universidades-do-mundo/>. Acesso em: 28 abr. 2020.

Uma sociedade disciplinar indica a condição de um grupo reconhecido como socialmente distinto e de uma identidade social e poderá contribuir para fazer funcionar, no seio do campo disciplinar, algo como uma comunidade que gere parte dos interesses comuns, para funcionar.

Desde a sua implantação a SBM teve sua sede nas dependências do IMPA e, em quase todas as equipes de gestão, houve a participação de pesquisadores do Instituto, seja como diretor ou vice-diretor, além da participação nos conselhos.

Na gestão de Jacob Palis Junior, iniciada em 1979, a direção do IMPA projetava um bom espaço para sediar a SBM em seu novo prédio, que estava sendo construído. O então presidente afirma “[...] insisti com o diretor do IMPA, Lindolpho de Carvalho Dias, e meus colegas quanto à importância de um espaço nobre e bem visível para a SBM no andar térreo do novo prédio”. (SANTOS, 2018, p. 53).

O espaço nobre a que se refere Santos (2018) é o IMPA. Nobreza e visibilidade são características de uma elite, uma elite de matemáticos, um grupo de destaque no campo da Matemática brasileira.

Dentro do que Farias (2017) classificou como grupos polarizados do **campo** – Pesquisadores de Elite e Pesquisadores PROFMAT IMPA –, são os Pesquisadores de Elite que impõem esse modo de ver, de fazer e de apreciar a Matemática. Nesse sentido, cada agente atua dentro do **campo** de acordo com a sua posição, de acordo com os seus capitais e interesses. Neste âmbito, o presente artigo discute o que esta elite científica reproduz na gestão pública em termo das estratégias de dominação e perpetuação.

As estratégias dos Pesquisadores de Elite se dão no sentido de investir nos capitais mais valorizados, tais como: na produção de artigos; em artigos escritos em língua estrangeira; nas orientações de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado; na formação e

atuação profissional no exterior; na formação e atuação profissional, se no Brasil, nas melhores universidades – aquelas posicionadas entre as dez melhores do país; nos prêmios e títulos nacionais e internacionais; e no reconhecimento, por meio dos prêmios e títulos, por instituições consagradas no Brasil. Enquanto os pesquisadores envolvidos com o PROFMAT investem: na produção de artigos escritos em língua portuguesa; na produção de livros escritos em português ou em língua estrangeira – em sua maioria destinados aos professores do ensino básico ou alunos de graduação –; na ocupação de cargos e funções em reconhecidas instituições brasileiras; e nos prêmios e títulos nacionais e internacionais.

A trajetória de investimento dos dois grupos de pesquisadores, [...] mostra-se em oposição uma com a outra. [...] um grupo elege determinados tipos de capitais que merecem ser investidos, já o outro grupo faz uma escolha inversa, ou seja, elege esses mesmos capitais como não merecedores de grandes investimentos. De outro modo, [...] interpretamos esse movimento como a manutenção das distâncias de distinção, em que, enquanto os Pesquisadores PROFMAT IMPA parecem chegar atrasados aos capitais mais valorizados, os Pesquisadores de Elite abandonam determinados capitais pela desvalorização, pela perda de raridade, que ocorre quando se tornam alcançáveis por outros grupos. (FARIAS, 2017, p. 186).

As estratégias utilizadas na luta pela conservação ou subversão da ordem do **campo**, atribuídas respectivamente aos dominantes e aos dominados, tomam, de acordo com Lahire (2002, p. 48), “a forma de um conflito entre ‘antigos’ e ‘modernos’, ‘ortodoxos’ e ‘heterodoxos’”.

Se considerarmos, portanto, o IMPA, a SBM e algumas Instituições de ensino superior, já aqui mencionadas, como reconhecidas e valorizadas no campo acadêmico, em especial no campo da Matemática, também consideramos reconhecidos e valorizados os que delas participam. Interpretamos isso de acordo com o que nos aponta Bourdieu (2014, p. 36) de que as mais altas instituições são

aquelas que levam às mais altas posições sociais e acadêmicas. Pelo exposto, acreditamos pertinente considerar os pesquisadores do IMPA como expoentes no campo da Matemática no Brasil. Essa afirmação vai ao encontro do que nos afirma Silva (2009, p. 915): “pertencer ao quadro de pesquisadores desse instituto é quase uma garantia de se alcançar entre a comunidade de matemáticos do país um lugar de destaque”.

## | Um sentido sociológico para o PROFMAT

Apresentamos o PROFMAT como caso empírico que dialoga, para além do senso comum, mas no sentido sociológico da questão, na estruturação do campo da Matemática e como ele efetivamente participa da reprodução das crenças no campo por meio das ações de seus agentes.

Assim como a SBM tem sua sede nas dependências do IMPA, podemos dizer que o PROFMAT é sediado pelo IMPA no sentido de que alguns pesquisadores desse instituto participaram das primeiras equipes gestoras do PROFMAT: Marcelo Viana, Elon Lages Lima, Jacob Palis Júnior e Paulo César. Com exceção de Paulo César, os demais ocuparam o cargo de diretor do IMPA: Jacob Palis Júnior ocupou o cargo por 10 anos (1993 a 2003), Marcelo Viana é o atual diretor do Instituto, assumindo o cargo em 2015, como primeiro diretor doutor egresso do IMPA. Marcelo Viana e Jacob Palis foram os que ocuparam cargos de gestão no instituto por mais tempo, ficando atrás somente do pesquisador Leopoldo Camacho. De acordo com Farias (2017, p. 191), Elon Lages “ocupou a direção do Instituto por três vezes: as duas primeiras em substituição ao Professor Lindolpho Carvalho nos períodos de 1969 a 1971 e 1978 a 1979 e uma terceira vez quando eleito para o período de 1989 a 1993”. Considerando a relevância do Instituto, é natural pensarmos no valor do capital acadêmico e social que essa posição, de direção do PROFMAT, representa.

O professor Elon Lages Lima foi um dos idealizadores do PROFMAT. Esse pesquisador foi uma figura de destaque no campo da Matemática, homenageado com vários prêmios, como o prêmio Jabuti e o prêmio Anísio Teixeira. Após sua morte, em 2017, para homenageá-lo foi instituído o prêmio Elon Lages Lima, que tem como objetivo fomentar a produção bibliográfica na área de Matemática. Nesse aspecto, interpretamos que tornar-se distinto não se dá, apenas, ao receber prêmios, mas, a maior distinção é: “[...] a maneira de usar bens simbólicos [...] [que] constitui um dos marcadores privilegiados da ‘classe’, ao mesmo tempo que [é] o instrumento por excelência das estratégias de distinção” (BOURDIEU, 2013b, p. 65).

É nesse espaço social e com esses agentes que um mestrado profissional em Matemática é instituído. O PROFMAT já nasce distinto, não só pelo pioneirismo de um Programa em rede e para todo o território nacional, mas pela distinção dos seus criadores e pelos privilégios, inclusive financeiros, conseguidos por essa distinção. Portanto, ele ocupa uma posição privilegiada nessa estrutura hierárquica do campo da Matemática.

Os privilégios e o domínio dos que fazem o PROFMAT, e do próprio PROFMAT, dentro do campo da Matemática, pode ser interpretado por meio da ação impositiva e comprometida de um currículo para formação de professores do ensino básico. Essa imposição ocorre na medida em que os que implantaram o Programa, agentes e instituições, não têm experiência em pesquisa, comprovada por meio da produção de artigos, livros e trabalhos científicos, que discutam o tema da formação de professores, mas mesmo assim conseguem apoio governamental e institucional para adotar tal modelo curricular. O currículo está comprometido com um tipo de conhecimento centrado no fazer dos matemáticos, ainda que a profissão, os interesses, a área de pesquisa dos matemáticos “concorre muito mais para diferenciar do que para identificar as duas profissões” (MOREIRA; CURY; VIANNA, 2005, p. 31).

Ocorre, portanto, a imposição de um modelo de currículo que prioriza, na formação do professor de Matemática do ensino básico, o conteúdo específico da disciplina:

Art. 2º O PROFMAT tem como objetivo proporcionar formação Matemática aprofundada e relevante ao exercício da docência na Educação Básica, visando dar ao egresso a qualificação certificada para o exercício da profissão de professor de Matemática. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE MATEMÁTICA, 2019, p. 1).

Produz-se, por esse discurso, a crença de que a má formação do professor deve-se à deficiência no domínio do conteúdo específico de Matemática e, por conseguinte, somente os conteúdos de Matemática são importantes, necessários e suficientes além do que os matemáticos são os únicos capazes de fazer a mudança para melhorar o ensino de Matemática no país:

Estimular a melhoria do ensino de Matemática em todos os níveis; qualificar professores de Matemática da educação básica [...] com ênfase no domínio aprofundado de conteúdo; buscar a valorização profissional do professor por meio do aprimoramento de sua formação. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE MATEMÁTICA, 2013, p. 15).

Esse discurso vai de encontro ao que defendem pesquisadores como Tardif (2002), Shulman (2005), Gatti (2009), entre outros, acerca da formação do professor de Matemática. Para eles, o conhecimento específico não é suficiente, sendo imprescindível a formação artística, filosófica e em ciências humanas.

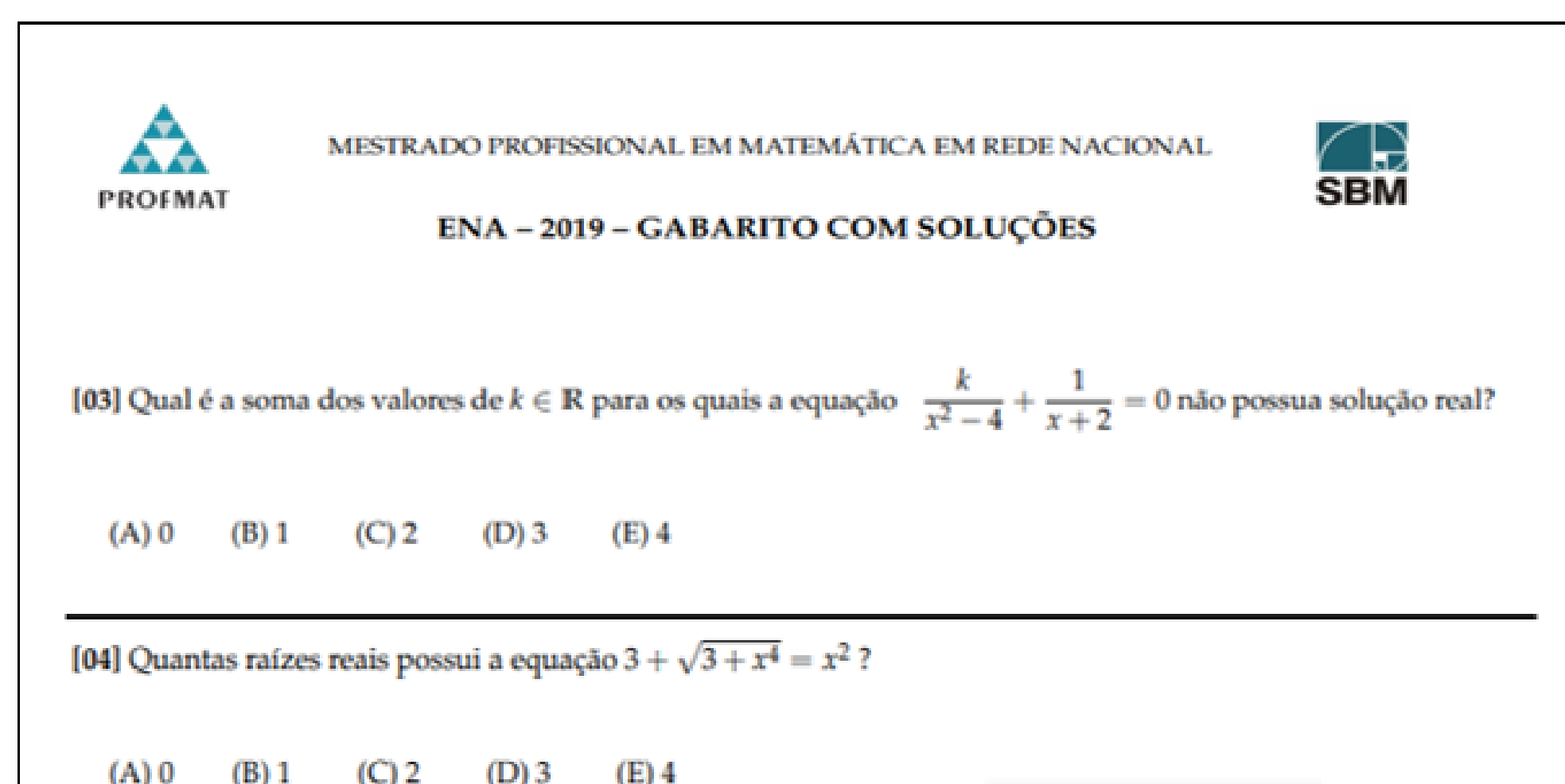
Na proposta de “qualificação certificada para o exercício da profissão de professor de Matemática”, feita pela SBM, não se considera as pesquisas desenvolvidas, há mais de 30 anos na área de formação de professores. Nossa análise baseia-se ao considerar os seguintes indicadores: a grande curricular do programa, que dentre as disciplinas obrigatórias não há nenhuma voltada para

discutir o ensino de Matemática dentro de uma perspectiva didática, sociológica ou filosófica; o sistema avaliativo dentro do programa, seja para ingresso, seja para a qualificação ou no desenvolvimento do curso, que ocorre por meio de provas escritas sobre o conteúdo específico de Matemática. Como exemplo, temos no edital para o exame nacional de acesso de 2019 as orientações em relação aos conhecimentos exigidos:

As questões do Exame avaliarão, em especial, os seguintes itens específicos: a) Proporcionalidade e Porcentagem; b) Equações do Primeiro Grau; c) Equações do Segundo Grau; d) Teorema de Pitágoras; e) Áreas; f) Razões Trigonométricas; g) Métodos de Contagem; h) Probabilidade; i) Noções de Estatística; j) Triângulos: Congruências e Semelhanças. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE MATEMÁTICA, 2019, p. 5).

Exemplos de questões constantes no Exame Nacional de Acesso podem ser vistos na figura 1 a seguir, em que é apresentada a avaliação com o gabarito. Nós omitimos as soluções e apresentamos apenas duas questões.

**Figura 1** – Exame Nacional de Acesso 2019



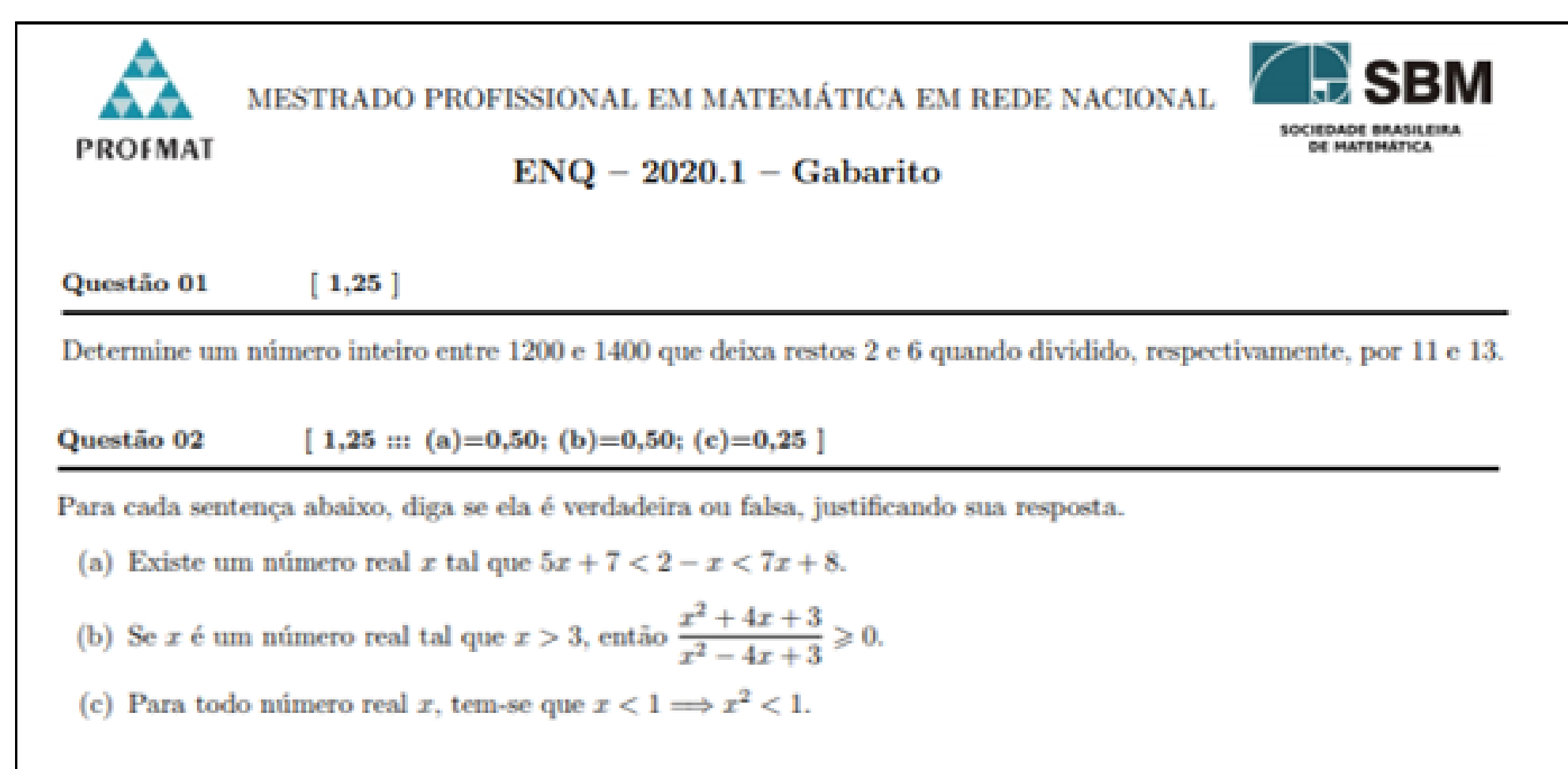
**Fonte:** Sociedade Brasileira de Matemática<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.profmat-sbm.org.br/wp-content/uploads/sites/23/2018/10/Gabarito-ENA-2019-com-solu%c3%a7%c3%b5es.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.



Em relação ao exame de qualificação, de acordo com o regimento do Programa, segue-se a mesma proposta de questões sobre conhecimentos específicos de Matemática: “O EXAME, elaborado pela Comissão Nacional de Avaliação dos Discentes do PROFMAT, consistirá de uma única avaliação escrita versando sobre o conteúdo das Disciplinas Básicas MA11, MA12, MA13, MA14” (SOCIEDADE BRASILEIRA DE MATEMÁTICA, 2019, p. 1). A seguir, na figura 2, apresentamos o Exame de Qualificação para o primeiro semestre de 2020.

**Figura 2 – Exame de qualificação 2020.1**



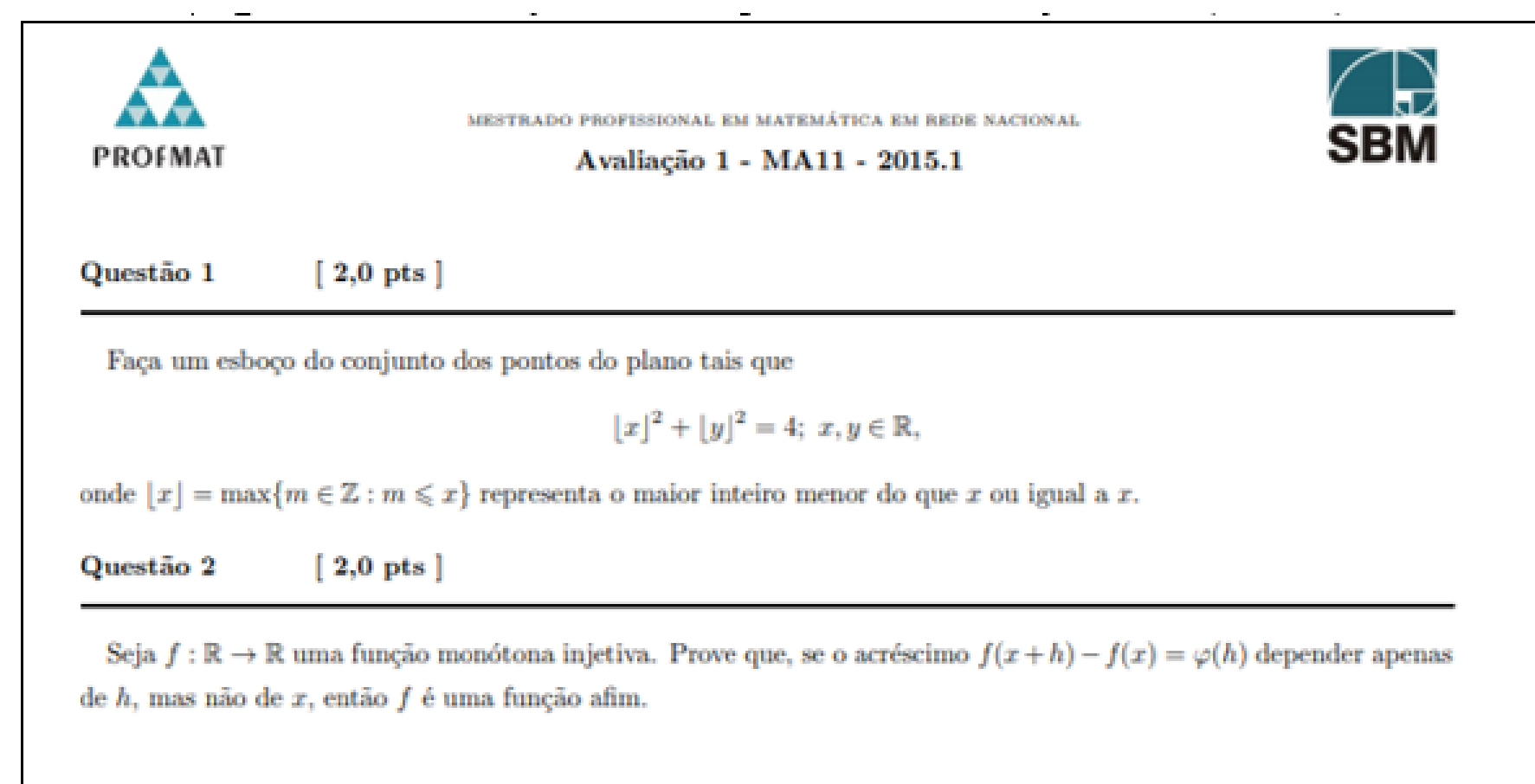
**Fonte:** Sociedade Brasileira de Matemática<sup>3</sup>

As disciplinas MA11, MA12, MA13, MA14, a que se refere as normas do exame de qualificação são respectivamente: *Números e funções reais, Matemática discreta, Geometria* e, por fim, *Aritmética*.

Ao longo do curso, os alunos são submetidos às avaliações por disciplina. Na figura 3, a seguir, temos um exemplo de avaliação da disciplina *Números e funções* (MA11).

<sup>3</sup> Exame de qualificação. Disponível em: [https://www.profmatt-sbm.org.br/wp-content/uploads/sites/23/2020/03/ENQ\\_2020.1\\_Gabartito.pdf](https://www.profmatt-sbm.org.br/wp-content/uploads/sites/23/2020/03/ENQ_2020.1_Gabartito.pdf). Acesso em: 10 jun. 2020.

**Figura 3** – Avaliação da disciplina *Números e funções* (MA11).



**Fonte:** Sociedade Brasileira de Matemática

A imposição de um discurso referente a um modelo de formação docente que privilegia o conteúdo específico da disciplina, como se viu, está presente em todo o processo avaliativo do Programa, do acesso à qualificação. Porém, esse discurso também está fortemente presente na grade curricular. A figura 4 mostra a grade das disciplinas obrigatórias do PROFMAT.

**Figura 4** – Matriz curricular do PROFMAT

1º ANO	
1º Período	2º Período
MA11 Números e Funções Reais	MA13 Geometria
MA12 Matemática Discreta	MA14 Aritmética
2º ANO	
Verão	1º Período - 2º Período
MA21 Resolução de Problemas	MA22 Fundamentos de Cálculo
	MA23 Geometria Analítica
	Eletiva I
	Eletiva II
3º ANO	
Verão	
Finalização da Dissertação de Mestrado	

**Fonte:** Sociedade Brasileira de Matemática<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Normas Acadêmicas do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional PROFMAT. Disponível em: [https://www.profmat-sbm.org.br/wp-content/uploads/sites/23/2016/08/Normas\\_Academicas\\_do\\_PROFMAT\\_2016.pdf](https://www.profmat-sbm.org.br/wp-content/uploads/sites/23/2016/08/Normas_Academicas_do_PROFMAT_2016.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

Essa imposição de um modelo formativo docente ocorre, objetiva e internamente ao campo da Matemática, por meio do currículo, do processo avaliativo, da formação dos professores formadores, das referências bibliográficas etc. Essa “ênfase no domínio aprofundado de conteúdos”, de acordo com Farias (2017, p. 107), norteia e é o centro de todas as ações do programa. No entanto, esses efeitos impositivos do campo da Matemática ultrapassam os limites desse espaço.

### | *Os efeitos do campo da Matemática: o PROFMAT no campo acadêmico*

O PROFMAT torna-se, dentro dessa estrutura hierárquica do *campo*, diferente dos demais mestrados profissionais ofertados pelas instituições de ensino superior. Essa distinção é sentida pelo tratamento dispensado a ele pelas instituições de fomento e pelos pesquisadores de instituições reconhecidas nacionalmente, inclusive pesquisadores de outras áreas. Considerando a análise sociológica que embasa esta pesquisa, nessa relação entre os mestrados profissionais, o PROFMAT torna-se distinto: pela distinção dos seus agentes e pelo tratamento distinto que recebe.

Se para Bourdieu (2013, p. 118): “[...] é dominante quem consegue impor uma definição da ciência”, compreendemos os gestores do PROFMAT como dominantes no campo da Matemática, pois eles impõem uma definição de Matemática. E, para além do campo da Matemática, eles impõem um modelo de formação de professor. Constatamos isso na fala de um gestor do Mestrado Profissional em Física:

Um programa incentivado pela Capes e nela envolveu-se a Sociedade Brasileira de Física nos mesmos moldes, espelhando o que a sociedade Matemática e o Instituto de Matemática pura e aplicada tinha[m] proposto. [...] o objetivo desse Programa, PROFÍSICA, como é o do PROFMAT, é dar uma formação complementar ou atualização de formação para os professores que estão em atividade em sala de aula, específica conteudista.

A força dos agentes do campo da Matemática é percebida e expressa pelo modo como os outros agentes de outros *campos* se veem frente aos matemáticos e à Matemática: “[...] a razão de a Matemática ter iniciado primeiro esse processo, fica muito clara para mim a questão de que a Matemática é muito mais ampla que a Física, para ensino. Então é muito natural que tenha começado com a Matemática” (fala de um gestor do Mestrado Profissional em Física).

O PROFMAT não é só referência para os cursos na área de Ciências Exatas, ele também, gozando da autoridade e dos privilégios acadêmicos, é modelo para o Mestrado Profissional em Letras: “O PROFMAT é sempre uma referência para o Profletras, isso tem pontos positivos e negativos” (gestor do Profletras).

Nessa fala de um dos gestores do Profletras, percebe-se um caráter impositivo do modelo pela presença da expressão “pontos negativos”.

De acordo com a Capes, o PROFMAT inspirou a criação de outros programas que, não por imposição, mas por pedido, foram autorizados pelas Capes:

Também no Brasil, o PROFMAT faz escola. A pedido de diversas carreiras do magistério, a Capes autorizou, em 2013, a criação dos programas de mestrado profissional em letras (Profletras), coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e em ensino de Física (MPEF), pela Sociedade Brasileira de Física (SBF). Em 2014, a Capes autorizou os programas de mestrado profissional em artes (Profartes), coordenado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); em história (Profhistória), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e em administração pública (Profiap), destinado à formação de gestores públicos de qualquer área do conhecimento (Capes<sup>5</sup>).

---

5 PROFMAT – Mestrado em Matemática tem nota máxima em avaliação trienal. Notícia publicada em 09/01/2015 por Ionice Lorenzoni – ACS-MEC. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article/36-salaimprensa/noticias/7304-mestrado-em-matematica-tem-nota-maxima-em-avaliacao-trienal>. Acesso em: 25 out. 2016.

Na fala de um gestor do Profletras fica claro que a criação do Profletras foi por imposição e não por pedido: “Alguns se colocaram contra, mas ele disse que não era questão de estar perguntando se era contra ou a favor, ele estava comunicando que a Capes ia criar o Profletras”.

Apesar de todo o reconhecimento e apoio ao PROFMAT, o Proletras e os outros programas em rede não tiveram e não têm o mesmo tratamento do PROFMAT, pelo menos em termos financeiros. O PROFMAT recebeu, na sua implantação, atenção financeira privilegiada em relação ao Proletras e ao Profísica. Um desses benefícios que podemos apontar são as bolsas de estudo para todos os alunos, professores em exercício, que participaram das primeiras turmas do PROFMAT, o que não ocorreu nos demais mestrados profissionais. “O PROFMAT sempre recebeu mais, eu não sei explicar. O Profletras é uma rede muito grande, mas não recebeu o que se esperava” (fala de um gestor do Profletras).

O conceito atribuído ao PROFMAT na avaliação da Capes é outro aspecto de distinção do Programa em relação aos demais mestrados em rede. Todos os programas, exceto o PROFMAT, têm conceito quatro (04). O PROFMAT em sua implantação recebeu conceito 3 passando, na avaliação seguinte, a ser considerado um programa com conceito 5, permanecendo até hoje.

### *| Reprodução da crença e manutenção das posições privilegiadas do campo*

Para Bourdieu (2011, p. 24), a dominação se efetiva também, e sobretudo, pela cumplicidade dos dominados: “A violência simbólica nunca se exerce, de fato, sem uma forma de cumplicidade daqueles que a sofrem [...]. Não seria possível sem a colaboração, consciente ou inconsciente, direta ou indiretamente interessada”.

A cumplicidade dos dominados, no caso do PROFMAT, é percebida nas falas dos gestores e alunos egressos do programa, ao produzirem e reproduzirem a crença na melhoria do ensino de Matemática, no país, por meio de uma formação docente organizada por matemáticos e, conseqüentemente, com a predominância dos conteúdos específicos de Matemática. Assim se posiciona um dos gestores:

No meu ponto de vista nossos professores já têm experiência em sala de aula, eles não precisam de conteúdo pedagógico, tem muita gente que fala, que cobra e critica. Para mim os nossos professores precisam de conteúdo, conteúdo de Matemática, experiência eles já têm.

Os egressos reproduzem o mesmo discurso, alinhando-se com aquele produzido pelos gestores:

[...] o diferencial do PROFMAT é porque, por ser um mestrado profissional ele ataca alguns pontos relevantes que é, no caso do PROFMAT, atacar a deficiência dos professores do Ensino Médio no Brasil. Então a gente fez um curso voltado para isso: para melhorar, melhorarmos como professor e melhorar também a educação do Ensino Médio no Brasil.

Eu acredito que ao melhorar, no meu entender, o nível do professor automaticamente vai melhorar o ensino da Matemática porque com isso nós vamos levar os alunos a estudar mais, a ver o que realmente é a Matemática.

Reproduzir a crença pode proporcionar, aos iniciados, alguns privilégios: a valorização dos capitais possuídos. Essa cumplicidade exige um aproximar-se dos dominantes, mesmo na condição de dominado, ou aproximar-se dos símbolos e dos capitais mais valorizados no campo que são os possuídos pelos dominantes. Essa aproximação pode não ser física, nem social ou nem mesmo acadêmica. Essa aproximação pode dar-se, e é isso que ocorre na maioria das vezes, pelo reconhecimento e reprodução dos valores

dominantes por parte dos dominados. Isso pode ser interpretado nas falas de gestores e egressos. Um dos gestores afirma: “Isso para eles, não teria coisa melhor do que ter um certificado da SBM, que eles estão sendo formados, e a SBM está dando o carimbo deles ali, o selo: ‘ele é um mestre’. Não tem coisa melhor”.

Os egressos reproduzem: “Hoje, eu me sinto uma pessoa realizada por ter um título de mestre referenciado pela SBM”. “Eu sou muito grato ao PROFMAT, gostei muito de fazer. [...] foi uma oportunidade que eu tive, queria muito fazer um mestrado”.

Também nessas falas identificamos a cumplicidade ao reproduzir o mesmo discurso, violentamente simbólico, em relação à crença no valor dos matemáticos e de suas instituições, como SBM e IMPA. Existe a crença de que o dominado é valorizado pelos valores dos dominantes; é privilegiado ao legitimar os privilégios do dominante e é consagrado por meio do “carimbo” do dominante, pelo qual será grato.

Assim, neste sistema, existem apenas duas maneiras – que, afinal de contas, formam uma só – de *segurar alguém* de forma duradoura: a dádiva ou a dívida, as obrigações abertamente econômicas da dívida ou as obrigações morais e afetivas criadas e mantidas pela troca; enfim, a violência aberta (física ou econômica) ou a violência simbólica como *violência censurada e eufemizada*, isto é, irreconhecível e reconhecida. (BOURDIEU, 2014, p. 205).

Produz-se e reproduz-se o discurso de que os professores são valorizados na medida em que se aproximam dos agentes que ocupam as posições privilegiadas no campo. Aproximação que se dá ao consumir seus produtos e tentar ser, viver e fazer de acordo com o que são, vivem e fazem os matemáticos.

## | Considerações finais

Nesse trabalho, interpretamos sociologicamente o PROFMAT dentro do campo da Matemática, com seus agentes em disputa, com dominantes e dominados, com suas crenças que se impõem como verdade pelos dominantes desse espaço social. De acordo com Bourdieu (2013, p. 118): “no interior de cada um dos *campos* há uma hierarquia social dos objetos [...]”. Essa hierarquia tem, dentre seus parâmetros, em se tratando do *campo* científico, a definição do que é científico e do que é ciência.

Para analisarmos o PROFMAT, nos valem de um ponto de vista, entre tantas outras possibilidades de visão, formulado a partir da teoria sociológica de Bourdieu. Nessa teoria, buscamos o conceito sociológico de *campo* como espaço social hierarquizado, no qual os agentes estão em constante disputa pelo monopólio da legitimidade de legitimar; pelo direito de classificar, inclusive a si mesmo, de estabelecer a verdade, a *doxa* naquele espaço, de acordo com seu ponto de vista. Portanto, há uma luta para impor um ponto de vista. Segundo Bourdieu (2013, p. 118), “[...] é dominante quem consegue impor uma definição da ciência”. De igual modo podemos pensar a Matemática, em que é dominante quem consegue impor uma definição de Matemática, impor uma crença no campo; nesse caso, os matemáticos são os dominantes em relação aos educadores e professores de Matemática que se caracterizam como os dominados (FARIAS; VILELA, 2019).

Apresentamos uma interpretação do PROFMAT como uma estratégia de recrutamento de novos agentes para reproduzir o discurso dominante. E, nesse sentido, mostramos que esse discurso é produzido pelos gestores do PROFMAT e é reproduzido pelos egressos.

A partir da sociologia de Bourdieu, podemos dizer que a legitimidade dos matemáticos os permitiu legitimar modelos de ensino que ultrapassam as barreiras do campo da Matemática.



Nesse aspecto, há uma relação entre o campo da Matemática com os campos da política, da economia e do poder. Interpretamos isto pelos benefícios e privilégios que o Programa recebe, por exemplo: os financiamentos, o prestígio e a nota avaliativa do curso, isto é, a Capes atribui ao Programa um conceito que o qualifica.

Assim, haveria no campo da Matemática, entre pontos de vista opostos, uma disputa para definir: a Matemática e, conseqüentemente, um currículo e uma formação do professor de acordo com uma definição de Matemática.

Foi realçado, no presente capítulo, que os professores egressos do PROFMAT repetem a visão proclamada pelos gestores a respeito do que é o mais importante na formação do professor de Matemática, a saber, o conteúdo matemático, contrariamente às discussões atuais sobre o tema. Os egressos reafirmam também que o problema da Matemática na escola é que o professor não sabe Matemática e que saber bem o conteúdo resolve os problemas da Matemática enquanto disciplina escolar.

Nesse sentido, ocorre que alguns modos de ver se legitimam, se impõem, se perpetuam por um trabalho estratégico de recrutamento e inculcação. Assim, PROFMAT pode ser entendido como uma estratégia tanto de inculcação desse modo de ver quanto de recrutamento de novos agentes destinados a serem reprodutores dessa verdade, dessa *doxa*, repetindo o mesmo discurso.

A *doxa*, de acordo com Bourdieu (1996), seria um “senso comum naturalizado” que, por ser naturalizado, nem percebemos que é uma construção social. A *doxa* do campo da Matemática passa a ser seguida por professores, alunos do PROFMAT, os quais reproduzem o mesmo discurso, reafirmando o próprio discurso do PROFMAT, sem se dar conta disso. Compreendemos a *doxa* como um “ponto de vista particular, o ponto de vista dos dominantes, que se apresenta e se impõe como ponto de vista universal [...]” (BOURDIEU, 1996, p. 120).

## | Referências

- BOURDIEU, P. **Razões Práticas**. Campinas: Papyrus, 1996.
- BOURDIEU, P. O campo científico. *In*: ORTIZ, R. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2013a. p. 112-143.
- BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2013b.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. Sobre as artimanhas da Razão imperialista. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 17-32.
- BOURDIEU, P. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. 3. ed. Porto Alegre: Zouk, 2014.
- BOURDIEU, P. **Para uma sociologia da ciência**. Tradução P. Duarte. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. **Projeto de Lei 8.035 /2010**: Redação final do Plano Nacional de Educação. Brasília – DF. Disponível em: <https://bit.ly/34THzpB>. Acesso em: 31 mar. 2014.
- COSTA, C. IMPA é o principal centro de ensino e produção de pesquisas em Matemática da América Latina. **O Globo**, Infoglobo Comunicação e Participações S.A. 25 out. 2012. Disponível em: <https://glo.bo/2TSb6JI>. Acesso em: 23 mar. 2015.
- FARIAS, J. V. **O PROFMAT e as relações distintivas no campo da Matemática**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

FARIAS, J. V.; VILELA, D. S. Desenhando o campo da Matemática: Aplicação dos conceitos de Pierre Bourdieu na educação Matemática. **Revista Estudos de Sociologia**, v. 24, n. 47, p. 207-232, 2019.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua portuguesa, Matemática e Ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

INSTITUTO DE MATEMÁTICA PURA E APLICADA. **Relatório anual de gestão**: contrato de gestão MCTI – IMPA 2010. IMPA, Rio de Janeiro - RJ, Dez. 2010b. 150 p. Disponível em: [http://www.impa.br/opencms/pt/institucional/download/relat\\_gestao\\_2010.pdf](http://www.impa.br/opencms/pt/institucional/download/relat_gestao_2010.pdf). Acesso em: 17 mar. 2015.

LAHIRE, B. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, P.; CURY, H.; VIANNA, C. R. Por que análise real na licenciatura? **Zetetiké**, v.13, n. 23, p. 11-42, jan./jul. 2005.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de curriculum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=235>. Acesso em: 05 ago. 2013.

TARDIF, M. **Saberes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, V. de O. Aspectos históricos da Sociedade Brasileira de Matemática. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 70, n. 1, p. 48-55, jan./mar. 2018. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252018000100014](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252018000100014). Acesso em: 30 abr. 2020.

SILVA, C. M. S. da. O IMPA e a comunidade de matemáticos no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 897-917, set./dez. 2009.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE MATEMÁTICA. **Avaliação suplementar externa do Programa de Mestrado Profissional em Matemática em rede nacional (PROFMAT)**. Rio de Janeiro: SBM, 2013.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE MATEMÁTICA. **Edital nº 11 de julho de 2019**: Exame Nacional de acesso para ingresso no PROFMAT em 2020. Disponível em: <https://bit.ly/329m7eo>. Acesso em: 20 maio 2020.

# Bourdieu na Educação em Ciências e Matemática: explorações empíricas e teóricas de um grupo de pesquisa

**Luciana Massi**

**Matheus Monteiro Nascimento**

**Camila Toledo Piza**

**Carlos Henrique Aparecido Alves Moris**

**Julia Beatriz Giaccheto Barbieri**

**Gabriela Agostini**

Pierre Bourdieu é considerado um dos principais intelectuais do século XX e representa uma contribuição ímpar para o desenvolvimento da sociologia mundial desde a década de 60. Sua teoria abrangente, por meio de conceitos como campo, capitais e *habitus*, tem sido adotada nas mais diversas áreas para explicar a relação entre o sujeito e a sociedade, em termos relacionais e dialéticos. O próprio Bourdieu pesquisou diretamente objetos que pertencem à sociologia da cultura, da educação, da política, entre outras. Na sociologia da educação, o autor ficou conhecido mundialmente a partir de sua teoria da reprodução, fortemente ancorada no conceito de capital cultural, em que refuta a suposta democratização promovida pela escola, em favor de uma denúncia das reproduções das desigualdades sociais no sistema escolar. Apesar da contribuição inegável dessa teoria, Bourdieu não explorou os efeitos das didáticas específicas nos processos de reprodução, nem ampliou seu conceito de capital cultural para analisá-lo em relação a conteúdos como Ciências, Matemática ou Filosofia.

Em poucos trechos de sua obra encontramos menções às ciências, como quando ele explicita uma certa hierarquização disciplinar, quando ele explora o conceito de campo científico ou, ainda, quando aponta superficialmente para aspectos sobre a aprendizagem de ciências em termos de *habitus* específicos. Não

devemos exigir de Bourdieu que tivesse desenvolvido uma teoria pedagógica, incorrendo na crítica de Saviani (2012) que marcou sua recepção no campo educacional brasileiro (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001). Embora ele tenha, inicialmente, apostado em uma pedagogia racional, que “[...] partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos” (BOURDIEU, 2015a, p. 59), o autor não desenvolve essa aposta e reitera, constantemente, seu trabalho no âmbito da sociologia. Entendemos, então, que cabe às didáticas específicas explorarem suas potencialidades e reproduzir criticamente sua teoria, como sugere Lahire (2002, p. 38): “continuar imaginando e criando além do que o próprio sociólogo pensou e formulou, reencontrando assim a atitude que ele soube adotar enquanto inventava, com e contra outros pesquisadores de sua geração”.

E qual seria a motivação de uma área, como a Educação em Ciências e Matemática, para investir um esforço teórico e empírico na apropriação dessa teoria, visando desenvolvê-la além do trabalho do próprio fundador? Miceli (2008, p. 11) descreve seu fascínio pela obra bourdiana, destacando aspectos que consideramos atraentes, particularmente, aos pesquisadores das áreas científicas: 1) uma teoria coerente e unificada – “[...] Bourdieu parecia trabalhar, movido pelo princípio metodológico, algo desnorteante de existir como que uma solidariedade estrutural entre diferentes níveis da atividade social” – e 2) uma abordagem empírica e analítica abrangente, objetiva e, até, matemática – descrita por Miceli (2008, p. 11) como “[...] a força arrasadora de seu método”. Esse fascínio parece ter captado pesquisadores da área que, embora ainda em número inexpressivo – inferior a 1% do total de pesquisas produzidas, segundo Valadão (2016) –, já produziram uma coletânea agrupando temas e enfoques das abordagens bourdianas na Educação em Ciências (WATANABE; LEAL, 2019).

Em nosso grupo de pesquisa também temos investigado essas possíveis transposições e reproduções críticas da teoria sociológica

bourdiana em objetos da Educação em Ciências e Matemática. Este texto tem como objetivo explorar essas apropriações, reconhecendo avanços e obstáculos nesse movimento, em relação à sua teoria da reprodução, teoria dos capitais, estudos de trajetórias e especificidades do campo científico. Construimos essa análise expondo brevemente, em cada seção, os desenvolvimentos bourdianos gerais ou, no campo educacional sobre o tema, as pesquisas do grupo concluídas ou em andamento e, por fim, destacamos alguns desafios desse movimento de apropriação.

## | As apropriações da obra de Pierre Bourdieu nas pesquisas em Educação em Ciências e Matemática

No campo educacional brasileiro, a inserção de Bourdieu foi investigada por Catani, Catani e Pereira (2001), por meio da análise de periódicos, com o intuito de identificar os modos de apropriação da teoria bourdiana. Os trabalhos examinados foram publicados entre os anos de 1971 e 2000. Os autores encontraram um total de 288 artigos nacionais que fizeram referências a Bourdieu. Ademais, a partir da análise dos textos, Catani, Catani e Pereira (2001) identificaram três tipos de apropriação das teorias bourdianas, denominadas “apropriação incidental”, “apropriação conceitual tópica” e “apropriação do modo de trabalho”.

De acordo com os autores, a “apropriação incidental” é a forma mais frequente e possui como característica as referências rápidas ao autor, além disso, as menções ao autor são superficiais e não é possível relacionar a argumentação do texto e a referência. A “apropriação conceitual tópica” possui como característica a utilização dos conceitos bourdianos de forma não sistemática, geralmente mobilizados para reforçar argumentos ou resultados. A última categoria, “apropriação do modo de trabalho”, é caracterizada pela mobilização sistemática dos conceitos e contribuições de

Bourdieu e mostra preocupação central com o *modus operandi* da teoria bourdiana. Nessa categoria, Bourdieu é a principal referência do trabalho. Do total de artigos considerados por Catani, Catani e Pereira (2001), 67% pertenciam à categoria “apropriação incidental”, 18% pertenciam à “apropriação conceitual tópica” e 15% pertenciam à “apropriação do modo de trabalho”. Historicamente, as menções a Bourdieu aumentaram nos anos 1980, ainda que de forma incidental, quando seus textos se tornaram mais acessíveis, e, a partir de 1990, suas obras passaram a receber leituras mais diversificadas e mais voltadas para o modo de trabalho (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001).

A pesquisa de Dirlene Valadão (2016) analisou as contribuições de Bourdieu na área da Educação em Ciências, por meio de uma revisão bibliográfica, observando como o autor é abordado nas principais publicações da área (evento, periódicos, dissertações e teses). De 8478 trabalhos consultados, 160 fizeram parte do *corpus* da pesquisa. A autora classificou o modo de apropriação das contribuições bourdianas tendo como referência o trabalho de Catani, Catani e Pereira (2001). Do *corpus* da pesquisa, 69 pertenciam à categoria “menção incidental”, 47 pertenciam à “mobilização conceitual tópica” e 44 pertenciam à “apropriação do modo de trabalho”. Valadão (2016) trata apenas da categoria “apropriação do modo de trabalho”, uma vez que as outras apresentam uma abordagem vaga de Bourdieu. Considerando a especificidade da Educação em Ciências, a categoria “apropriação do modo de trabalho”, com 44 trabalhos, foi identificada em três linhas temáticas: 12 trabalhos pertencem à linha Sociologia da Ciência, 14 trabalhos na linha Desempenho escolar/acadêmico e determinantes sociais e 18 trabalhos na linha Formação de Professores de Ciências. Conclui-se que a apropriação de Bourdieu na área de Educação em Ciências é tímida, em geral, e a apropriação do autor de forma mais intensa se deu na linha Formação de Professores (VALADÃO, 2016).

Na pesquisa de Julia Barbieri, utilizamos as mesmas ferramentas para analisar sua apropriação nas pesquisas em Educação



Matemática. Analisamos alguns periódicos, teses, dissertações e anais do Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) e do Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM) procurando por trabalhos que se apropriaram da teoria bourdiana. Utilizamos a classificação de Valadão (2016) e analisamos 51 trabalhos, dos quais 21 eram do ENEM, 3 do SIPEM, 6 de periódicos e 21 teses ou dissertações. Desses trabalhos, 10 foram classificados como “menção incidental”, 17 como “mobilização conceitual tópica” e 24 como “apropriação do modo de trabalho”. Eles estão sendo analisados com maior cuidado, principalmente, quanto aos conceitos bourdianos.

A pesquisa de Catani, Catani e Pereira (2001) inspirou nossas investigações sobre a apropriação do autor na área de Educação em Ciências e Matemática. Concluímos que o autor é muito pouco conhecido e adotado nessas áreas, tanto pela baixa representatividade quantitativa desses estudos quanto pelo número ainda menor de pesquisas que adotam seu modo de trabalho. Grenfell (2018) destaca alguns níveis de apropriação de Bourdieu, ressaltando que sua teoria é bastante ampla, de modo que as apropriações incidentais e conceituais tópicas representam apenas uma primeira entrada neste universo. Por outro lado, percebemos que as pesquisas que adotam seu modo de trabalho são muito diversas e exploram temas fundamentais na área de Educação em Ciências e Matemática, como indicado na pesquisa de Valadão (2016).

## | Explorando a teoria da reprodução na Educação em Ciências

A teoria da reprodução de Bourdieu é central para a Sociologia da Educação. Por meio do conceito de capital cultural, Bourdieu e Passeron (2009) denunciaram como o sistema escolar reproduz desigualdades sociais, uma vez que exige de todos os estudantes o capital cultural considerado legítimo e possuído apenas pela elite.

Esse conceito participa de sua teoria geral e relacional da “economia geral das práticas” (PETERS, 2012) articulado diretamente ao conceito de *habitus*, que se constitui e retroalimenta pelo pertencimento a uma classe ou grupo social que compartilha valores, percepções e ações. A prática social dos agentes no sistema escolar resulta, principalmente, de seu *habitus* e da posse de capital cultural, que leva a determinadas escolhas que configuram suas trajetórias escolares de maior ou menor sucesso dependendo de sua classe social e da rentabilidade de seus capitais.

Diante desses pressupostos, o doutorado de Luciana Massi (2013) investigou o pertencimento social de alunos de licenciatura em Química em comparação com seus colegas do bacharelado da mesma instituição. A autora confirmou a “causalidade do provável” ao analisar quantitativamente os inscritos e os matriculados no vestibular deste curso e perceber que: os alunos da classe popular prestavam apenas o curso de licenciatura noturno; os alunos de elite se inscreviam no bacharelado; e a classe média vislumbrava o bacharelado e a licenciatura como opção. Segundo Bourdieu (2015b), a “causalidade do provável” remete a essa perspectiva de futuro que cada classe enxerga como possível. É por meio dela que há uma “colaboração insensivelmente extorquida das classes despossuídas”, pois pela causalidade do provável elas “tendem a estabelecer uma proporção entre seus investimentos escolares e os lucros prometidos, portanto, antecipar os veredictos do sistema” (BOURDIEU, 2015b, p. 107). A diferença entre o perfil dos alunos que prestavam o bacharelado, não eram aprovados e, posteriormente, ingressavam na licenciatura era apenas em relação à faixa etária e à frequência a cursinhos pré-vestibulares, indicando a necessidade desse investimento para acessar uma modalidade menos prestigiada do curso de Química (MASSI; VILLANI, 2014).

Outro estudo do grupo, ainda sobre licenciados em Química, foi a pesquisa de mestrado de Gabriela Agostini (2019), na qual uma das etapas investigava o perfil socioeconômico de

professores e licenciandos em Química. Para o levantamento do perfil docente, analisamos o Censo Escolar e Censo do Ensino Superior realizados anualmente pelo MEC e outras pesquisas sobre professores brasileiros. O perfil dos licenciandos foi pautado na análise de questionário de 711 ingressantes, ao longo de 23 anos, em um curso de licenciatura em Química. Com esse levantamento, percebemos que os licenciandos desse curso ocupam as posições mais baixas do espaço social, com baixo volume de capital global, considerando a escolarização mediana dos pais, suas ocupações como operários e profissionais liberais, o baixo capital cultural das famílias (investimento em escolas públicas, pouco contato com língua estrangeira e realização de cursinho para ingresso no ensino superior) e a renda familiar (de 2 a 4,9 salários mínimos). Com base em Bourdieu (2007), podemos perceber que esses estudantes, e suas famílias, pertencem às classes dominadas, mais próximo do estilo de vida das classes populares do que das classes médias. Esse resultado corrobora a literatura e reforça que os cursos que formam professores atraem estudantes de nível socioeconômico menos favorecido semelhante ao perfil dos professores brasileiros (GATTI, 2009; RISTOFF, 2014).

Ampliando essas pesquisas, em um trabalho colaborativo, entre o professor Matheus Nascimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a professora Luciana Massi (UNESP) e a doutoranda Gabriela Agostini, fizemos um estudo quantitativo analisando o impacto de políticas públicas no perfil socioeconômico e no desempenho de ingressantes nos cursos de licenciatura e bacharelado em Química da UNESP em um período de 15 anos<sup>6</sup>. Com uma análise fatorial e de correspondências múltiplas, construímos um índice socioeconômico para os estudantes destes cursos. Tomando como pano de fundo as políticas federais e regionais voltadas para o ensino superior e pautados na teoria de Bourdieu sobre as desigualdades de acesso à educação por diferentes classes sociais, notamos especificidades e alterações no perfil dos discentes.

---

6 O artigo ainda está em processo de avaliação para publicação.

Os estudos sobre desempenho escolar na Educação em Ciências têm contribuído para desvelar os condicionantes de classe na escolha pelo curso e pela profissão. Acreditamos que ainda é importante ampliar essas investigações, buscando os motivos para essas diferenças e caracterizando, de forma mais abrangente e precisa, o perfil dos estudantes e profissionais dessas áreas. Investigamos, entre outras coisas, como ocorre a segregação social dos cursos, o impacto de políticas de democratização de acesso ao ensino superior e o peso da origem social na escolha profissional. Além disso, precisamos avançar na profundidade desse entendimento, considerando a especificidade da ciência que vem sendo explorada, principalmente, pela teoria dos capitais apresentada a seguir.

## | Ampliando a teoria dos capitais de Bourdieu

A teoria dos capitais de Bourdieu expande visões puramente econômicas de desigualdade social ao inserir na sua “economia geral das práticas” (PETERS, 2012) quatro formas fundamentais de capitais (simbólico, econômico, social e cultural), que podem ser acumuladas, reproduzidas e convertidas umas nas outras (BOURDIEU, 1986). Ao estudar a dimensão educacional, o capital cultural busca entender a relação entre classe e desempenho escolar para além da renda e romper com a ideologia do dom, desvinculando o sucesso ou fracasso escolar da ideia de aptidões naturais (BOURDIEU, 2015b). Bourdieu (1986) aponta o poder da família em acumular e transmitir os capitais, que envolve a posse familiar deste capital e o tempo dedicado à sua transmissão. O capital cultural se apresenta em três estados: incorporado, que requer investimento de tempo e esforço para acumulá-lo, sendo impossível transmiti-lo ou herdá-lo instantaneamente; objetivado, representado por bens materiais que podem ser herdados, mas só atingem o valor máximo em conjunto com o incorporado; institucionalizado, com diplomas que atestam a posse de cultura e permitem mensurá-la e compará-la no mercado de trabalho (BOURDIEU, 1986, 2015c).

Entretanto, na bibliografia de Bourdieu, a influência das ciências da natureza no mercado escolar e no capital cultural não foi explorada. Reconhecendo essa lacuna, apostando que o capital cultural se concentra muito na arte e cultura geral, desconsiderando outras áreas e buscando entender o baixo interesse em estudar ciências, Louise Archer e colaboradores (2012, 2013, 2015) elaboraram o conceito de capital da ciência (*science capital*). Tal conceito foi fundado nas constatações da transmissão familiar do gosto pela ciência, das vantagens da ciência no mercado e da distribuição desigual do capital da ciência nas classes sociais. O capital da ciência é uma ferramenta teórica capaz de explicitar e agrupar o papel (ou valor) da ciência dentro do capital cultural e de outros capitais, focando no potencial de transferibilidade e lucro social (ARCHER *et al.*, 2015). Os autores dividem esse capital em três formas: 1) forma científica do capital cultural, representada pela alfabetização científica e por conhecer o valor social da ciência; 2) práticas relacionadas à ciência, relacionadas ao consumo de mídia e visita a museus, zoológicos etc.; 3) forma científica do capital social, que envolve familiares ou amigos cientistas e conversas sobre ciência. O capital da ciência e o cultural se aproximam na relação com o mercado escolar, nas três dimensões, na transmissão familiar e tendem a ser acumulados de forma diretamente proporcional (ARCHER *et al.*, 2015). Contudo, o capital da ciência não engloba apenas a dimensão cultural e é um melhor preditor para as aspirações científicas (DEWITT; ARCHER; MAU, 2016). Outras pesquisas propõem um capital matemático e um capital STEM<sup>7</sup>, articulando melhor todas as áreas científicas (MOOTE *et al.*, 2020).

Trazendo o conceito para o contexto brasileiro, Carlos Moris investiga em seu mestrado, sob orientação de Luciana Massi e coorientação de Matheus Monteiro Nascimento, a existência e a rentabilidade dessa forma de capital, por meio dos microdados e questionário socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2009. Por meio da estatística e de técnicas de análises

---

<sup>7</sup> Do inglês, *Science, Technology, Engineering and Mathematics*.

multivariadas, testamos a relação do capital da ciência com o desempenho em ciências da natureza que pode representar uma rentabilidade desse capital na forma de vantagens na seleção para o ensino superior. Com base nesse resultado, pretendemos também responder: Qual capital impacta mais sobre o desempenho geral? Qual é a influência desse capital no desempenho em uma disciplina específica, como a Química?

Em outro estudo, teórico e bibliográfico, conduzido por Camila Toledo Piza em nível de Iniciação Científica, investiga-se nacional e internacionalmente a apropriação do capital da ciência, com o objetivo de desvelar a especificidade do *science capital* em comparação ao capital cultural de Bourdieu. Mesmo sendo amplamente difundido pela pesquisadora Archer, no exterior, ainda existem controvérsias no meio acadêmico. Segundo Jensen e Wright (2015), a descrição de capital cultural de Bourdieu não exclui aspectos científicos e se deve ter cuidado ao aumentar o volume de formas de capital, portanto, a discussão do capital da ciência deveria permanecer dentro das fronteiras do capital cultural. Ainda com a pesquisa de Piza, almeja-se responder à pergunta: como esse capital vem sendo estudado e apropriado no Brasil, em comparação ao contexto de outros países? Tendo em vista esses questionamentos e objetivos, essa pesquisa busca sintetizar e definir tal conceito para que seja melhor difundido e utilizado na área de Educação em Ciências.

Ampliar a teoria dos capitais permite avançar as discussões sobre reprodução social a partir de outros focos, como a ciência, que é apropriada por menos de 10% dos alunos brasileiros (OECD, 2014) e representa uma das áreas com maiores dificuldades de aprendizagem, podendo representar assim um objeto de distinção. Contudo, essa ação demanda estudos empírico-teóricos, revisão de conceitos e constante diálogo entre áreas de pesquisa.

## | Trajetos em linhas de metrô de licenciandos e professores de Ciências

Uma outra possibilidade de investigação a partir da teoria bourdiana são os estudos de trajetória. Bourdieu (1996, p. 81, grifo do autor) constrói a noção de trajetória como “uma série de *posições* sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes”. Os acontecimentos biográficos dos sujeitos se definem no interior de um espaço orientado, há caminhos mais ou menos possíveis de serem seguidos a depender da distribuição dos capitais em jogo no espaço considerado. Só podemos entender a trajetória de um agente construindo os estados sucessivos do espaço onde ela se desenrolou e as relações objetivas entre o conjunto de agentes desse espaço. Semelhante a um trajeto de metrô, para entender as trajetórias possíveis, é preciso considerar “a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações” (BOURDIEU, 1996, p. 81). Para isso, em nossas pesquisas, reconstruímos as trajetórias dos agentes (professores), levando em conta seus acontecimentos biográficos, o contexto profissional no qual se inserem (na formação inicial e na atuação docente) e as relações estabelecidas com diversos agentes do espaço social (família, escola, universidade, alunos, colegas de trabalho, etc.).

As trajetórias de licenciandos em química foram investigadas no doutorado de Massi (2013) com foco na evasão escolar. Partindo da observação de uma baixa taxa de evasão nos cursos do Instituto de Química, a autora reconstruiu trajetórias escolares de 27 licenciandos, adotando a técnica dos retratos sociológicos de Bernard Lahire (2004), que prolonga criticamente os estudos de Bourdieu. Percebeu-se que a maioria das trajetórias (18/27) indicavam forte vinculação à instituição por meio de uma integração social e acadêmica. O pertencimento desses estudantes a classes menos favorecidas também indicou uma mitigação da reprodução: os estudantes de

licenciatura, por ser um curso noturno, tinham mais oportunidades extracurriculares que os permitiam melhorar sua formação e ter os mesmos desempenhos do que os estudantes do bacharelado, nas provas para o mestrado, e a mesma possibilidade de inserção profissional (MASSI; VILLANI, 2020).

Na pesquisa de mestrado de Agostini (2019), investigamos a trajetória social e a escolha profissional de professores de Química. Consideramos como aporte teórico a sociologia bourdiana relacionando o pertencimento de classe dos sujeitos, sua relação com a escola e aspirações profissionais com os contextos que envolvem a profissão docente. Por meio de uma metodologia pluriescalar, realizamos três níveis de análise: i) partimos de um nível estrutural (macro), com base em pesquisas nacionais, caracterizando o perfil do professor de química brasileiro; ii) passamos por um nível institucional (meso), descrevendo o contexto formativo e o encaminhamento profissional de egressos de um curso de licenciatura em Química, por meio de uma análise documental e de questionários; iii) nos aprofundamos em um nível individual (micro) com retratos sociológicos de quatro mulheres que, por diferentes trajetórias, escolheram a docência como profissão e atuam como professoras de Química. Como resultado, percebemos que a escolha profissional e a opção pelo magistério são condicionadas por diversos elementos intrinsecamente relacionados, tais como, a origem social, o gênero, a formação inicial e as experiências profissionais nos diferentes contextos de trabalho. Sendo a docência uma profissão com baixo retorno financeiro e simbólico, ela se configura como um caminho possível e acessível aos sujeitos de origem social popular ou mediana. O estudo corrobora a literatura de formação de professores ao evidenciar que as precárias condições de trabalho para o exercício docente no Brasil desestimulam quem busca uma carreira promissora e atraem aqueles que precisam de segurança e garantia de emprego e renda.



Esses estudos sobre trajetórias revelam especificidades da formação e atuação na Educação em Ciências; trata-se de uma abordagem pouco frequente na área que, embora não enfrente problemas centrais para a educação e formação de professores, contextualiza esses processos diminuindo a culpabilização dos agentes. Saber qual é o nível socioeconômico dos docentes e alunos e como isso impacta suas trajetórias é um avanço importante para nosso campo de estudos e contribui, ainda que parcialmente, para continuar desenvolvendo a teoria bourdiana nessa área.

## | Investigando a Educação em Ciências como um campo científico

Campo é um dos conceitos centrais da teoria bourdiana e o próprio autor o adotou para investigar diversas esferas sociais. Segundo Bourdieu (1983a, 1983b), o campo é um microcosmo inserido no macrocosmo social, que se caracteriza pela disputa de um objeto específico que está desigualmente distribuído entre os agentes que o disputam. Cada agente tem um *habitus* correspondente a esse campo e mobiliza nessa disputa seu conjunto de capitais e, principalmente, seu capital específico para manter ou subverter sua posição. Os agentes em posições de dominação tentam manter sua posição por meio de estratégias de manutenção e os dominados empregam estratégias de subversão.

Em nosso grupo, iniciamos o trabalho com esse conceito, principalmente, contando com análises estatísticas de Correspondências Múltiplas que caracterizam o campo e foram amplamente usadas por Bourdieu (KLUGER, 2018). Publicamos, recentemente, uma análise sobre as hierarquias sociais da área de Ensino da CAPES, buscando analisar se ela se configura em um campo (MASSI; CARVALHO; GIORDAN, 2020). Por meio da investigação do perfil socioformativo de aproximadamente 530 orientadores, identificamos perfis muito distintos em relação ao capital cultural e econômico, bem como a condição que eles

tiveram para se formar como pesquisadores. Os dados reiteram a teoria geral bourdiana associando cursos menos prestigiados e trajetórias sociais menos distintivas a origens sociais e familiares mais humildes, evidenciando a teoria da reprodução no perfil dos professores universitários estudados. Por se tratar de uma etapa inicial, o estudo não contemplou a hierarquia acadêmica desses pesquisadores.

A pesquisa de doutorado de Gabriela Agostini, iniciada em 2019, tem como objetivo investigar as origens, o desenvolvimento e a configuração atual da área de pesquisa de Educação em Química por meio da teoria dos campos de Bourdieu. Tomando por base os procedimentos descritos por Bourdieu e Wacquant (1992), realizaremos uma análise envolvendo três momentos, internamente conectados: i) analisar a posição do campo em estudo em relação ao campo do poder, caracterizando seu grau de autonomia e sua evolução histórica por meio de uma sociogênese; ii) mapear a estrutura do campo segundo as relações entre as posições dos agentes e das instituições na luta pelo capital específico desse campo; iii) analisar o *habitus* dos agentes e suas trajetórias sociais dentro do campo, usando como método de pesquisa a prosopografia. Como fonte de dados, examinaremos artigos, livros, teses e outros documentos que possam remontar à constituição histórica e institucional da área; assim como os currículos Lattes dos pesquisadores que fornecerão indicadores para mapear o campo e analisar as trajetórias dos agentes.

Na UFRGS, o professor Matheus Nascimento, com a colaboração da professora Luciana Massi, coordena o projeto “A pesquisa em Ensino de Física no Brasil: mapeamento da dinâmica e da estabilização da autonomia deste campo científico”. O objetivo desse projeto é mapear a dinâmica da área de Ensino de Física do Brasil e a sua relação com a própria Física. Em outras palavras, almejamos entender quais as fronteiras e características da área e de que maneira sua origem socialmente construída está evoluindo frente

a modificações no cenário da pós-graduação nacional. Segundo Bourdieu (2013), a maturidade de um campo, bem como sua força, é medida principalmente a partir das fronteiras do campo que indicam seu grau de autonomia/heteronomia. A própria fronteira é um dos principais objetos de disputa no campo (BOURDIEU, 2013). Nesse sentido, nos apoiamos no conceito de campo, mais especificamente de campo científico, para analisar a área de pesquisa em Ensino de Física no contexto brasileiro. Considerando que, para Bourdieu (1989), a posição que um agente ocupa no campo depende do seu “peso relativo” no campo, quer dizer, do produto do seu volume de capital específico, principalmente, mas também de seu capital econômico, cultural, social e simbólico; utilizamos dados da plataforma Sucupira para analisar a estrutura e a configuração da elite acadêmica da área do Ensino de Física no Brasil. Os resultados preliminares indicam que o Ensino de Física ainda não se configura como um campo científico autônomo e bem estabelecido, mas como um subcampo da Física.

Assim, ainda que em estágio inicial, nossas pesquisas sobre campo apontam aspectos centrais sobre a constituição e maturidade da área de Educação em Ciências e podem contribuir para que seus agentes compreendam melhor sua posição no campo científico e acadêmico, orientando seus investimentos na disputa pelo capital específico, ampliação da autonomia e fortalecimento de suas fronteiras.

## | Avanços e obstáculos na apropriação de Bourdieu na Educação em Ciências e Matemática

Neste trabalho exploramos, por um lado, a apropriação do referencial bourdiano pelas pesquisas em Educação em Ciências e Matemática e, por outro lado, as possibilidades de mobilização e expansão da teoria de Bourdieu para novos objetos, agentes e capitais

específicos. Por meio de breves relatos das principais questões e resultados de pesquisas conduzidas pelo grupo, em diferentes estágios de desenvolvimento, abordamos: a apropriação do autor pela área; o patrimônio de capitais e as trajetórias de licenciandos e professores de Química; o desenvolvimento do capital da ciência como um novo conceito na teoria dos capitais e o conceito de campo na área de pesquisa em Ensino, Ensino de Física e Ensino de Química.

Como principais resultados, destacamos uma apropriação de Bourdieu muito pouco representativa quantitativamente e, em geral, superficial quanto ao nível de aprofundamento de sua teoria. Segundo a classificação de Grenfell (2018), a maior parte dos trabalhos da área exploram apenas o nível 1 da sua escala de 6 graus de imersão na teoria bourdiana. Nossa trajetória de pesquisa, como grupo, também reflete parte desse processo de apropriação que temos vivenciado coletivamente e que revela, ainda, nossas diferentes etapas formativas como pesquisadores e dificuldades impostas pela nossa própria formação, alheia aos fundamentos das ciências sociais. Apesar disso, acreditamos que, assim como outros trabalhos da área que adotam esse referencial (WATANABE; LEAL, 2019), produzimos avanços ao trazer esse autor para a Educação em Ciências e Matemática.

Investigando um objeto pouco frequente na área de Educação em Ciências, exploramos o perfil socioeconômico e as trajetórias de formação e atuação de professores de Química, identificando o papel do capital econômico e cultural como condicionantes de suas escolhas e encaminhamentos profissionais. Denunciamos, assim, o peso da origem social nas desigualdades de oportunidades que os agentes vivenciam e o fraco efeito das políticas de democratização do ensino superior. Identificamos e investigamos um possível novo conceito, que amplia a teoria dos capitais para incluir a ciência como objeto, por meio do polêmico capital da ciência. Nossos estudos teóricos e empíricos pretendem captar a especificidade da

ciência que representa um dos conteúdos com mais dificuldade de aprendizagem e pouca atratividade de encaminhamento profissional. Por fim, iniciamos a exploração do conceito de campo, que nos parece fundamental para ampliar a sociologia da ciência presente na Educação em Ciências, e que permite à área reconhecer suas fragilidades e construir estratégias coletivas de reconhecimento e autonomização.

Embora seja um autor que não enfrente diretamente as questões centrais da área de Educação em Ciências e Matemática, ou seja, não explique nem oriente metodologias para a melhoria do ensino e da aprendizagem de Ciências ou Matemática, Bourdieu pode trazer contribuições muito ricas para ampliar o objeto da nossa área, incluindo os fatores sociais como participantes fundamentais dos processos formativos e da constituição de um possível campo científico. Além disso, conceitos novos, como o de capital da ciência, apresentam a potencialidade de representar um avanço ou atualização para a teoria geral da “economia das práticas” bourdiana (PETERS, 2012). Nossos estudos sobre campo também representam uma possibilidade de desenvolvimento e ampliação das pesquisas sobre campo científico, por meio da exploração de dados e técnicas pouco usados pela própria sociologia em geral (KLUGER, 2018).

## | Referências

AGOSTINI, G. **Trajetórias de professores de Química**: uma análise sociológica dos condicionantes sociais para as escolhas da docência como profissão. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2019.

ARCHER, L.; DEWITT, J.; OSBORNE, J.; DILLON, J.; WILLIS, B.; WONG, B. Science aspirations, capital, and family habitus: How families shape children’s engagement and identification with science. **American Educational Research Journal**, v. 49, n. 5, p. 881-908, 2012.

ARCHER, L.; OSBORNE, J.; DEWITT, J.; DILLON, J.; WONG, B.; WILLIS, B. **ASPIRES**: young people's science and career aspirations, age 10-14. Londres: King's College London, 2013.

ARCHER, L.; DAWSON, E.; DEWITT, J.; SEAKINS, A.; WONG, B. "Science capital": A conceptual, methodological, and empirical argument for extending bourdieusian notions of capital beyond the arts. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 52, n. 7, p. 922-948, 2015.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. *In*: BOURDIEU, P. (ed.). **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a. p. 89-94.

BOURDIEU, P. O campo científico. *In*: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983b. p. 122-155.

BOURDIEU, P. The forms of capital. *In*: RICHARDSON, J. G. **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. Nova Iorque: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Memória e Sociedade: Lisboa, 1989.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. *In*: BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre a teoria da prática. 9. ed. Campinas: Papirus, 1996.

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

BOURDIEU, P. De la méthode structurale au concept de champ. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n. 200, p. 12-37, 2013.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015a. p. 43-72.

BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015b. p. 89-141.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015c. p.81-88.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. **An invitation to reflexive sociology**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 63-85, 2001.

DEWITT, J.; ARCHER, L.; MAU, A. Dimensions of science capital: exploring its potential for understanding students' science participation. **International Journal of Science Education**, v. 38, n. 16, p. 2431-2449, 2016.

GATTI, B. (org.). **Atratividade da carreira docente no Brasil**: relatório preliminar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GRENFELL, M. Uma reflexão sobre a teoria do campo (e dentro dela) na prática. **Tempo Social**, v. 30, n. 2, p. 195-217, 2018.

JENSEN, E.; WRIGHT, D. Critical Response to Archer *et al.* "Science Capital": A Conceptual, Methodological, and Empirical Argument for Extending Bourdieusian Notions of Capital Beyond the Arts. **Science Education**, v. 99, n. 6, p. 1143-1146, 2015.

KLUGER, E. Análise de correspondências múltiplas: fundamentos, elaboração e interpretação. **Bib**, v. 86, n. 2, p. 68-97, 2018.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 37-55, 2002.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MASSI, L. **Relação aluno-instituição**: o caso da licenciatura do Instituto de Química da UNESP/Araraquara. 2013. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MASSI, L.; VILLANI, A. Contribuições dos estudos de perfil dos graduandos: o caso dos cursos de licenciatura e bacharelado em Química da UNESP/Araraquara. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, n. 1, p. 151-170, 2014.

MASSI, L.; VILLANI, A. O destino social de licenciandos e bacharéis em Química: um estudo de caso sobre a formação de professores no plano microssociológico. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, e20170089, 2020.

MASSI, L.; CARVALHO, H.; GIORDAN, M. Perfil socioformativo dos orientadores, heterogeneidade e hierarquia social na área de Ensino da Capes. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 25, p. 421-432, 2020.

MICELI, S. A sociologia faz sentido. *In*: BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.



MOOTE, J.; ARCHER, L.; DEWITT, J.; MACLEOD, E. Science capital or STEM capital? Exploring relationships between science capital and technology, engineering, and maths aspirations and attitudes among young people aged 17/18. **Journal of Research in Science Teaching**, 2020.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). PISA 2012. Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, **Reading and Science**, 2014.

PETERS, G. O social entre o céu e o inferno: a antropologia filosófica de Pierre Bourdieu. **Tempo Social**, v. 24, n. 1, p. 229-262, 1 jan. 2012.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, v. 19, n. 3, p. 723-747. 2014.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

VALADÃO, D. L. **Apropriação da perspectiva teórica de Bourdieu na pesquisa em educação em ciências**: uma revisão bibliográfica. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

WATANABE, G.; LEAL, S. H. B. S. **Educação, Ciências e Sociedade**: leituras bourdieusianas. Araraquara: Letraria, 2019.

# Atividades acadêmico-científico-culturais nos cursos de licenciatura em Matemática da UNESP: estratégia de inculcação de um *habitus*

**Vânia Cristina da Silva Rodrigues**

## 1. Introdução

O presente trabalho tem como referência a pesquisa de Rodrigues (2019), que analisou as horas obrigatórias destinadas à componente curricular Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) nos cursos de Licenciatura em Matemática da UNESP de Bauru, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto. A análise, pautada no referencial teórico-metodológico de Pierre Bourdieu (1931-2002), é de natureza qualitativa. Foi realizada a partir de questionários respondidos por 219 egressos dos seis cursos de licenciatura e permitiu interpretar as AACC como um espaço do currículo de reprodução e inculcação do *habitus* do matemático, justamente relacionadas com as práticas e/ou conhecimentos dos matemáticos que tendem a valorizar a matemática acadêmica em detrimento da formação pedagógica, social e cultural do futuro professor de matemática. O *habitus* está na base que condiciona a maneira de agir e reagir dos sujeitos, naquilo de que gostam e nas suas preferências políticas, artísticas, religiosas e científicas.

O Estado Brasileiro, por meio de órgãos vinculados ao Ministério da Educação (MEC), tem procurado intervir nos cursos de formação de professores através de deliberações oficiais, dentre as quais se destaca a instituição de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN). Essas deliberações, no entendimento de Macedo (2003, p. 39), têm como objetivo a regulação social, o “[...] controle curricular e preconizam alterações

nos espaços institucionais de formação”. Isto porque o documento das diretrizes incluiu novos componentes curriculares, com destaque para as AACC, tema deste trabalho.

Com carga horária mínima de 200 horas, as AACC são um espaço aberto do currículo, organizado em um conjunto de atividades, que poderão ser escolhidas e desenvolvidas pelos alunos durante o seu percurso de formação. Segundo os documentos oficiais – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN), em nível superior e seus respectivos pareceres e resoluções – a inserção dessas atividades tem o intuito de assegurar a introdução de novos elementos teórico-práticos, além de promover a ampliação da formação cultural dos licenciandos. Um outro aspecto dessa exigência legal parece ser o entendimento de que o futuro professor não pode ter uma formação em que o conhecimento se restrinja somente à sua área do conteúdo específico (Matemática, História, Sociologia etc.).

Assumimos tal qual Moreira, Cury e Vianna (2005) que a profissão do professor de Matemática é distinta da profissão de Matemático, o que justifica a presente discussão. Estamos falando de uma prática específica de um grupo de profissionais, os matemáticos, e tudo que isso implica: a maneira de lidar com a Matemática, o local dessa prática, os objetivos, os destinatários ou beneficiários da pesquisa etc. Isso difere da prática matemática voltada para o ensino que contempla objetivos diferentes, destina-se a um público diferente, desenvolve-se em locais diferentes etc.

Além disso, as AACC enquanto atividades do currículo dos cursos de Licenciatura em Matemática estão em consonância com as pesquisas referentes à formação de professores, como as de Gatti (2009), Fiorentini *et al.* (2002), Tardif (2007) e Imbernón (2006), que apontam a importância e a necessidade de abarcar outros conhecimentos, além dos específicos, para a formação docente, tais como, o conhecimento pedagógico, o conhecimento do contexto

escolar do aluno e da escola, o conhecimento de ética, política e cultura, dentre outros. Se é unanimidade aceitar a importância da formação cultural, nosso interesse passa a ser em que medida essa proposta está sendo contemplada, nos cursos de Licenciatura em Matemática, em uma universidade pública do estado de São Paulo, de reconhecida qualidade?

As orientações legais, ao serem tomadas como referência para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática, podem ser interpretadas à luz das condições históricas dos cursos, nas instituições em que são ofertados. A legislação, instituições e pessoas – cujas ações são demarcadas também pelo espaço que ocupam na sociedade e nas instituições – formam um conjunto de *estruturas estruturantes*, na perspectiva de Bourdieu (2011), que oferece as condições, o contorno e a sustentação de um determinado tipo de formação de professor.

Nesse sentido, conforme destaca Farias (2017), conceitos como *habitus*, campo e capital têm-se mostrado potentes quando se pretende interpretar fenômenos sociais nas diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, tomamos como base a compreensão de que a matemática pode ser entendida como um campo social específico, no qual consideramos como polos de disputa a Matemática acadêmica, praticada por matemáticos, e a Matemática escolar, praticada por professores (FARIAS, 2017).

A constituição dos dados referentes às AACCC, nos cursos de Matemática da UNESP, se deu a partir de consultas aos projetos pedagógicos de curso de cada unidade, das normas/regulamentos das AACCC e questionários aplicados a 219 egressos, com suas respostas indicadas por EGR. Para realizar a análise dos objetos constituídos, na pesquisa, utilizamos o processo de “emparelhamento ou associação”, que segundo Fiorentini e Lorenzato (2012, p. 138-139) consiste em uma estratégia de análise de informações a partir de um modelo teórico prévio, um processo que visa relacionar uma teoria com as informações obtidas de um dado objeto.

O texto se organiza a partir da discussão sobre quem são os licenciandos dos cursos analisados e de que formação cultural estamos falando. Em seguida, os conceitos da teoria de Bourdieu serão considerados e a ideia de campo da Matemática, assim como a de *habitus* serão estudadas mediante a análise das AACCC. Por fim, concluímos que as AACCC se caracterizam como um espaço no currículo de reprodução e inculcação de uma hierarquia das práticas matemáticas, ao mesmo tempo em que pode ser compreendida como uma estratégia de inculcação do *habitus* do matemático.

## 2. Os licenciados dos cursos de Matemática da UNESP

É necessário considerar, segundo Setton (2010), que os estudantes universitários possuem uma história, um processo de formação e socialização, o que nos dá subsídio para entender a relação do modo de incorporação de uma determinada prática. Em outras palavras, “é a história da trajetória desses parceiros (grupos de pertença dos agentes) que vai determinar relacionalmente os enfrentamentos, as estratégias, as vantagens e desvantagens materiais e simbólicas de cada indivíduo ou grupo social” (SETTON, 2010, p. 21).

Nesse sentido, o questionário utilizado para a constituição dos dados sobre os egressos dos cursos analisados foi composto por questões referentes aos dados pessoais, tais como, gênero, idade, estado civil e cor/raça, números de filhos; dados socioeconômicos indiretamente com questões referentes ao nível de escolaridade e a profissão dos pais, a renda familiar e o tipo de moradia do participante etc. Quanto à trajetória de escolarização, as questões foram referentes: à escola frequentada no ensino fundamental e médio (se particular ou pública), à modalidade de ensino médio cursado, ao porquê da opção pela UNESP, ao motivo de terem escolhido a Licenciatura em Matemática etc.

Em uma breve caracterização dos participantes da pesquisa, foi possível verificar que 83,1% são naturais de São Paulo e, dentre estes, 24,1% são originários da capital. A grande maioria (94,1%) é oriunda de áreas urbanas. Foi possível verificar que a média de idade dos egressos está compreendida em 26,7 anos. Quanto aos dados relativos ao gênero, 50,2% se declararam do gênero masculino e 49,8% do feminino. Os dados obtidos nos questionários revelaram ainda que os egressos, em sua maioria, são solteiros (62,6%) e não possuem filhos (69,4%). Quanto à cor/raça, cerca de 53,9% se declararam brancos, 39,3% pardos, 5,9% negros e 0,9% amarelo. A análise nos possibilitou perceber que, em sua grande maioria, os estudantes estudaram em escola pública (65,8%), escolheram o curso mais atraídos pela Matemática do que pela docência e estão ascendendo a um nível de escolaridade superior ao dos pais.

A escolaridade dos pais é uma variável importante de acesso a oportunidades escolares, uma vez que remete ao capital cultural da família. Através de ações simbólicas e materiais, a família tem um papel crucial na vida escolar dos filhos, que resulta de ações muitas vezes sutis, ou seja, ações que não são conscientes e que acabam sendo adquiridas cognitivamente. Nesse sentido, Bourdieu (2015, p. 46) destaca que

Na realidade, cada família transmite aos seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistemas de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pela taxa de êxito.

Analisando a renda familiar de forma geral, foi possível observar que a maioria dos egressos (39,8%) possui renda entre 3 e 4,5 salários mínimos, o valor médio da renda *per capita* está na faixa de um salário mínimo e meio. Trata-se de estudantes provenientes das camadas

menos favorecidas que, conforme destaca Zago (2000), mantêm uma relação heterogênea com a escola, marcada por uma natureza bastante complexa, dadas as condições de vulnerabilidade materiais e sociais, que priorizam muitas vezes necessidades básicas, tendo em vista a instabilidade financeira.

Conforme destaca Tardif (2007), a trajetória pré-profissional dos egressos dos cursos de licenciatura, ainda como alunos, contribui com uma parte significativa do que eles sabem sobre o ensinar, tendo em vista sua longa imersão como alunos no local aonde vão trabalhar, quando iniciam seu processo de aquisição do *habitus*. Nesse percurso, os futuros docentes começam a aquisição das disposições necessárias, isto é, o *habitus* adequado a prosseguir na carreira escolar e chegar à condição de agentes do *campo* acadêmico, como professores ou pesquisadores.

Corroborando o exposto, as pesquisas de Santos (1996) e Fiamengue (2002), ao articularem o estudo do perfil dos estudantes aprovados no vestibular e o grau de elitização das universidades, defendem que a UNESP tenderia a ser a menos elitizada dentre as universidades públicas paulistas. Fiamengue (2002) baseia sua argumentação nos seguintes fatos: heterogeneidade e porcentagem expressiva de pais com escolaridade insuficiente; precariedade das rendas familiares *per capita* e ausência de grandes propriedades na família, ou seja, famílias que não possuem a propriedade de bens de produção ou cargos de administração. A explicação para a não-elitização, segundo Santos (1996), seria associada ao fato de a UNESP oferecer diversos cursos noturnos em várias localidades do interior.

Boa parte dos egressos são oriundos de famílias com baixo *capital* cultural e econômico, o que implica a necessidade de se considerar esse ponto de partida no que se refere à formação desses estudantes, buscando caminhos para ampliar o seu repertório cultural. Detentores de um capital cultural pouco valorizado pelas

instituições de ensino, esse problema parece se arrastar ao longo da escolaridade e vem à tona quando esses alunos, que tiveram precárias condições anteriores de aprendizagem, chegam ao Ensino Superior e pretendem seguir carreiras voltadas ao ensino. O capital cultural é uma importante ferramenta de legitimação dos herdeiros, pensando-se no caso francês. Porém, devido às singularidades, é importante uma reflexão no que concerne ao capital cultural e capital econômico no Brasil, e qual deles seria de fato o condicionante de legitimação de uma cultura dominante. Para Martins (2015), o capital cultural é importante para a manutenção e reconversão, porém, no Brasil o que existe é uma valorização do capital econômico em detrimento do capital cultural, quando se refere ao acesso aos melhores cursos e universidades.

A grande maioria ingressou na carreira docente, por falta de opção em outras áreas. Nesse sentido, Diniz-Pereira (1996, 2006) destaca que as licenciaturas estão entre os cursos com menor relação candidato/vaga nos vestibulares, ou seja, não eram os preferencialmente escolhidos pelos candidatos a uma vaga na instituição. A este respeito, a teoria de Bourdieu (2004) esclarece que em suas vidas os agentes fazem escolhas aparentemente racionais, quando, na verdade, são escolhas produzidas pela história individual ou coletiva, decorrentes das experiências vividas ao longo da trajetória pessoal e social e dos condicionantes sociais que os impediram de buscar cursos socialmente mais valorizados e rentáveis: “[...] Os agentes de algum modo *caem* na sua própria prática, mais do que escolhem de acordo com um livre projeto, ou do que são empurrados para ela por uma coação mecânica [...]” (BOURDIEU, 2004, p. 130, grifo do autor). Nas oportunidades de acesso ao ensino superior, é possível verificar o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os estudantes que fazem a opção pelos cursos de licenciatura.



### 3. O que se entende por formação cultural

As pesquisas relativas à formação de professores têm destacado a importância das atividades culturais na formação de professores. Kramer (1998, p. 21), por exemplo, ao defender uma política de formação cultural para docentes, o faz a partir do entendimento de que essa formação “é parte do processo de construção da cidadania, é direito de todos [...]”. No entendimento da autora, essa formação deve assegurar aos professores o acesso às mais variadas formas de expressão artística,

Por que formação cultural? Porque com a literatura, o teatro, o cinema, a poesia, a música, as conquistas da mídia, da Informática e também com a escola podemos nos constituir como seres humanos críticos, imbuídos de uma ética e de vontade de agir em prol da justiça, da solidariedade e de um espírito de coletividade que teimamos ainda em defender. (KRAMER, 1998, p. 23).

A autora destaca a riqueza do mundo da literatura e das experiências culturais na vida do professor e enfatiza a questão da importância desta formação, defendendo uma política de formação que assegure a todos os professores o acesso a cinemas, centros de cultura, museus, revista etc. Um argumento semelhante é utilizado por Nogueira (2010, p. 11, grifo nosso), quando destaca que, “como formador de futuros cidadãos, o professor, antes de tudo, precisa estar conectado com o mundo da cultura, cultura essa entendida como patrimônio de todos”. Os professores devem, ao longo da vida profissional, segundo Nogueira (2008), ter contato com o mundo da cultura de forma intensa e diversificada, uma vez que tais oportunidades possibilitam ampliação dos horizontes, novas formas de enxergar a realidade, os valores, a sociedade, enfim, a vida.

Desta maneira, a universidade precisa desenvolver atividades culturais, ampliando as possibilidades de fruição dos acadêmicos. Sobre essa questão, Nogueira (2008, p. 39) destaca que tanto alunos quanto professores “[...] não conseguem, efetivamente, investir na própria formação cultural, sem pelo menos um incentivo por parte das universidades ou locais de trabalho”. A autora sugere que, para assegurar formação cultural dos professores, a universidade poderia: incluir atividades culturais no currículo; elaborar um projeto de curso (formação de apreciadores de arte, formação de bons leitores) no qual a formação cultural permeasse todas as disciplinas do currículo como práticas comuns entre os professores formadores; promover, na formação continuada dos professores da educação básica, bem como em seu projeto político-pedagógico, a produção e veiculação de eventos artísticos e literários.

As implicações da formação cultural do professor na escola também são objeto de estudo de Neitzel e Carvalho (2013). Para as autoras, “a busca pelo conhecimento dá-se por diversas vias e uma delas é pelo acesso aos bens culturais. Por meio da arte, o sujeito amplia sua capacidade de reflexão e percepção, assim como sua sensibilidade” (NEITZEL; CARVALHO, 2013, p. 1023). Isto é, a partir da relação com a arte, o sujeito ampliaria, pela **reflexão, percepção e sensibilidade** sua compreensão daquilo que o rodeia.

Carvalho (2001, p. 76) aponta para a importância de se defender uma orientação cultural na formação dos professores “envolvendo a dimensão da apreciação estética, a imersão em espaços culturais e artísticos”, mas alerta que as questões culturais não têm sido incluídas de forma explícita e sistemática nos processos de formação. Almeida (2010, p. 15), por sua vez, sustenta a ideia de que quanto maior e mais variado for o repertório cultural dos professores, mais numerosas e apropriadas serão as escolhas possíveis para que este possa mediar a construção de conhecimentos por parte dos alunos. Nesse sentido, a ampliação do repertório do professor associa-se, diretamente, ao contexto da escola e à prática docente.

Além disso, pode-se supor também que a desigualdade de desempenho profissional de professores seria explicada, em parte, pelas diferenças de seu capital cultural (SILVA, 2004). Isto porque, segundo Silva (2004), o repertório cultural e o gosto pessoal dos professores podem interferir diretamente na escolha das atividades cotidianas, na apreciação das produções discentes e na seleção de recursos e materiais didáticos. Ao efetivar a docência, este professor pode expor traços de seu processo de socialização e revelar a sua origem social e cultural. Ainda nesse sentido, Silva (2004) argumenta que o capital cultural, na dinâmica da prática pedagógica, pode ser uma ferramenta valiosa capaz de proporcionar aos professores instrumentos que podem garantir a qualidade do ensino oferecido aos alunos. De acordo com a autora, “do capital cultural adquirido pelo professor vem a fertilidade das mediações criativas que implementam as especificidades dos conteúdos que ministra” (SILVA, 2004, p. 59). Dessa forma, segundo Silva (2004, p. 59), a aquisição de capital cultural poderia trazer desdobramentos que enriqueceriam a prática pedagógica, “tornando-a mediada por criatividade nos exemplos que formula, por estabelecer relações com áreas afins etc.”.

Wink Júnior, Ribeiro e Florissi (2017) destacam que o capital cultural do professor poderia contribuir para o aprendizado do aluno e os mecanismos pelos quais isso ocorreria seriam dois. O primeiro é que professores com maior nível cultural podem obter êxito em estimular o consumo de bens e serviços culturais das crianças. O segundo é que docentes com maior nível de capital cultural podem adotar práticas de ensino melhores e mais variadas, o que poderia favorecer tanto a adaptação da criança ao ambiente escolar quanto o estímulo ao desenvolvimento de suas habilidades. Nesse sentido, um docente que se interessa por música poderia compartilhar esse interesse com os alunos, embora a disciplina ministrada por ele seja a Matemática, por exemplo.

Os trabalhos destacados se relacionam pelo viés da formação cultural estar atrelada às práticas dos professores em seus âmbitos profissionais. Alguns autores concebem essa formação como propiciadora de ampliação de repertório e sinalizam em suas pesquisas o acesso a bens culturais como eixo diferencial dessa formação propiciada pelas instituições de ensino.

Nesse sentido, a inserção de componentes curriculares, como as AACCC, pode conferir aos currículos de formação docente maior atenção a este tipo de formação, justificada pela repercussão que essas práticas podem ter, prioritariamente, no contexto escolar. No contexto dos espaços de formação, a formação cultural configura-se como um grande campo teórico para pensar processos educativos, marcados pelas experiências culturais presentes no trabalho de formação docente. Contudo, como será possível verificar no decorrer deste trabalho, a formação cultural aludida, segundo a percepção dos egressos, parece não ocorrer nos cursos analisados tendo em vista a opção pela realização de atividades acadêmicas.

#### 4. As AACCC como um espaço do currículo de inculcação do *habitus* do matemático

Nas posições assumidas pelos sujeitos nos espaços sociais, o conceito de campo traz a compreensão de **certos espaços** de disposições sociais, nos quais determinados tipos de bem são produzidos, consumidos e classificados. Esse conceito representa, ainda, o espaço social de dominação e de conflitos, tendo cada autonomia e sendo detentor de suas próprias regras de organização e hierarquia social. Sendo assim, a fim de que um campo tenha êxito, faz-se necessária a existência de elementos de disputa e pessoas aptas na disputa do jogo, detentoras de *habitus* que reconheçam e considerem as regras inerentes ao jogo, os objetos de disputas etc. (BOURDIEU, 2011). Esse conceito – *habitus* – permite compreender

como as preferências científicas são condicionadas. Disso decorre que o fazer ciência depende do *habitus*; porém, não apenas dele, mas também da posição ocupada pelo cientista dentro do campo.

A partir do reconhecimento da Matemática como um espaço de lutas e tomando como base a compreensão de campo exposta por Bourdieu (2011), a Matemática é tomada, conforme Farias (2017), como um campo no qual o autor considera como polos de disputa a Matemática acadêmica, constituída e construída na prática dos matemáticos e pelos matemáticos, e a Matemática escolar, praticada pelos professores e voltada para o ensino (MOREIRA; CURY; VIANNA, 2005).

A questão do *habitus* que se propõe a discutir, neste trabalho, diz respeito ao *habitus* científico dos matemáticos que, conforme destaca Farias (2017), impõem aos estudantes da graduação, por meio das práticas que são desenvolvidas nesses cursos, maneiras de ver a Matemática, de ver a educação e o ensino dessa disciplina, bem como a maneira de se ver dentro do campo. Essa imposição vai moldando o fazer, a prática, desses estudantes, portanto, vai estruturando o *habitus* que, ao mesmo tempo, é estruturado por condições sociais nas quais essa mesma prática se realiza.

As práticas dos integrantes de um mesmo grupo de um campo se correlacionam porque cada um se ajusta ao outro adotando seus regulamentos próprios, apresentando um mínimo de concordância entre os *habitus* dos agentes mobilizadores (docentes dos cursos) e das disposições suscitadas nos indivíduos (alunos destes cursos de graduação) que se identificam com as práticas do grupo. Segundo Kessler (2003), o *habitus* do professor de Matemática privilegia o racional, o quantificável e o que pode ser verificado. Em contrapartida, “desvaloriza elementos da ordem do sensível, como a emoção, a intuição, a imaginação” (KESSLER, 2003, p. 244).

Analisando o tipo de AACCC validado pelos egressos, foi recorrente a participação em pesquisas de Iniciação Científica (IC), grupos de pesquisa, eventos científicos e publicações de trabalhos. Alguns egressos relataram a participação em programas de Iniciação à Docência, monitorias e eventos/atividades ofertadas pelos cursos. Assim, foi possível constatar que a grande maioria dos estudantes não participou de muitas atividades desvinculadas à academia. Isto porque o capital cultural incorporado pelos egressos no decorrer de sua trajetória universitária incide em suas escolhas, o que sugere a propensão em investir nas atividades legitimadas pela universidade (campo dominante), isto é, as atividades mais “rentáveis”.

Com base em Bourdieu (2011), apreendemos que as atividades rentáveis estão diretamente relacionadas ao campo científico que determina (rege) a Ciência. As atividades rentáveis possibilitam ao estudante a obtenção do reconhecimento dos seus pares. Tendo em vista a escolha dos estudantes pelas atividades acadêmicas em detrimento do envolvimento em atividades não acadêmicas, inferimos que tais atividades são vistas como menos rentáveis no espaço universitário, portanto, a escolha é balizada pela instrumentalidade do sucesso escolar, categoria constitutiva para a inserção e o reconhecimento do estudante.

As escolhas, a prática, trazem à tona as estratégias de conservação da ordem do campo e conseqüentemente as formas de manutenção das posições sociais desses agentes. A formação de professores torna-se, ao mesmo tempo, um instrumento e um espaço de manifestação dessas estratégias. Isto porque os cursos enquanto instituições do campo acadêmico, por meio de seus agentes, conforme destaca Alvermann *et al.* (2011), tenderiam a reforçar e a valorizar o capital possuído dentro do campo a partir da percepção dos capitais mais valorizados nesse espaço. Segundo Farias (2017), esses valores não seriam apenas percebidos, mas inculcados. Além disso, mesmo ao reconhecerem os capitais mais valorizados, os agentes se encaminhariam na direção do campo de possibilidades que se apresenta a cada um.

Para Bourdieu (2009), por ser dotado de um *habitus*, o agente é, ao mesmo tempo, individual-coletivo e coletivo-individual. Deste modo, seu posicionamento no mundo social é o resultado das afinidades de disposição e da orquestração de *habitus*, tanto individual quanto coletivo. Essa orquestração é conjuntural, quer dizer, depende da conjunção necessária de disposições semelhantes e de acontecimentos desencadeadores – além de um discurso que assegure a eficiência simbólica do *habitus*, um discurso de autoridade que seja capaz de autorizar.

O processo de identificação e/ou homologia é inconsciente, não é desejado nem calculado. Como o que acontece com o aluno quando assimila os seus interesses com os do seu orientador, isso só pode ser eficaz no ponto de vista simbólico, pois constrói a base de uma afinidade, garantida pela homologia das posições, entre os *habitus* do orientador e dos orientados. As afinidades decorrentes da orquestração dos *habitus* facilitariam a costura de vínculos entre os agentes e facilitaria a inserção no campo. Além de uma cumplicidade, há um sentimento de afeição, admiração e gratidão, resultado da violência simbólica que está no princípio da inculcação da crença, como destacado na fala de um dos egressos a seguir:

Eu acho que as AACCC são importantes para a nossa formação porque a gente pode validar os artigos e a Iniciação Científica que a gente desenvolveu. Alguns amigos meus tiveram dificuldade de cumprirem as AACCC, eu não. Como na minha IC eu tive a sorte de fazer com um professor muito bom, que publica bastante e depois foi meu orientador de mestrado, [...] eu acabei conseguindo apresentar os resultados da IC em vários eventos e publicar dois artigos, então eu tinha mais horas do que o necessário (EGR-107).

Desde que entrei no curso ouvia sobre a importância do currículo Lattes, [...] então para ter um bom currículo com chances de concorrer ao mestrado, uni o útil ao agradável [...] como desde o primeiro ano fiz IC, validei como horas de AACCC tudo relacionado a minha

pesquisa<sup>8</sup>, dessa forma cumpri as atividades complementares e fui construindo meu currículo que me possibilitou entrar no mestrado (EGR-15).

A partir do referencial adotado, entende-se que os orientadores, as experiências e o aprendizado durante a orientação têm impacto sobre muitos aspectos da vida acadêmica do orientando. Para Santos (2013), a formação do estudante, atrelada ao desenvolvimento de pesquisa na graduação, vincula-se, também, às práticas do produtivismo acadêmico. Na compreensão da autora, a inserção dos alunos de graduação em projetos de pesquisa tem a função de prepará-lo para a pós-graduação, visto que a pesquisa na graduação consolida as práticas de produção e reprodução do conhecimento presente na pós-graduação.

As estratégias dos estudantes podem ser identificadas como ações práticas resultantes de estímulos de uma situação social específica (por exemplo, um currículo Lattes competitivo) e tendem a se adequar às necessidades/demandas impostas, algumas vezes oriundas das agências de fomento, dos cursos e orientadores ou, ainda, produto dos conflitos/anseios internos dos estudantes. A noção de estratégia se refere, também, às práticas que são inconscientes, dadas como congênitas, evidentes e produto dos *habitus* adaptados à demanda social. As estratégias possibilitam o enfrentamento de circunstâncias imprevisíveis e novas causadas pelo *habitus*, ainda que demonstrem que são desenvolvidas em finalidades explícitas. Para Bourdieu (2009, p. 102), as estratégias mais rentáveis são determinadas “aquém de todo cálculo e na ilusão da mais *autêntica* sinceridade, por um *habitus* objetivamente ajustado às estruturas objetivas”.

---

8 Fazendo uma relação com o tipo de AACC que o EGR-15 disse ter cumprido, “o tudo relacionado à minha pesquisa”, ao que tudo indica, trata-se participação em eventos com apresentação de trabalhos, publicação de artigos.



Nesse sentido, os estudantes de graduação acabam se utilizando de diferentes estratégias para se inserir, se manter e avançar em seus cursos, compreendido pelo processo de incorporação de um tipo de *habitus*. Um *habitus* capaz de induzir esses estudantes a reconhecerem os símbolos distintivos de poder do campo, “[...] e esse reconhecimento dá-se não só pelo poder da inculcação, mas pela inculcação de um poder, de um modo de ser distinto” (FARIAS, 2017, p. 96). No processo de incorporação do *habitus* desejado, dois egressos relataram que foi necessário se abster de participar de atividades culturais para conseguir dar conta das demandas do curso para aquele momento.

No primeiro ano do curso já tinha um objetivo: não queria ser professor da educação básica, queria ser Matemático, então eu participei intensamente de atividades como congressos e eventos de Matemática, fiz Iniciação Científica, participei do PET e até publiquei alguns trabalhos relacionados à minha IC. Foram essas atividades que validei com AACCC, uni o útil ao agradável, eu precisava engordar meu Currículo Lattes e precisava cumprir as horas de AACCC para me formar. Então não fiz nenhum tipo de atividade extra, nenhum tipo de atividade cultural oferecida pela universidade, como a participação em coral ou grupo de teatro, mesmo porque o tempo que eu tinha era dedicado a passar nas disciplinas com boas notas e cumprir minhas obrigações com a IC e o Programa de Educação Tutorial (PET) (EGR-30).

Validei como AACCC as atividades relacionadas à minha pesquisa. Por isso quando você perguntou se meu curso contribuiu para a ampliação do meu repertório cultural eu disse que não, [...] tinha alunos muito bons na minha turma e todos nós concorreremos ao mestrado e às bolsas, então não tinha como participar de coral ou grupo de teatro, eu tive que focar, o curso e a IC exigiam isso (EGR-7).

Conforme destaca Santos (2013), no mercado acadêmico, a Iniciação Científica tem se tornado pré-requisito para o ingresso no mestrado e, posteriormente, no doutorado, por propiciar experiência acadêmica aos estudantes (estruturação do *habitus*), elementos

fundamentais para a atuação na pós-graduação. A composição do *habitus* dos estudantes vai sendo validada e perpetuada pelas proposições do campo acadêmico da Matemática que predisõem as ações. Portanto, responder com o *habitus* esperado tende a ser normalizado entre os agentes. O estudante *interessado* busca se adequar às imposições do sistema, compreendendo quando é necessário se adaptar ou melhorar seu desempenho.

## 5. Considerações finais

Nesse trabalho, interpretamos sociologicamente a Matemática como um campo, portanto, com seus agentes em disputa, com dominantes e dominados, com uma doxa, que se impõe *como* verdade pelos dominantes desse espaço social. De acordo com Bourdieu (2013, p. 118): “no interior de cada um dos *campos*, há uma hierarquia social dos objetos [...]”. Essa hierarquia tem dentre seus parâmetros, em se tratando do *campo* científico, a definição do que é científico e do que é ciência.

A teoria de Bourdieu possibilitou reflexões sobre os processos no interior dos cursos de Licenciatura em Matemática da UNESP que conferem menor prestígio às práticas, que visam ampliar a formação dos licenciandos, para além da matemática específica. As análises permitiram evidenciar que a maioria dos egressos durante a graduação optou por validar como AACC as atividades acadêmicas, em detrimento de outros tipos de atividades, por exemplo, as atividades culturais. Para além das concepções manifestadas nessas escolhas, existem relações hierarquicamente distintas e distinguíveis, que estabelecem relações de poder entre os agentes do *campo* da matemática. As AACC, na verdade, contribuem para uma formação que está muito próxima da Matemática acadêmica, mais distante da prática profissional do professor, perpetuada pelas proposições do campo que predisõem as ações. Essas atividades acabam se constituindo em uma boa maneira de inculcar o *habitus* do campo, do Matemático.

## | Referências

ALMEIDA, C. M. C. Cultura na formação de professores/as. **Salto para o Futuro**, v. 7, p. 14-22, 2010. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/10343907formacaocultural.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ALVERMANN, D.; FRIESE, E.; BECKMANN, S.; REZAK, A. Content area reading pedagogy and domain knowledge: a Bourdieusian analysis. **The Australian Educational Researcher**, Austrália, v. 38, p. 203-220, 2001.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

BOURDIEU, P. O campo científico. *In*: ORTIZ, R. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2013. p. 112-143.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 44-72.

CARVALHO, C. Cidadania cultural e a formação de professores. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 75-87, jul./dez. 2001.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores nas licenciaturas**: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da UFMG. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FARIAS, J. V. **O PROFMAT e as relações distintivas no campo da Matemática.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

FIAMENGUE, E. C. **Mas afinal que elite é essa? Elitização/ Deselitização no vestibular Vunesp.** 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2002. Disponível em: [www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1226/1/tese.pdf](http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1226/1/tese.pdf). Acesso em: 20 mar. 2020.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos.** Campinas: Autores Associados, 2012.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M.; FERREIRA, A. C.; LOPES, C. E.; FREITAS, M. T. M.; MISKULIN, R. G. S. Formação de professores que ensinam Matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG, n. 36, p. 137-160, 2002.

GATTI, B. A. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e pesquisas Educacionais.** São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009. Disponível em: <http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KESSLER, M. C. **Problematizando a produção da exclusão por conhecimento: o caso da Matemática.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2003.

KRAMER, S. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. *In*: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998.

MACEDO, E. Identidade profissional e diretrizes curriculares de formação de professores da Educação Básica. *In*: LISITA, V. M. S. de S.; SOUZA, L. F. E. C. P. (org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. São Paulo: DP&A, 2003. p. 39-53.

MARTINS, T. J. **Desejo, necessidade e realidade**: os marcadores culturais e econômicos e suas implicações ocupacionais para o grupo profissional de engenheiros de produção no Brasil. 2015. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MOREIRA, P. C.; CURY, H. N.; VIANNA, C. R. Por que análise real na licenciatura? **Zetetiké**, Campinas, v. 13, n. 23, p. 11-42, jan./jul. 2005.

NEITZEL, A. A.; CARVALHO, C. A estética na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1021-1040, 2013.

NOGUEIRA, M. A. Experiências estéticas em sala de aula: possibilidades na formação cultural de futuros professores. *In*: **ANAIS DA 31ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd)**. 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4022-Int.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

NOGUEIRA, M. A. Formação cultural: questões teóricas. **Salto para o Futuro**, v. 7, p. 8-13, 2010. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/10343907formacaocultural.pdf>. Acesso em: 08 maio 2020.

RODRIGUES, V. C. S. **Atividades Acadêmico-Científico-Culturais nos cursos de Licenciatura em Matemática da UNESP: estratégia de disputa no campo.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

SANTOS, M. D. **O perfil socioeconômico dos candidatos e dos matriculados pelos vestibulares da UNESP em 1993: o grau de elitização dos cursos de Marília e Araçatuba.** 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 1996.

SANTOS, S. A. **Mudanças na graduação na universidade pública: a nova prática da Iniciação Científica.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SETTON, M. G. J. Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade cultural. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 19-35, 2010.

SILVA, M. **Metáforas e entrelinhas da profissão docente.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2007.

WINK JÚNIOR, M. V.; RIBEIRO, F. G.; FLORISSI, S. Capital cultural dos professores e seu impacto sobre o aprendizado das crianças. **Economia Aplicada**, v. 21, n. 2, p. 339-379, 2017.

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. *In*: NOGUEIRA, M.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** Petrópolis: Vozes, 2000. p. 17-43.

# A constituição do *habitus* profissional e dos saberes dos professores: uma análise sobre o campo da formação docente à luz das concepções de Pierre Bourdieu

**Luiz Gustavo Bonatto Rufino**

**Samuel de Souza Neto**

## Introdução: Pierre Bourdieu e o desanuviar da crítica nas relações sociais

Pierre Bourdieu desenvolveu seu constructo teórico alicerçado na realidade histórica e social na qual vivia, isto é, a França do século XX (apesar de ter também analisado outros contextos, a exemplo da Argélia). Mesmo assim, suas ideias atravessaram fronteiras e se tornaram importantes fomentadores dos mecanismos e estruturas conceituais utilizados nas Ciências Sociais na atualidade. Seus pressupostos têm sido utilizados em uma diversidade de áreas de conhecimento e de intervenção social, a exemplo da política, da economia, da antropologia, das artes, dos esportes, da literatura, da educação, entre inúmeras outras.

Segundo Thiry-Cherques (2006), a obra de Bourdieu pode ser enquadrada tanto na sociologia quanto na filosofia, sendo entendida como uma teoria das estruturas sociais que leva em consideração alguns conceitos-chave. Nesse capítulo, abordaremos alguns desses conceitos, buscando sua interlocução com o campo da formação de professores e tendo em vista a pertinência dessa temática na atualidade.

Apesar de se basear em parte dos autores de tradição estruturalista, a exemplo de Ferdinand de Saussure e Claude Lévi-Strauss, ao aceitar

a existência de estruturas objetivas, independente da consciência e da vontade dos agentes, Bourdieu também apresenta contribuições inovadoras ao sustentar que tais estruturas são produto de uma gênese social dos esquemas de percepção, de pensamento e de ação. Assim, de acordo com a análise de Thiry-Cherques (2006), Pierre Bourdieu se esforça para encontrar tramas lógicas ou problemáticas que evidenciam a presença de uma estrutura subjacente ao social, tornando-se vanguardista à medida que compreende que as estruturas, as representações e as práticas constituem e são constituídas dialética e continuamente.

Para Lahire (2002), as perspectivas inauguradas ou continuadas por Bourdieu são importantes, uma vez que trazem reflexões de forma consubstanciada à realidade social. Apesar de considerar a necessidade de análise crítica e de promulgação de novas interpretações às reflexões de Bourdieu (datadas de um tempo histórico correspondente) a exemplo do determinismo ora subjacente e do caráter desconstrutor da teoria desenvolvida pelo autor, Lahire (2002) salienta que suas ideias repercutem em diferentes campos sociais e propiciam uma diversidade de interpretações necessárias na contemporaneidade.

Ao longo de sua trajetória, Bourdieu analisou e ressignificou alguns conceitos importantes advindos do campo sociológico. Evidentemente, não seria possível abordar todos eles em um único capítulo. Nesse sentido, nossa análise recairá em conceitos tais como “teoria da prática” (e conhecimento praxiológico), *habitus*, campo e capitais. Mais especificamente, teceremos uma abordagem analítica no campo da formação de professores.

Assim, entende-se que a formação docente é um campo social complexo composto por diferentes agentes dotados de certos tipos específicos de capitais. Nesse ínterim, buscaremos lançar olhares para a transformação do *habitus* de aluno em *habitus* profissional, cuja legitimação tem forte vinculação com o campo da formação.



Fundamentado em robustas compreensões sobre prática, Bourdieu desanuviou perspectivas que permitem avançar nas interpretações voltadas às relações sociais que não fiquem galgadas nem ao elitismo da ciência, nem ao espontaneísmo das tomadas de decisão irrefletidas, muito menos ao aplicacionismo da racionalidade técnica. Trata-se de um vanguardismo analítico e propositivo que precisa ser mais explorado no campo das ciências da educação.

Dessa forma, tomando-se de aporte a fundamentação ora apresentada, o presente capítulo buscou, a partir de um ensaio teórico, analisar o processo de constituição do *habitus* profissional no campo da formação de professores, propondo interlocuções com parte das ideias abordadas por Pierre Bourdieu. Para isso, dividimos o texto em três tópicos. O primeiro busca aprofundar as compreensões de prática à luz da teoria bourdieusiana. O segundo lança olhares aos conceitos de *habitus* e campo, fundamentais no constructo analítico de Bourdieu, propondo relações com o campo da formação docente. O terceiro, por fim, procura sedimentar o lugar da prática na constituição do *habitus* profissional dos professores, baseando-se nas ideias do autor. Finalmente, apresentamos as considerações finais do trabalho, proporcionando apontamentos e direções futuras para as análises empreendidas ao longo do capítulo.

## | O alicerce da prática no pensamento bourdieusiano: análises e perspectivas

A concepção de prática é alicerçada por Bourdieu em ao menos três instâncias. Primeiro, é a base da superação da dicotomia entre os conhecimentos objetivistas e subjetivistas, uma vez que é por meio do conhecimento praxiológico que o autor encontra uma seara de análises sociológicas potencialmente importantes. Segundo, tem sua materialidade na manifestação do *habitus* dos agentes inseridos nos diferentes campos sociais, revestindo tal conceito de pertinência e singularidade fulcrais para as Ciências Sociais. Terceiro, enquanto categoria conceitual, Bourdieu contribuiu para o duplo movimento

de retomada das compreensões das práticas sociais de forma a fugir das abstrações conceituais, do proselitismo e do elitismo por vezes exacerbadamente presentes no campo científico e romper com as perspectivas aplicacionistas muitas vezes hegemônicas.

Nesse ponto, cabe uma pequena digressão. De acordo com Brown, Morgan e Aldous (2017), a proposta de uma sociologia da prática sob a égide de Bourdieu tem demandado muita atenção, especialmente nas últimas décadas. Esse incremento é tanto uma contribuição quanto também foi beneficiado pelo que Schatzki, Cetina e Savigny (2001) denominaram de “*virada da prática*” nas Ciências Sociais. Esse movimento pode ser resumido pelo aumento da compreensão de que a *prática* (o que é realizado repetidamente em um dado contexto social) tem um papel causal na vida social, muito mais do que simplesmente ser consequência dos discursos sociais, narrativos ou interpretação voluntária dos agentes (BROWN; MORGAN; ALDOUS, 2017).

Para que essa concepção de prática ganhe corpo e se constitua como elemento balizador da obra bourdieusiana, o autor traz para discussão a ideia de conhecimento praxiológico. Tal conceito é centralizador e ponto fulcral para se compreender que prática é essa que Bourdieu aborda e como ela se distingue de outras concepções, usualmente galgadas no conhecimento objetivista e no conhecimento subjetivista. Esse conflito inverídico entre objetivismo e subjetivismo provocou poucas contribuições efetivas quando se busca entender as disposições dos agentes frente às ações exercidas dentro dos campos sociais (BOURDIEU, 2009).

Com efeito, compreender as nuances da prática nos leva, como salienta Bourdieu (1983a, p. 47, grifo do autor), a considerar o conhecimento não somente a partir dos sistemas de relações objetivas (objetivismo), “mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais ela se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade”.

A esse tipo de conhecimento o autor denomina *praxiológico*. Isso nos leva à necessidade de análise dos modos de desenvolvimento da prática na realidade social. De acordo com Bourdieu (2009, p. 48),

[...] o mais temível obstáculo à construção de uma ciência adequada da prática reside sem dúvida no fato de que a solidariedade que une os eruditos à sua ciência (e ao privilégio social que a torna possível e que ela justifica ou proporciona) os predispõem a professar a superioridade de seu saber, muitas vezes conquistado mediante imensos esforços, contra o senso comum e, até mesmo, em encontrar nessa superioridade uma justificação de seu privilégio, em vez de produzir um conhecimento científico do modo de conhecimento prático e dos limites que o conhecimento erudito deve ao fato de que ele repousa sobre o privilégio.

Para se compreender essa perspectiva de prática, nos apoiamos inicialmente na definição de Bourdieu (2009) acerca do “*senso prático*”, o qual representa aquilo que os indivíduos possuem e utilizam para desempenhar suas ações ou se portar de determinadas formas frente às diversas situações, a exemplo dos jogos de sociabilidade que se expressam na linguagem do tato, da habilidade, da delicadeza, da destreza ou do saber fazer (BOURDIEU, 2009). Segundo o autor, os agentes inseridos no mundo social possuem um senso prático que se atrela a um sistema de preferências e que pode ser entendido como o “gostar de algo”, ou seja, suas disposições, além das estruturas cognitivas e os esquemas de ação que fazem com que se perceba a situação, seguida de uma resposta apropriada (BOURDIEU, 2009).

Para Bourdieu (2009, p. 133), “não é fácil falar da prática de uma maneira que não seja negativa; e principalmente da prática no que ela tem de mais mecânico em aparência, de mais oposto à lógica do pensamento e do discurso”. Nesse sentido, o autor ressalta que a *prática* não pode ser traduzida completamente pela linguagem escrita, mas precisa da força dos gestos, dos ritos, da conduta para ser decodificada. O autor menciona ainda que, dentro dessa compreensão, toda aprendizagem é prática como, por exemplo, o

aprender dos esquemas, das condições, do pensar, da teoria, das ações e dos discursos produzidos. Ainda para o autor, as ações práticas, representadas pela linguagem dos sentidos, tal como o tato, além dos ritos, rituais, cerimônias, os saberes fazer, etc., os quais compõem o “*senso prático*”, não devem ser concebidas como instâncias estanques ou cristalizadas, mas como ações dinâmicas que se desenvolvem ao longo do tempo, não apenas por ocorrer dentro de um intervalo temporal, “mas também porque ela joga estrategicamente com o tempo e particularmente com o andamento” (BOURDIEU, 2009, p. 135). Nesse direcionamento, considera:

É preciso abandonar todas as teorias que tomam explícita ou implicitamente a prática como uma reação mecânica, diretamente determinada pelas condições antecedentes e inteiramente redutível ao funcionamento mecânico de esquemas preestabelecidos, “modelos”, “normas” ou “papéis”, que deveríamos, aliás, supor que são em número infinito, como o são as configurações fortuitas dos estímulos capazes de desencadeá-los. (BOURDIEU, 1983a, p. 64).

Para Bourdieu (2010), as práticas não se deixam deduzir às condições do presente que, aparentemente, podem parecer tê-las suscitado, nem às condições do passado, portanto históricas e, por isso, produtoras do *habitus*. Para se compreender as práticas, é necessário focalizar as relações nas quais as condições sociais constituidoras do *habitus* as engendram, além de se investigar as condições sociais nas quais as práticas são colocadas em ação.

Dialogando com Bourdieu (2009), compreendemos que os conhecimentos objetivista e subjetivista (fenomenológico) acabaram se tornando as visões de mundo que impregnaram a constituição das compreensões das relações sociais nos mais diversos campos. A visão vanguardista de Pierre Bourdieu tem como eixo estruturador o fato de buscar compreender o desenvolvimento do conhecimento praxiológico e suas ligações com o *senso prático* e a estruturação dos *habitus* dos agentes. Como salienta o autor, é preciso romper com a lógica das regularidades objetivas como estruturadoras

das práticas, de modo que a prática tende a ser subordinada aos cânones científicos que procuram formas de analisá-la de acordo com pressupostos eruditos e não a partir do *sentido vivido* no *jogo social* (BOURDIEU, 2009).

Nesse sentido, o *habitus* pode ser compreendido à medida que temos um entendimento de prática que alicerça as disposições dos indivíduos nessas estruturas mais ou menos estáveis. Assim, ele opera no advento e na decorrência do conhecimento praxiológico. O autor atribui à prática um estatuto epistemológico fundamental nas disposições dos sujeitos nas ações humanas, possibilitando “construir a teoria da prática ou, mais exatamente, do modo de engendramento das práticas” (BOURDIEU, 1983a, p. 60).

Essa compreensão de prática é crucial para se entender o campo da formação de professores. Os agentes inseridos no campo da formação buscam adquirir determinados conjuntos de capitais que os possibilitam exercer a docência. Ao imergirem na realidade profissional, os professores então não apresentam como direcionamento “aplicar” teorias e conhecimentos advindos de seus cursos de formação (visão aplicacionista), mas desenvolver saberes em consonância com suas práticas profissionais. É aqui que o conceito de *habitus* ganha centralidade e destaque e pode proporcionar contribuições robustas ao campo da formação.

## | *Habitus* e campo: interlocuções conceituais para a formação de professores

Muitos são os conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu ao longo de sua extensa e qualificada obra. Entre os aspectos que mais apresentam destaque nas interlocuções com o campo educativo da formação de professores estão os conceitos de *habitus* e de campo. Centrais em sua fundamentação e análise, tais conceitos permitiram a Bourdieu desenvolver um amplo constructo teórico possível de ser desmembrado em uma diversidade de campos sociais. Cabe

salientar que tanto um quanto outro são conceitos que devem ser fundamentados a partir da visão de prática elencada no tópico anterior.

No centro dessa análise está a concepção de *habitus*. Podemos considerar que as ações práticas são desenvolvidas a partir do engendramento do *habitus*, o qual, para Bourdieu (1983b, p. 15), pode ser compreendido como “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações”. Para o autor, o *habitus* pode ser regulamentado sem necessariamente obedecer a regras objetivas, sendo coletivamente orquestrado a partir da dinâmica da relação de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade.

As “disposições”, representadas pelo *habitus*, são fundamentais na observação das práticas por caracterizar a sua ação e a trajetória no campo (BOURDIEU, 2008). Para o autor:

Produto da história, o *habitus* produz as práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme os esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo. (BOURDIEU, 2009, p. 90).

Ora, podemos considerar então que as ações práticas, inseridas nos contextos relacionados ao mundo social, são a manifestação do *habitus* em sua estrutura tanto estruturada quanto estruturante, isto é, as práticas ao mesmo tempo que manifestam o *habitus* são também por ele manifestados, de forma que podemos considerar que elas são produzidas pelo *habitus* da mesma forma que ele é produto das práticas sociais, por meio do que o autor denomina de efeito de “incorporação”. Dessa forma, concebemos que o *habitus*

representado por cada grupo social delinea ou, em linguagem bourdieusiana, “orquestra” as práticas dos agentes nele inseridos. É nesse sentido que o *habitus* do grupo social formado pelos médicos, por exemplo, delimita uma série de condutas e ações regidas pelos seus agentes que são muito mais enraizadas (incorporadas) do que as leis e normas da profissão, por exemplo. Da mesma forma, o denominado “*habitus dos professores*”, em linhas gerais, representa um conjunto importante de estruturas que de alguma forma regem a forma de organização das ações práticas desse grupo. De acordo com Bourdieu (2009, p. 88):

O mundo prático que se constitui na relação com o *habitus* como sistema de estruturas cognitivas e motivadoras é um mundo de fins já realizados, modos de emprego ou movimentos a seguir, e objetos dotados de um “caráter teleológico permanente”, como diz Husserl, ferramentas ou instituições; isso porque as regularidades inerentes a uma condição arbitrária (no sentido de Saussure ou de Mauss) tendem a aparecer como necessárias, até mesmo naturais, pois estão no princípio dos esquemas de percepção e de apreciação por meio dos quais são apreendidas.

Ainda segundo Bourdieu (2009, p. 89), as estruturas do *habitus* estão “no princípio da percepção e da apreciação de toda experiência ulterior”. Dessa forma: “O *habitus* não é senão essa lei imanente, *lex insita* inscrita nos corpos por histórias idênticas, que é a condição não somente da concertação das práticas, mas também das práticas de concertação” (BOURDIEU, 2009, p. 98). Em suma, Bourdieu (1983a) preconiza que o *habitus*, grosso modo, é a “*gramática geradora*” das práticas sociais. Nossas ações são guiadas por um conjunto de esquemas (portanto, de *habitus*) que, embora individuais, refletem em grande parte as estruturas representativas dos grupos sociais em que nos inserimos, tais como, nossa classe social, nosso gênero, nossa profissão, etc.

Perrenoud (2002) exemplifica a importância da compreensão do *habitus* especificamente para os professores na perspectiva

reflexiva, afirmando que não somos conscientes de todos os nossos atos durante o tempo todo, e nem temos consciência de que nossas ações seguem estruturas estáveis. Portanto, inevitavelmente, agimos durante boa parte de nossas ações de modo imediato ou, nas palavras do autor, no “piloto automático”. O processo reflexivo permite então a reconfiguração do *habitus* dos professores, a partir da tomada de consciência de seus esquemas de ação para, possivelmente, eles serem alterados.

Para Perrenoud (1997), o *habitus* dos professores delimita suas práticas profissionais, porém, a formação docente, por diversas razões, tem contribuído de forma ainda limitada nessa reconfiguração dos esquemas de ação, fruto da falta de reflexividade presente em seu interior e na cultura do magistério como um todo. Assim, o autor contribui com seu olhar ao frisar que é preciso investir de forma mais contundente “[n]a elaboração de uma teoria mais realista da prática, mais descritiva e menos prescritiva, incidindo tanto no trabalho da aula como naquilo que acontece à margem dela” (PERRENOUD, 1997, p. 50).

No caso dos agentes que compõem o grupo social dos professores, as representações desenvolvidas pelas pessoas inseridas nesse campo apresentam um *habitus* próprio, que pode ser denominado de “*habitus* professoral” (LUGLI, 2005; SILVA, 2005; SILVA, 2011), ou de *habitus* docente, ou *habitus* profissional para Perrenoud (2002). Nesse sentido, é fundamental que sejam elucidadas as dinâmicas de estruturação deste *habitus* uma vez que, por ser desenvolvido no campo profissional e estar fortemente arraigado aos saberes provenientes da experiência, os processos de formação docente precisam compreendê-lo de forma apropriada.

O *habitus* dos professores engloba suas condições de ação enquanto grupo social, bem como suas escolhas e são, portanto, formados pelas rotinas e por esquemas operatórios, que controlam as ações pedagógicas (PERRENOUD, 2001c). Nesse sentido,



podemos dizer que esse conceito proposto por Bourdieu (2009, 2002, 1983a) está justaposto no interior da profissão docente e seu exercício envolve uma formação específica e o aprendizado de seus fazeres. Dessa forma, se existe o interesse em compreender as práticas dos professores, se faz fundamental elucidar as dinâmicas de estruturação do *habitus* (SOUZA NETO; BENITES; SILVA, 2010), pois ele agrega os processos da formação inicial/continuada, bem como o desenvolvimento profissional no campo de atuação.

Outro conceito fundamental para nossa análise se refere à compreensão de “*campo*”. Podemos compreender que a “*teoria dos campos*”, na visão sociológica, contribuiu para a explicação das relações entre os diferentes agentes inseridos no espaço social. Para Bourdieu (1984), todo espaço social é constituído por múltiplos campos caracterizados como configurações espaciais nas quais os agentes estão inseridos, competindo, interagindo e se relacionando de forma hierárquica.

De acordo com Hilgers e Mangez (2015), o ponto central dessa concepção está na compreensão das relações existentes entre os diferentes agentes e como eles se posicionam dentro dos campos. Para os autores (HILGERS; MANGEZ, 2015, p. 2, tradução nossa<sup>9</sup>): “a realidade social pode ser concebida fundamentalmente como relacional – é então as relações entre os elementos, e não apenas os elementos em si mesmos, que devem estar no centro das análises”.

Assim, para Bourdieu (1989), o campo pode ser compreendido tanto como um território de forças, no qual as necessidades são impostas aos agentes que nele estão inseridos, quanto um campo de lutas, no qual os agentes se confrontam entre si. Os diferentes meios e fins estabelecidos são baseados nas posições dos agentes na estrutura do campo, seja para contribuir com a conservação, seja para transformar essa estrutura.

---

9 No original: “social reality is conceived as fundamentally relational - it is therefore the relationships among the elements, and not the elements themselves, that must be at the heart of the analysis”.

Podemos compreender que um campo é um domínio de atividade social relativamente dinâmico e autônomo (com suas próprias estruturas objetivas, regras, categorias, posições, convenções, rituais, interesses, valores, etc.) que responde às regras de funcionamento e instituições específicas as quais definem as relações entre os agentes. Estes, por sua vez, lutam para obter uma condição de dominação ou para se manter nessa condição hegemônica, a partir do seu conjunto de capitais e de seu *habitus*. Importante ressaltar que tanto os agentes inseridos no campo são afetados por seu funcionamento, quanto também o influenciam a partir de relações dialéticas. Para Bourdieu e Wacquant (1992, p. 97, tradução nossa<sup>10</sup>), o campo pode ser compreendido como:

Uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições objetivamente definidas, na sua existência e nas determinações que impõem aos seus ocupantes, agentes das instituições, pela suas situações atuais e potenciais (*situs*) na estrutura da distribuição de espécies de poder (ou capital) cuja posse ordena acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo, assim como pelas suas relações objetivas com outras posições (dominação, subordinação, homologia, etc.).

Em sua vasta obra, Bourdieu abordou as interações sociais em diferentes campos. Dentre os mais analisados pelo autor, podemos citar: *científico, religioso, artístico, econômico, político, jurídico, educacional*, entre outros. Apesar de cada um desses campos apresentar características específicas, como regras e relativa autonomia, Hilgers e Mangez (2015, p. 5, tradução nossa<sup>11</sup>)

---

10 No original: “[...] a network, or a configuration, of objective relations between positions. These positions are objectively defined, in their existence and in the determinations they impose upon their occupants, agents or institutions, by their present and potential situation (*situs*) in the structure of the distribution of species of power (or capital) whose possession commands access to the specific profits that are at stake in the field, as well as by their objective relation to other positions (domination, subordination, homology, etc.).”.

11 No original: “[...] it is possible to bring to light the invariants that shape and structure them”.

consideram que, em linhas gerais, “é possível trazer à tona os elementos invariantes que os formam e os estruturam”.

Dessa forma, podemos compreender que, onde quer que haja relações sociais entre diferentes agentes pela busca do monopólio pelo poder, podemos estabelecer campos e subcampos específicos, ainda que as barreiras entre cada um possam não ser claramente estabelecidas. Por exemplo: dentro do campo educacional, podemos considerar diferentes subcampos, tais como o relacionado à formação de professores em específico. Para Lisahunter, Smith e Emerald (2015), essa concepção nos permite identificar e diferenciar os diversos espaços sociais, assim como as práticas e as posições de poder. Para esses autores, todos os campos contêm agentes dominados e outros dominantes, sendo essa divergência um dos fatores que leva às lutas em seu interior.

Uma importante conceituação apoiada pelas ideias de Bourdieu se refere à intrínseca relação entre *habitus* e *campo*. Hilgers e Mangez (2015) destacam que *habitus* e *campo* são produtos do encontro de duas histórias, sempre incompletas e diferentes. As estruturas sociais dos campos requerem certas estruturas de seus agentes de forma que as delimitações dos *habitus* acabam por demarcar os papéis dos agentes no interior do campo, isto é, se ele terá ou não o monopólio do poder. O deslocamento entre *habitus* e *campo* repercute na *hysteresis*, o que pode causar diversas crises tanto para o sujeito quanto para o próprio campo no qual ele se insere.

Nesse sentido, o campo da formação de professores opera em uma racionalidade específica a qual, por um lado, propõe uma interface com o campo acadêmico científico (universidade) à medida que se apoia na ciência para sua sustentação. Por outro lado, apresenta forte implicação com uma realidade profissional concreta (o campo educativo) representado pelo trabalho do professor na escola, cuja racionalidade está imbricada com as dinâmicas profissionais advindas desse espaço social. É nessa interlocução entre campos

que a formação busca constituir-se. Todavia, sob a perspectiva sociológica apresentada por Bourdieu, podemos considerar que tais relações entre campos são permeadas pela lógica do poder de modo que intensas lutas e disputas acabam eclodindo. Desse modo, a partir de agora discorreremos sobre o papel da formação docente na constituição do *habitus* profissional dos professores.

## | Entre o campo acadêmico e o escolar: a fundamentação da prática como *lócus* da constituição do *habitus* profissional

Em que pese a importância destinada às análises acerca dos conceitos de *habitus* e campo, tais compreensões precisam ser desenvolvidas em realidades sociais concretas, a exemplo do campo da formação de professores. Como salientamos, é justamente na interlocução entre o campo acadêmico e o campo profissional (escolar) que a formação docente opera e se estrutura. Para isso, ela está galgada em um amplo conjunto de capitais. Assim, a compreensão ampliada do conceito de capital, segundo Bourdieu, merece ser mais explorada.

Para a compreensão geral da constituição sociológica das práticas, é importante estabelecermos alguns olhares introdutórios ao conceito de “*capital*”. Lisahunter, Smith e Emerald (2015) apontam que Bourdieu propõe uma conceituação de capital que vai além da denominação econômica, marcadamente fundamental na obra de autores como Karl Marx. Assim, para além do *capital econômico*, o autor salienta a presença de outros, tais como, o *social*, o *cultural* e o *simbólico*. O *capital simbólico* é, via de regra, a forma que os demais capitais assumem quando eles são reconhecidos e valorizados dentro de um determinado campo (BOURDIEU, 2010).

Bourdieu e Wacquant (1992) afirmam que os capitais só existem em relação ao campo, uma vez que conferem, cada qual do seu

modo, poder ao campo. Para os autores, os capitais propiciam também poder aos instrumentos de produção ou reprodução materializados ou incorporados que constituem cada campo, além das regularidades e regras que definem seu funcionamento, ou ainda devido aos aportes financeiros engendrados no campo.

O *capital econômico*, como destacam Lisahunter, Smith e Emerald (2015), se refere às questões econômicas que se configuram na base da fundação ontológica das sociedades capitalistas. O *capital social*, por sua vez, é definido pela rede de relações duráveis que permanecem conectadas entre os agentes em seu interior. Com relação ao *capital cultural*, cabe destaque aos valores e posses culturais e atributos sociais valorizados socialmente no interior de cada campo. Por fim, o *capital simbólico* é a representação da atribuição de poder autoritário aos capitais econômico, social e cultural, de forma que busca influenciar e até mesmo determinar a natureza de um determinado campo.

Dessa forma, para Bourdieu (2009, 1983b), a gênese da problemática entre a oposição da teoria e da prática pode ser compreendida, nas ciências sociais, no que se refere ao contraponto entre dois tipos de conhecimento: o subjetivismo, ligado à perspectiva fenomenológica, o qual busca refletir sobre as experiências, mas, via de regra, não pode ir além da mera descrição dessa “experiência vivida”; e o objetivismo, o qual, por sua vez, busca estabelecer regularidades objetivas (estruturas, leis, sistemas de relações, etc.), introduzindo a perspectiva do conhecimento erudito, tendo como foco racionalizar as práticas.

A oposição entre objetivismo e subjetivismo é danosa à compreensão da prática à medida que opõe duas visões limitadas sobre o ponto de vista das estruturas sociais advindas das relações dialéticas existentes na esfera prática. Portanto, a compreensão do conhecimento praxiológico, o qual busca operar nessa relação dialética entre as estruturas estruturadas e estruturantes apresenta-

se como possibilidade de superação de ao menos parte dos problemas orientados pela ótica da oposição de tipos diferentes de conhecimentos e suas implicações para a prática social (BOURDIEU, 2009, 1983b), crucial no entendimento da formação docente.

Em suma, a “*teoria da prática*” estabelecida por Pierre Bourdieu busca, dentro do campo da sociologia, formas de apreender a prática sem basear-se nos conhecimentos objetivistas e subjetivistas. É justamente no empreendimento do conhecimento praxiológico que a compreensão de prática passa a fazer sentido, por meio das categorias analisadas, tais como, *habitus*, *campos*, *capitais*, entre outras. Essa análise é potencialmente importante para se compreender a dinamicidade das ações práticas, tão característica da esfera educativa, evitando-se incorrer ao risco já salientado de entender a prática como produto mecânico das ações ou, ainda mais grave, analisá-la como *lócus* de “aplicação” de teorias e técnicas.

O campo da formação de professores deve operar na dinâmica estrutural que possibilita ao agente nele inserido (no caso, o futuro docente, ou o professor em serviço) transformar seu *habitus* de aluno (fruto dos processos de socialização na família e na escola) em *habitus* profissional, para que esse agente possa intervir em seu campo de intervenção (no caso, o campo educativo da escola) legitimado por meio de práticas condizentes e coerentes com as representações pertinentes a esse campo. À medida que a formação se afasta desse processo de transformação de *habitus* e articula-se apenas ao processo de aquisição de conhecimentos científicos que posteriormente serão “aplicados” nos contextos de prática profissional, tem-se uma ruptura com a própria lógica que legitima esse campo, bem como a valorização de um tipo de conduta de conhecimento que desconsidera os saberes praxiológicos na visão bourdieusiana.

É dentro dessa conjuntura que, em termos epistemológicos, gerou-se uma separação dentro do campo da formação docente

entre as esferas de produção de conhecimentos (*lócus dos conhecimentos fenomenológicos e objetivistas*) e de sua disseminação (*lócus praxiológico*). A racionalização científica a partir da visão tradicional (racionalidade técnica) está sustentada em uma linha dicotômica que separa os âmbitos destinados tanto à construção dos saberes por meio das pesquisas, ou seja, a universidade, quanto à sua implementação (ou propagação), cujo *lócus* está relacionado à escola e ao ensino escolarizado de modo geral. Essa perspectiva tem sido alvo de inúmeras críticas na literatura, uma vez que se baseia no entendimento de que são os pressupostos científicos que norteiam e direcionam as ações práticas por meio de sua aplicação, modelo denominado de “aplicacionista” (SCHÖN, 2000).

Uma vez que a importância do campo da formação docente se legitima justamente por meio de sua disposição na transformação, tendo em vista a construção do *habitus* profissional dos agentes nele inserido, diferentes estratégias devem ser adotadas. Não se propõe, baseado nas análises de Bourdieu, o afastamento do conhecimento científico, muito pelo contrário. Esse autor foi um exemplo da importância de uma formação robusta galgada em práticas científicas rigorosas e metódicas. Todavia, é fundamental que se possa afastar as perspectivas elitistas da erudição acadêmica que pouco repercute efetivamente com o trabalho realmente exercido pelos atores sociais no campo educativo. À medida que a formação de professores não é capaz de transformar o *habitus*, tem-se o risco eminente de causar o efeito de *hysteresis* (BOURDIEU, 1984) quando o docente não mais se reconhece dentro do campo no qual atua (escola).

Assim, o desenvolvimento do *habitus* profissional é condição *sine qua non* para o exercício profissional da docência. Evidentemente, os cursos de formação de professores, sobretudo na formação inicial, não devem ser os únicos responsáveis pelo exercício dessa transformação de *habitus*. Todavia, por se tratar de um importante processo de socialização, é fundamental que a formação apresente condições

efetivas de proporcionar parte dessa passagem de transformação de *habitus*. Tal transformação não deve ser compreendida como um empreendimento “pronto e acabado”, uma vez que o profissional também se constitui no decorrer do desenvolvimento de sua relação com seu trabalho. Desse modo, o desenvolvimento de saberes da ação pedagógica alicerçados no trabalho também é fomentador desse processo de disposição do *habitus*, o qual será “validado” e possivelmente ressignificado no decorrer da história ao mesmo tempo que dialeticamente também será ele construtor dessa própria história.

Temos, dessa forma, uma proposta interpretativa que congrega ao campo da formação docente importância crucial ao longo do processo de construção do *habitus* dos agentes nele inseridos, bem como de sua socialização. Porém, tal processo não acontece à revelia de intensas lutas e disputas e da relação entre campos, cada qual com sua singularidade e representatividade. Bourdieu nos ajuda a tomar ciência dessas relações e, a partir delas, propor interpretações menos ingênuas e mais fundamentadas sociologicamente em paradigmas coerentes com o modo e o tempo em que vivemos.

## | Considerações finais: pensar com Pierre Bourdieu no século XXI

Muitos são os desafios enfrentados pelos agentes inseridos nos diferentes campos sociais, sobretudo aqueles que não detêm um conjunto de capitais simbólicos representativos e valorizados para esses campos. As intensas lutas e disputas que caracterizam uma sociedade marcadamente desigual e o monopólio do poder em determinados grupos dominantes contribuem para a reprodução de estruturas e práticas sociais fundamentadas na desigualdade. Entretanto, longe de ser um fato dado e irrestrito, isto é, um movimento socialmente imutável, Bourdieu salienta que as mudanças necessárias são, sobretudo, transformações nas estruturas sociais, sem as quais poucas ou nenhuma efetividade realmente será presumida.



Partindo-se de um recorte específico, galgado no campo da formação docente, nesse capítulo objetivamos analisar, por meio de um ensaio teórico, o processo de constituição do *habitus* profissional no campo da formação de professores, propondo interlocuções com parte das ideias abordadas por Pierre Bourdieu. Trata-se de uma temática complexa e que fomenta diferentes frentes de investigação. Apoiamo-nos em alguns conceitos-chave para delimitarmos um campo de análise e interpretação, embora reconheçamos que outros inúmeros desdobramentos podem ser dados a esse mesmo tema.

Em linhas gerais, podemos compreender que nosso pressuposto se fundamentou no entendimento do campo da formação docente como processo de socialização. Enquanto campo social na perspectiva bourdieusiana, trata-se de um espaço de lutas e disputas entre os agentes nele envolvidos, a exemplo dos professores formadores (das universidades, Instituições de Ensino Superior), pesquisadores e produtores de conhecimento científico, alunos em formação (futuros profissionais), realizadores de políticas públicas que delimitam e constroem legalmente o processo, trabalhadores inseridos nos contextos de prática profissional (a exemplo dos professores que já estão atuando na escola), entre outros. A articulação entre esses atores sociais possibilita a interação de um sistema altamente complexo e repleto de nuances que precisam ser compreendidas sob o ponto de vista das relações sociais desenvolvidas.

Pierre Bourdieu nos brinda com uma extensa análise que permite romper visões ingênuas, avançar na perspectiva das relações sociais e, sobretudo, vislumbrar a prática como *lócus* de interação e produção de saberes, de disposição dos indivíduos por meio da compreensão do *habitus* e de suas implicações nos diversos campos sociais. Fomentar o debate arraigado a essas ideias no contexto da formação deve ser uma iniciativa a ser explorada de modo mais robusto tendo em vista sua pertinência.

O campo da formação docente tem sofrido com inúmeros dilemas e perpassado por diversos desafios de ordem estrutural e pragmática. A desvalorização da docência como profissão, a baixa atratividade da carreira, as dificuldades em se compreender a estruturação dos cursos de licenciatura, a academicização da formação e o achatamento dos tempos destinados a ela, os descompassos entre as compreensões de teoria e prática, entre inúmeros outros aspectos, revestem a necessidade de desenvolver olhares que possibilitem romper com paradigmas que não mais correspondam com a atualidade.

O desafio em se compreender a prática no campo da formação docente é apenas um dos inúmeros percalços necessários para seu desenvolvimento. A atualidade do pensamento de Bourdieu reflete sua pertinência e importância, bem como reforça a necessidade de se ampliar e ressignificar parte de seu legado. O campo da formação de professores não pode se furtar disso e, portanto, trata-se de uma seara de possibilidades investigativas que se abrem e que devem ser incentivadas nos próximos anos.

## | Referências

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983a. p. 47-81.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983b.

BOURDIEU, P. **Questions de Sociologie**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.

BOURDIEU, P. A representação política: Elementos para uma teoria do campo político. *In*: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Ed. Difel, 1989.

BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**: precedido de três estudos de etnologia cabila. Oeiras: Celta Editora, 2002.

- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Invitation to a Reflexive Sociology**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- BROWN, D.; MORGAN, K.; ALDOUS, D. *In*: RICHARDS, A. R.; GAUDREAU, K. L. (org.). **Teacher Socialization in Physical Education: New Perspectives**. Nova York: Routledge, 2017. p. 194-211.
- HILGERS, M.; MANGEZ, E. Introduction to Pierre Bourdieu's theory of social fields. *In*: HILGERS, M.; MANGEZ, E. (org.). **Bourdieu's Theory of Social Fields: Concepts and applications**. Abingdon: Routledge, 2015.
- HUNTER, L.; SMITH, W.; EMERALD, E. Pierre Bourdieu and his conceptual tools. *In*: HUNTER, L.; SMITH, W.; EMERALD, E. (org.). **Pierre Bourdieu and Physical Culture**. Londres: Routledge, 2015.
- LAHIRE, B. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LUGLI, R. S. G. As representações dos professores primários: estratégia política e *habitus* professoral. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 5, n. 1[9], p. 231-262, jan./jun. 2005.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de decisão. *In*: PAQUAY, L. *et al.* **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001c. p. 161-184.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHATZKI, T. R.; CETINA, K. K.; SAVIGNY, E. V. **The practice turn in contemporary theory.** Nova York: Routledge, 2001.

SILVA, M. *Habitus* professoral e *habitus* estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 335-360, dez. 2011.

SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 29, p. 152-164, maio/ago. 2005.

SOUZA NETO, S.; BENITES, L.C.; SILVA, M. F. G. Da escola de ofício à profissão educação física: a constituição do *habitus* profissional de professor. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 1033-1044, out./dez. 2010.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006.

# Reflexões bourdieusianas sobre a escola e a experiência educacional vivenciada por pessoas surdas

**Ernani Nunes Ribeiro**  
**Edson Silva**

## Introdução

É a partir da problemática referente às relações de poder entre os sujeitos e o meio social que o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) apontou um questionamento norteador de muitas de suas pesquisas: “como as condutas podem ocorrer sem ser produto de obediência às regras?” (BOURDIEU, 2005). Essa reflexão nos provocou um despertar sobre o entendimento das relações de poder; entre o modelo da educação construído pela tradição e o movimento de inclusão educacional, com recorte das situações vivenciadas por pessoas surdas. Logo, passamos a indagar: quais seriam as situações sociais e históricas que, dialogadas com a perspectiva da teoria bourdieusiana, poderiam apontar uma compreensão mais nítida sobre a ilusória simbiose existente entre a educação tradicional e a inclusão educacional de pessoas surdas?

Nossa pesquisa foi estruturada com abordagem qualitativa, pois o caráter do estudo possibilitou uma sistematização como forma de exemplificar os diversos aspectos inerentes ao estudo. Compreendemos que, no campo pesquisado, o “objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 1998, p. 79). Realizamos uma pesquisa bibliográfica buscando referências, informações elaboradas e publicadas por estudiosos que possibilitem evidenciar, aprofundar e dialogar com reflexões para o entendimento e análise do tema estudado (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZ NAJDER, 1999). Esta abordagem metodológica caminhou com todo o processo de

tessitura do estudo, uma vez que a revisita aos teóricos e aos dados coletados faz parte do próprio processo criativo da ciência.

É comum pensarmos no contexto das experiências, pois muitas vezes sentimos que somos agentes livres. Todavia, baseamos nossas decisões cotidianas em pressuposições sobre o caráter, comportamento e atitudes previsíveis e aparentes de outras pessoas (PEREIRA, 2002). Somos constantemente moldados por opiniões, costumes e atitudes<sup>12</sup> que geram conceitos e preconceitos sobre as situações que interpretamos pela linguagem, nos impelindo no agir. As tradições, as religiões, os grupos políticos e até os times de futebol são exemplos apresentados no empirismo que corrobora tal perspectiva (PEREIRA, 2002). A harmonia é quebrada quando algum sujeito demonstra inaptidão nas estruturas dos sistemas de ideias e contraria o acordo simbólico. Ao apresentar postura destoante da harmonia do modelo sistêmico de leis e costumes (muitas vezes subjetivas) sustentado do grupo dominante, o sujeito é sobrepujado à adequação ou eliminação das relações entre o coletivo a que pertencia.

A tradição sociocultural registrada na história da educação traz consigo um modelo secular moldado para atender as especificidades de sujeitos enquadrados no padrão sistemático de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2007). Essa compreensão social vem percorrendo a história da educação brasileira desde a chegada dos europeus no século XVI. Esse modelo não foi projetado para atender a todas as singularidades, nem a todos os sujeitos que participam dessa formação (SAVIANI, 2007), mas, criou-se uma estrutura objetiva e meritocrática para herdeiros de capitais totais (GRENFELL, 2018). O argumento defendido é que o processo de ensino e aprendizado apenas funcionaria para os mais adequados

---

12 A atitude é um processo inter e intrapessoal, envolvendo três dimensões: a cognição, a afetividade e o comportamento. É fortemente influenciada por predisposições genéticas e aspectos fenotípicos oriundos dos discursos construídos, disponíveis ou nutridos pela sociedade (PEREIRA, 2002).

ao ambiente escolar disciplinado (BOURDIEU, 2017). Este sistema ainda perdura até o presente.

Igualmente, no passado, a escola se estruturava para poucos escolhidos e oriundos hegemonicamente de classes sociais detentoras de privilégios econômicos e tradição religiosa dominante (BOURDIEU, 2017). Nesse contexto, as pessoas desprovidas de bens capitais e, assim, pertencentes a classes sociais subjugadas, estavam excluídas total ou parcialmente do acesso ao processo de ensino e aprendizagem promovido pela educação formal (BOURDIEU, 2017).

## | A teoria sociológica dos campos, do *habitus* e dos capitais totais

O sociólogo Pierre Félix Bourdieu nasceu em Denguin, França, em 1930. Oriundo de uma família de agricultores, o pai nunca completou a educação formal, todavia, a mãe conseguiu estudar até os dezesseis anos. Bourdieu conseguiu concluir a educação básica e foi aprovado na seleção para a *Ecole Normale Supérieure* (ENS) em 1951 e se graduou em 1955 com um diploma em Filosofia (BOURDIEU, 2005). Porém, optou por trilhar a trajetória acadêmica com a Sociologia<sup>13</sup>. Faleceu em Paris em janeiro de 2002. Sua história de vida foi marcada pelo sentimento de questionar as relações de poder e estratificação social por meio de pesquisas, reflexões sociais e filosóficas que se estenderam e romperam os muros da

---

13 “Enquanto eu, empenhando-me resolutamente no campo das Ciências Sociais, primeiramente na Etnologia, depois na Sociologia, rompia realmente com as expectativas e as exigências do mundo filosófico para me submeter às exigências de uma disciplina científica dotada do seu capital específico de problemas, de teorias e de métodos, Michel Foucault continuou sempre presente no campo filosófico e atento às expectativas do mundo intelectual parisiense, por grande que fosse a sua distância em relação ao centro da instituição universitária, confirmada pelo seu afastamento, em primeiro lugar, geográfico e, depois, social. Estas diferenças nas situações objectivas estão, obviamente, numa relação de causalidade circular com as disposições” (BOURDIEU, 2004, p. 87).

academia, e o impulsionaram ao ativismo por melhores condições de existência de pessoas em classes sociais menos privilegiadas (BOURDIEU, 2005).

Uma situação chama a atenção sobre a trajetória de Bourdieu. Na França dos anos 1960<sup>14</sup>, ocorreu uma reviravolta sobre as decorrências do processo de massificação do ensino (BOURDIEU, 1992; GRENFELL, 2018). A educação era vista com o olhar otimista e como meio para a ascensão social, contudo, estudos sociológicos apontavam que o ensino mascarava características tecnicistas no aprendizado de ofícios para atuação em meios industriais como mão de obra qualificada, sobretudo na camada mais pobre da população (BOURDIEU, 1992). Essa perspectiva inquietou Pierre Bourdieu com o sentimento de frustração pelo baixo retorno social e econômico auferido nos certificados escolares (BOURDIEU, 1992; GRENFELL, 2018). Tomado por tais angústias, Bourdieu (1992) pesquisou o processo educacional questionando o modo como configurava-se enquanto mantenedor das divisões de classes e reprodutor de atitudes ideológicas. Para Bourdieu, compreender o objeto social estudado viu a necessidade de socioanálise, pois concordava com a importância de “objetivar o sujeito”, surgindo a questão de saber como proceder a tal objetivação (CATANI, 2017; GRENFELL, 2018).

Nesse contexto, entendemos que, para a nossa análise, uma amplitude reflexiva se faz necessária a partir de uma historicização do processo inclusivista, por meio de um diálogo com o modelo pedagógico tradicional. Esse investimento reflexivo esteve percorrido ao longo de nosso estudo. Corroborando no que diz respeito a Bourdieu (2011), a objetivação só pode ser realizada com as ferramentas da própria teoria do espaço social e dos campos. Só será possível entender com propriedade o processo de inclusão

14 “Bourdieu voltou para Paris em 1960, onde foi indicado como assistente do importante intelectual francês Raymond Aron. Ele lecionou na Universidade de Lille (1961-1964) antes de ser nomeado como Diretor de Estudos na *École Pratique des Hautes Études* (uma precursora da *Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales – Ehes*). Subsequentemente, ele foi nomeado como Diretor do *Centre de Sociologie Européenne*, que fora fundado por Aron” (GRENFELL, 2018, p. 30).



escolar de pessoas surdas e como estas têm vivenciado a ilusão da inclusão/excludente a partir da pesquisa sobre sua gênese. É nessa configuração que se faz imprescindível voltar ao ponto de partida. Portanto, para a perspectiva bourdieusiana, se faz necessário o processo de compreender a inserção do sujeito na situação social e historicizar em seu contexto temporal, bem como, a objetivação do agente transformador e transformado pela ação do tempo histórico, ou seja, o transcendental histórico (CATANI, 2017).

Uma vez que o modelo educacional se sustenta enquanto estrutura, esse mesmo modelo se atualiza como estruturante, o que mantém as relações controladas e sem grandes revoluções (BOURDIEU, 2017). As estruturas, embora apresentem fragilidades paradigmáticas, mantêm-se iguais, uma vez que, quando um sujeito consegue emancipar-se para entender as composições do campo, tende a manter e até a conservar os modelos estruturais (BOURDIEU, 2017). O sujeito estrutura-se como recém-chegado ao campo e, assim, o revolucionário é aquele que necessariamente tem o capital, assumindo um enorme controle dos recursos coletivos (BOURDIEU, 2017).

Quanto mais a reprodução das relações de dominação estiver dependente de mecanismos objetivos, que servem aos dominantes sem que estes tenham necessidade de se servir de tais mecanismos, tanto mais indiretas e, se podemos dizer, impessoais serão as estratégias objetivamente orientadas em direção à reprodução: escolhendo a melhor aplicação para seu dinheiro ou o melhor estabelecimento secundário para o filho e evitando demonstrar liberalidade, cortesia ou gentileza à faxineira (ou a qualquer outro “subordinado”) é que o detentor de capital econômico ou cultural assegura a perpetuação da relação de dominação que o une objetivamente à sua faxineira e, até mesmo, aos descendentes desta. (BOURDIEU, 2018, p. 202).

O espaço de posição social para Bourdieu (2011) apresenta-se como o conceito de *campo*, compreendido enquanto um conjunto

de instituições sociais, indivíduos e discursos que se sustentam mutuamente. A sociedade é composta por inúmeros campos que se sobrepõem. Campo é um universo social com propriedades bem definidas (BOURDIEU, 2007). Este conceito foi usado precisamente para se referir a determinados espaços de posições sociais, nos quais diferentes tipos de bens são produzidos, consumidos e classificados.

O poder econômico não reside na riqueza, mas na relação entre a riqueza e um campo de relações econômicas, cuja constituição é inseparável do desenvolvimento de um corpo de agentes especializados, dotados de interesses específicos; é nesta relação que a riqueza se encontra constituída, como capital – isto é, enquanto instrumento de apropriação de um equipamento institucional e de mecanismos indispensáveis ao funcionamento deste campo e, ao mesmo tempo, dos lucros que ele prodigaliza. (BOURDIEU, 2018, p. 194).

O campo apresenta no interior uma distribuição desigual de capitais de diferentes tipos (BOURDIEU, 1989). O sociólogo usou a terminologia do capital pela natureza e pelas propriedades do capital (recurso, acumulação, reprodução). No campo, os agentes buscam ter mais capital específico do campo ou então lutam para redefinir este capital específico (BOURDIEU, 2011), fazendo alusão a jogos que disputam prêmios. A melhor estratégia para os melhores espaços de poder está no fato de estrategicamente transformar capitais em mais capitais e assim com mais aspectos distintivos dos demais jogadores, legitimando-se como dominante para ocupar espaços privilegiados nos mesmos campos de atuação.

De fato, a tendência da disposição culta para a generalização é apenas a condição permissiva do esforço de apropriação cultural que está inscrita como uma exigência objetiva na filiação à burguesia e, deste modo, nos títulos que abrem o acesso aos direitos e deveres da burguesia. Eis porque convém deter-se, em primeiro lugar, no efeito, sem dúvida, mais bem dissimulado da instituição escolar, ou seja,

aquele que produz a imposição de títulos, caso particular do efeito de atribuição estatutária, positiva (enobrecimento) ou negativa (estigmatização), que todo grupo produz ao fixar os indivíduos em classes hierarquizadas. Diferentemente dos detentores de um capital cultural desprovido da certificação escolar que, a todo o momento, podem ser intimidados a apresentar seus comprovantes, por serem identificados apenas pelo que fazem, simples filhos de suas obras culturais, os detentores de títulos de nobreza cultural – neste aspecto, semelhantes aos detentores de títulos nobiliárquicos, cujo ser é definido pela fidelidade a um sangue, solo, raça, passado e pátria. (BOURDIEU, 2017, p. 27).

Chamamos a atenção a essa reflexão, pois certos padrões socioculturais são difundidos por grupos dominantes e privilegiados por capitais totais herdados, criando a ilusão de padrões com o sentimento de que certas leituras das situações sociais são consideradas superiores a outras, distinguindo-se entre alta e baixa cultura (no entendimento sociocultural posto na métrica de normas construídas pelo próprio grupo de privilegiados) (BOURDIEU, 2017). A distinção, neste sentido, é uma forma de controlar os possíveis candidatos a serem aceitos para o campo, haja vista que a classe social não se define, nesse contexto, apenas pela posição nas relações de capital monetário, mas pelo *habitus* de classe que está normalmente associado a essa posição, propiciada pela acumulação de capitais totais traduzidos em bens simbólicos (BOURDIEU, 2011).

Outrossim, é nessa questão que surge a ideia de ilusão naturalista (BOURDIEU, 1989), começando com o entendimento de aspectos sociais sendo considerados como naturais, inferindo sujeitos a crerem que as ações e a estrutura social são tal como são por uma ordem natural (GRENFELL, 2018). Ainda mais, passa a ser apresentada, neste contexto, quando observamos no senso comum as justificativas de naturalização de ações pertencentes à situação social em uma métrica socioculturalmente construída e naturalizada. O modo de pensar e agir passa a ser normatizado e serve como instrumento de categorização entre os próprios agentes dos campos (GRENFELL, 2018).

Os capitais podem ser categorizados, segundo Bourdieu (1989, 1992, 1995, 1998, 2001, 2007a, 2007b, 2008, 2011, 2013 e 2017), como:

- **Capital econômico:** “[...] conjunto dos indicadores do patrimônio econômico, cultural e social, além de sua evolução, necessários para construir uma representação adequada do espaço social [...]” (BOURDIEU, 2017, p. 117);
- **Capital cultural:** o estado “incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis no organismo” (BOURDIEU, 1998, p. 74), o estado objetivado (em bens culturais) e o estado institucionalizados (em diplomas e títulos). (BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural);
- **Capital social:** “[...] é o conjunto de recursos sociais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem observadas pelo observador. Pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 1998, p. 67);
- **Capital simbólico:** “Chamo de qualquer tipo de capital (econômico, cultural, escolar ou social) percebido de acordo com as categorias de percepção, os princípios de visão e de divisão, os sistemas de classificatórios, os esquemas cognitivos, que são, em parte, produto da incorporação das estruturas objetivas do campo considerado, isto é, da estrutura de distribuição do capital no campo considerado” (BOURDIEU, 2011, p. 149). “[...] o capital simbólico não é outra coisa senão o capital econômico ou cultural quando conhecido e reconhecido, quando conhecido segundo as categorias de percepção que ele impõe, as relações

de força tendem a reproduzir e reforçar as relações de força que constituem a estrutura do espaço social” (BOURDIEU, 2004, p. 163);

- **Capital linguístico:** “Por intermédio da estrutura do campo linguístico enquanto sistema de relações de força propriamente linguísticas fundadas na distribuição desigual do capital linguístico (ou melhor, das oportunidades de incorporar os recursos linguísticos objetivados), a estrutura do espaço dos estilos expressivos reproduz em sua ordem a estrutura dos desvios que separam objetivamente as condições de existência” (BOURDIEU, 2008, p. 44-45). “Esta produção de instrumentos de produção, tais como, as figuras de linguagem e de pensamento, os gêneros, as maneiras ou os estilos legítimos e, de modo geral, todos os discursos destinados a se tornarem “autoridade”, fontes de “referência obrigatória”, e a serem citados como exemplos de “uso correto”, confere àquele que a exerce um poder sobre a língua e, por essa via, sobre os simples usuários da língua bem como sobre seu capital” (BOURDIEU, 2008, p. 45).

O ideal de humano tem consigo todo um capital social, cultural, estético etc., em outras palavras, a junção de capitais totais (BOURDIEU, 2007a, p. 29).

A ideologia do gosto natural opõe, através de duas modalidades da competência cultural e de sua utilização, dois modos de aquisição da cultura: o aprendizado total, precoce e insensível, efetuado desde a pequena infância no seio da família e prolongado pela aprendizagem escolar que o pressupõe e o completa, distingue-se do aprendizado tardio, metódico e acelerado, não tanto – conforme o apresenta a ideologia do “verniz” cultural – pela profundidade e durabilidade de seus efeitos, mas pela modalidade da relação com a linguagem e a cultura que ele tende a inculcar como suplemento. Ele confere a certeza de si, correlata da certeza de deter a legitimidade cultural e a abastança, a qual serve para identificar a excelência: ele produz a relação paradoxal, feita de certeza na ignorância (relativa)

e de desenvoltura na familiaridade que os burgueses da velha cepa mantêm com a cultura, espécie de bem de família, do qual eles se sentem os legítimos herdeiros.

Este sujeito dotado desses capitais totais e vivendo em uma bolha de sujeitos semelhantes, vê na ausência destes aspectos uma compreensão de menor humanização. A Sociologia da Educação de Bourdieu (2011) notabilizou-se justamente por elencar outros fatores além do fator econômico, trazendo para a equação a variante, comparativamente ao sociocultural, na explicação das desigualdades sociais. Sendo assim, os sujeitos que têm o capital total diminuto não conseguem adentrar determinados espaços sociais.

Bourdieu (1998) afirmava que, com um mesmo diploma, jovens com origens sociais mais elevada tendem a obter, no mercado de trabalho, um rendimento maior de suas habilitações do que colegas pertencentes às camadas populares<sup>15</sup>. Esse princípio pode ser adequado ao contexto de nossa ponderação, uma vez que sujeitos com deficiência são inseridos em escolas comuns e perpassam toda a formação educacional sem as devidas adaptações para minimizar as barreiras que impedem o desenvolvimento, tanto quanto os demais educandos. Esses estudantes participam nas disputas de emprego sem os repertórios necessários para competir por vagas de trabalho que lhes dariam melhores condições de vida. Muitos desses sujeitos, mesmo diplomados, são excluídos e vivem à margem da sociedade, na ilusão de que são pertencentes ao mesmo espaço social (BOURDIEU, 1989).

## | A inclusão educacional de estudantes surdos em perspectivas bourdieusianas

Relacionando as ideias bourdieusianas com nossas reflexões, alegamos que incluir sujeitos em espaços escolares sem as devidas

---

<sup>15</sup> Bourdieu nomeou este conceito como *Lei do rendimento diferencial do diploma* (BOURDIEU, 1998).

estruturas assistivas e sem o reconhecimento das singularidades não é incluir. Muitas vezes, acredita-se que apenas rampas, tradutores e intérpretes de Libras são suficientes para o sujeito ser incluído. As políticas de ações afirmativas da educação integrativa colocaram jovens com deficiência (neste caso, a pessoa surda) de origens desprovidas de capital econômico, linguístico e sociocultural em uma realidade escolar predominantemente tradicional, com estruturas excludentes destoando do coletivo adaptado em um ambiente regido por uma métrica de normas, mantendo determinados grupos silenciados. Para Bourdieu (1992), a educação deixou de ser uma instância transformadora e democratizadora e se transformou em um espaço de legitimação e reprodução das desigualdades sociais, ou seja, um espaço educativo excludente.

Para o autor, diferentes características dos *habitus* trariam consigo determinados fatores fundamentais ao bom ou mau desempenho escolar (BOURDIEU, 1992). A escola, por sua vez, ignora essas diferenças socioculturais, favorecendo jovens que trazem consigo a bagagem cultural dos capitais totais. Como vimos, os modelos escolares, construídos a partir das experiências históricas, são apresentados enquanto sistemas duráveis e transponíveis de disposições. Nesse sentido, são as estruturas dispostas a funcionar como estruturantes (BOURDIEU, 1989). Em outras palavras, a neutralidade da escola nada mais é do que a legitimação de valores próprios das camadas privilegiadas, neste nosso contexto, a manutenção das estruturas de uma escola tradicional, cunhada para atender a determinada métrica normativa de sujeitos herdeiros de determinados *habitus* e com capitais totais a serem potencializados para a atuação nos campos sociais que ocuparão (BOURDIEU, 1998).

A inclusão seria, neste movimento, apenas um remendo ilusório, uma vez que a escola exige do indivíduo não apenas conteúdos propriamente ditos, mas comportamentos e experiências unicamente obtidos pela métrica normalista que estruturou os *habitus* dos dominantes (GRENFELL, 2018). A educação é naturalizada para os

indivíduos trazendo, desde sua infância, familiaridades com exigências da escola secular (BOURDIEU, 2013). O conceito bourdieusiano de *habitus* rompe com a filosofia cartesiana da consciência e, ao mesmo tempo, possibilita evitar a alternativa restritiva entre o determinismo causal e a determinação racional (GRENFELL, 2018). O *habitus* é neste caso um mecanismo de interiorização das exterioridades: interiorizado pelos indivíduos, em função da condição objetiva de existência (GRENFELL, 2018). Apresenta-se como estratégias cognitivas e habilidades que não passam pela consciência, mas são incorporados em atitudes (BOURDIEU, 2011).

Considerando as reflexões de Bourdieu, é possível pensarmos que a escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais entre gerações (BOURDIEU, 2017, 2013, 1992). O legado econômico da família transforma-se em capital cultural, construindo assim o *habitus* que a escola tende a valorizar e estimular em uma disputa meritocrática (BOURDIEU, 2017). Sujeitos surdos chegam aos espaços sociais em significativas desvantagens; em virtude das lacunas apresentadas, não têm acesso aos capitais disponíveis, muitas vezes devido às barreiras comunicacionais e atitudinais enfrentadas cotidianamente desde o nascimento (RIBEIRO; SIMÕES; PAIVA, 2017).

Uma evidência dos mecanismos de perpetuação da desigualdade é facilmente observada na frustração apresentada no fracasso escolar, quando muitos educandos e famílias investiram menos esforços no aprendizado formal, desenhando um círculo que se autoalimenta (BOURDIEU, 1992). A baixa expectativa de investimentos em capital cultural pode ser exemplificada com o entendimento de muitos estudantes que, ao terminarem a Educação Básica (quando terminam), projetam alcançar um emprego, por não ver sentido, muitas vezes, em continuar estudando por mais quatro ou cinco anos em uma formação universitária (RIBEIRO; SIMÕES; PAIVA, 2017).



O reflexo excludente educacional resulta na constatação de que, por muitas décadas, as pessoas surdas deixaram de avançar em conhecimentos nos âmbitos social, político, educacional, psicológico e linguístico (QUADROS, 2007). Muito disso ocorreu porque as línguas de sinais foram proibidas, ridicularizadas, reprimidas, minoradas e perseguidas. Inegavelmente, os sujeitos surdos foram excluídos por barreiras comunicacionais<sup>16</sup>. Foram sentenciados ao isolamento social e até familiar (QUADROS, 2007). Romper com padrões socioculturalmente estabelecidos é um processo histórico lento e arbitrário.

O conceito de histerese aponta uma perturbação na relação entre o *habitus* e as estruturas de campo dos dominantes, as quais foram assimiladas para ofertar, nesse recorte, demanda plural de aceitação (GRENFELL, 2018). O processo de inclusão provocou uma perturbação nos pilares estruturantes do campo educacional e dos *habitus* que moldaram todo escopo educacional. Outrossim, o *habitus* evolui em resposta a essas oportunidades novas, mas de maneira imprevisível, sendo que as consequências para o posicionamento de campo do indivíduo ainda não foram determinadas (GRENFELL, 2018). “O incorrigível é o indivíduo incapaz de se submeter às normas do coletivo, de aceitar as regras sociais, de respeitar as leis públicas” (GROS, 2018, p. 27).

---

16 São barreiras apresentadas nas comunicações e se configuram como qualquer entrave ou obstáculo dificultando ou impossibilitando a expressão ou recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa (BRASIL, Lei n. 10.098, Capítulo 1, Artigo II, Item II). Compreendemos, em nosso estudo, como a impossibilidade de expressar ideias e/ou informações entre falantes de línguas diferentes, bem como o não uso de linguagens (visuais) para expressar a troca de conhecimentos. As barreiras atitudinais são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagem produzidas ao longo da história humana, num processo tridimensional envolvendo cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem vivencia os efeitos (LIMA; SILVA, 2007).

A histerese atrelada ao movimento inclusivista, posta em uma perspectiva psicológica, mostra-se atrelada também a aspectos que o constroem em *habitus* e o direcionam para comportamentos e motivações (GRENFELL, 2018). Porém, essas motivações e comportamentos são constitutivos do mesmo sujeito. Nesse sentido, “a coerência dos esquemas de ação, os *habitus* que os atores podem interiorizar dependem da coerência dos princípios de socialização a que estão submetidos” (SETTON, 2011, p. 69). É a partir desse entendimento provocado pelo movimento de histerese, correlacionado ao movimento de inclusão, que o entendimento de inclusivismo apresenta uma lacuna estruturante, uma vez que o inclusivismo se estrutura a partir das concepções legais, políticas públicas e tecnicismos. Em outras circunstâncias, particularmente em momentos de crise, o *habitus* precisa responder a mudanças de campo quando estas são abruptas e às vezes catastróficas. Essa resposta ocorre em virtude do fator tempo. Nessas circunstâncias, as estruturas de campo passam por tremores e ficam instáveis (LARROSA, 2015). Ainda não emergiram novas métricas culturais para atender às novas configurações estruturantes do próprio campo ou paradigma.

Assim, o movimento inclusivo deve ser visto no próprio desenvolvimento humano, composto como um fator de mutação nas relações sociais. Uma vez que a inclusão socioeducacional é um encontro entre o incluídor e o incluído, existe uma conexão entre subjetividades. Há disposições de agentes constituídos por *habitus* difusos, frequentando o espaço do mesmo campo, sem muitas vezes ter a herança de capitais totais semelhantes ou equivalentes. Corrobora-se, assim, a afirmativa de que a humanidade é plural. Uma vez ocorrendo o reconhecimento das singularidades, somos impulsionados a rever a educação e pensá-la a partir das bases mais estruturais, e não apenas no processo de adaptação da educação tradicional. Percebemos que existe uma sensível problematização entre o entendimento conceitual e as reais experiências inclusivas (RIBEIRO; SIMÕES; PAIVA, 2017). No plano do real significado,

o modelo de inclusão escolar ainda é insuficiente para atender efetivamente os sujeitos categorizados como dependentes deste movimento (RIBEIRO; SIMÕES; PAIVA, 2017). Nesse sentido, a inclusão socioeducacional é ampliada para a compreensão limitante temporal e de finitude da existência e o reconhecimento do outro como parte de nós mesmos.

O processo socializador e histórico percorrido pelas narrativas proporcionadas em nosso estudo apresentou uma multiplicidade de princípios e de estratégias para que sujeitos excluídos mantivessem-se ativos nas disposições dos campos e assim disputassem, mesmo em desvantagem, espaços legítimos de posicionamentos (RIBEIRO; SIMÕES; PAIVA, 2017). O acesso à educação de qualidade possibilita significativas contribuições e estratégias para o sujeito ter empoderamento, ocupando espaços a que, sem a formação adequada, não teriam acesso (RIBEIRO; SIMÕES; PAIVA, 2017). A socialização hodiernamente enfrenta a perda de ideais, a ausência de utopia, a falta de sentido. A perda de finalidades faz desaparecer a promessa social ou política de um “futuro melhor” (TEDESCO, 1995). O modelo tradicional de educação atribui ao sujeito social a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem, respondendo o próprio por todas as demandas. Esse modelo fracassou em promover equidade.

## | Considerações finais

Em outras palavras, para Bourdieu (2011), as decisões e percepções do mundo estariam previamente relacionadas à posição social, bem como relacionadas ao grupo social ao qual o sujeito pertence. Nesta circunstância, observa-se a existência de um discurso traduzido em uma métrica de norma ou normalidade socioculturalmente sistematizada a partir dos valores dos detentores dos capitais totais. Todavia, a normalidade é apenas uma ilusão de manutenção de *status* e privilégios sociais, para que os demais sujeitos desejassem pertencer ao seletivo grupo. Muitos dos que não estão enquadrados na métrica dos modelos exemplares de capitais totais buscam ajustar

a vida e passam a existir apenas enquanto legitimadores dos que dominam os *habitus* do espaço social, mantendo legitimados os dispositivos de distinção entre as singularidades dos sujeitos.

Bourdieu (2017) comentou que as teorias podem nos apresentar reflexões sobre as estruturas das tradições e ficarmos nesses debates por um tempo infinito, seja pela tradição marxista, neofuncionalista ou mesmo em leituras fenomênicas. “Existe uma espécie de *épochè*, como diriam os fenomenologistas, de colocação em suspenso de toda referência ao que acontece, que possibilita as discussões ditas ‘teóricas’” (BOURDIEU, 2017, p. 55). Neste contexto, ocorre uma sobreposição da teoria frente à empiria. A experiência é sempre objetivada. O que nos remete ao problema estruturante, no que consiste em propor uma conexão com as coisas do mundo real, as situações sociais e a vida dos sujeitos. A história de vida, a experiência humana, é o nosso ponto norteador para dela teorizarmos.

Essa perspectiva criou uma tendência de manutenção do exercício de atitudes. Os relatos registrados na história descrevem que os que dominam os espaços privilegiados orientam os descendentes para manter o *status quo* (RIBEIRO; SIMÕES; PAIVA, 2017). Os sujeitos sem acesso às orientações das complexidades dos campos sociais, muitas vezes, sequer reconhecem a ausência de direitos básicos, acreditando ser natural estar na compreensão de mundo onde estão. De certo, Bourdieu (2007) denunciou que as naturalizações das ações sociais são respondidas pelo próprio processo complexo de socialização. Por conseguinte, a ideia central da educação, enquanto formação humana, em que historicamente foi defendido o princípio de igualdade, foi questionada para rever os pilares normativos e a sua veracidade empírica. Com efeito, a inclusão educacional surgiu como movimento de resistência, bem como despertou um sentimento de enfrentamento ao modelo dominante de educação tradicional, provocando uma ruptura ao colocar na equação o respeito às singularidades e, assim, estabelecer um norteamo no qual prioriza-se a equidade para atender, com dignidade, os sujeitos singulares na escola.

## | Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas Ciências Sociais. *In*: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZ NAJDER, F. (org.). **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- BOURDIEU, P. F. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- BOURDIEU, P. F. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, P. F. **Lições da Aula**. São Paulo: Ática, 1995.
- BOURDIEU, P. F. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. F. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P. F. **Coisas ditas**. Brasília: Brasiliense, 2004
- BOURDIEU, P. F. **Esboço para uma auto-análise**. Lisboa: Ed. 70, 2005.
- BOURDIEU, P. F. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, P. F. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 2008.
- BOURDIEU, P. F. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 2011.
- BOURDIEU, P. F. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.
- BOURDIEU, P. F. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP, 2017.

BOURDIEU, P. F. **A produção da crença**: construção para uma economia dos bens simbólicos. Porto Alegre: Zouk, 2018.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. **Lei n. 10.098**, Capítulo 1, Artigo II, Item II. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm). Acesso em: 14 jun. 2009.

CATANI, A. M. (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GRENFELL, M. **Pierre Bourdieu – conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GROS F. **Desobedecer**. São Paulo: Ubu, 2018.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntic, 2015.

LIMA, F. J.; SILVA, F. T. S. **Barreiras Atitudinais**: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. Disponível em: <http://www.adiron.com.br/site/uploads/File/Barreiras%20Atitudinais.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2009.

PEREIRA, M. E. **Psicologia Social dos Estereótipos**. São Paulo: E.P.U., 2002.

RIBEIRO, E. N.; SIMÕES, J. L.; PAIVA, F. S. Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Olh@Res**, São Paulo, v 5, n. 2, 2017. DOI: <https://doi.org/10.34024/olhares.2017.v5.669>. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/669/252>. Acesso em: 26 maio 2019.

QUADROS, R. M. P., G. **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SETTON, M. G. J.; Bernard Lahire. a multiplicidade das condições de socialização e cultura escolar. *In*: REGO, T. C. (org.). **Educação, escola e desigualdade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TEDESCO, J. C. **El nuevo pacto educativo**: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid: Anaya, 1995.

# Por uma abordagem bourdieusiana para o estudo de trajetórias: relações entre a origem social e as experiências educacionais de estratificações sociais populares

**Jéssica dos Anjos Januário**

## Introdução

A obra do filósofo e sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) versa sobre áreas de conhecimento e objetos de análise pertencentes às mais diversas tradições de conhecimento. A sua apropriação, conforme recordam Catani, Catani e Pereira (2001, p. 64), indica a “variedade das formas de recepção e as formas peculiares de invenção na leitura que se fez desse autor”. No que tange às incursões do autor aferidas no contexto brasileiro, destacam-se as áreas da Educação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009) e da Sociologia (VASCONCELLOS, 2012) enquanto principais receptoras de sua perspectiva teórico-metodológica. Sobre a sua história de vida, destaca Valle (2013, p. 414):

Sua biografia testemunha a fertilidade em conceitos e esquemas teóricos e metodológicos de sua imaginação sociológica e da rica experiência científica, vivida como forma de compromisso ético, de engajamento político e como “esporte de combate”.

Constituindo o autor um marco sobre o qual o pensamento social e a prática educacional em todo o mundo sofreram influência, depreende-se, assim, nomeadamente a sua relevância para a subárea que destas deriva, a Sociologia da Educação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Em seu fluxo, as reflexões de Pierre Bourdieu perpassam desde instâncias societárias como a escola – com seus respectivos



sucessos (PIOTTO, 2009) e fracassos (PATTO, 1990) – até a análise de indivíduos cujas narrativas podem encerrar uma perspectiva escolar ou não-escolar (SPOSITO, 2003) ao longo do horizonte de análises possíveis no âmbito deste *lócus*.

Dentre estes últimos, diversas são as abordagens consideradas pelos estudos que detêm os agentes e as tramas relacionais capazes de configurar suas ações no interior das produções dedicadas às biografias no âmbito brasileiro contemporâneo das pesquisas pertencentes à Sociologia da Educação (ALMEIDA, 2014; BUENO, 2007; LACERDA, 2014; PIOTTO, 2007; PORTES, 1999; SOUZA E SILVA, 2003; VIANA, 2000). Destarte, entre a demarcação educacional que situa o intento de tais histórias de vida, encontram-se pessoas: ora neste espaço social de exceções, ora de regras; ora dignas de desempenhos notáveis, ora perversamente destituídas de sua dignidade; ora designadas ao sucesso, ora fadadas ao fracasso. Todas estas facetas, além de serem elementos que caracterizam o sistema de ensino (BOURDIEU; PASSERON, 2014a), revelam a via de mão dupla em que se dá o seu *modus operandi*: no próprio devir de quem o opera, sendo um de seus efeitos o próprio operar das vidas de quem nesta operação está.

No horizonte das propriedades, inclinações e disposições cuja similaridade e aproximação pode vir a constituir os sujeitos em classes ou grupos (BOURDIEU, 2007), configuram-se as camadas populares. No espectro das tonalidades sociais, sua variação representa o extremo desfavorecido que, como recorda Bourdieu (1996, p. 17), define-se de modo relacional ao “conjunto daquilo que é excluído” em relação ao que se considera legítimo, “[...] entre outras coisas, pela ação contínua de inculcação e imposição mesclada de sanções que é exercida pelo sistema escolar”. Neste sentido, Piotto (2007) aponta que é a partir do marco da década de 1990 que começam a surgir, no contexto brasileiro da Sociologia da Educação, estudos que se ocupam de aspectos tais como: a) os processos percorridos entre o acesso, permanência e conclusão das camadas populares

nos graus superiores universitários; b) suas práticas familiares de escolarização; c) a própria experiência destes sujeitos ao longo do interior do sistema de ensino, entre outros.

Considerando a relevância da origem social enquanto ponto de partida e continuidade das histórias de vida e consequentes experiências construídas ao longo do espaço dos possíveis educacionais, o marco histórico do início da década de 1990 em que os estudos pertencentes à Sociologia da Educação se dedicaram às camadas populares (PIOTTO, 2007) e a relevância de Pierre Bourdieu enquanto referencial a questões que a estas problemáticas permeiam (BOURDIEU; PASSERON, 2014a, 2014b), emerge a questão central do presente ensaio: como se dá a relação entre a origem social e as experiências educacionais no recorte dos estudos sobre camadas populares pertencentes à Sociologia da Educação referenciados por Pierre Bourdieu a partir da década de 1990?

Assim sendo, o objetivo deste trabalho é investigar a relação entre a origem social e as experiências educacionais no recorte dos estudos sobre camadas populares pertencentes à Sociologia da Educação referenciados por Pierre Bourdieu a partir da década de 1990.

## | Metodologia

A análise documental dos estudos analisados se deu a partir do marco histórico e dos exemplos de pesquisa sugeridos por Piotto (2007). Assim sendo, contou com os seguintes critérios de inclusão: a) possuir a subárea da Sociologia da Educação enquanto escopo; b) constituir as histórias de vida de um objeto empírico e/ou analítico da produção; c) ser a produção no contexto brasileiro iniciada a partir da década de 1990; d) conter a apropriação do referencial de Pierre Bourdieu; e) ser orientado aos exemplos de pesquisa pela autora citados.

A Análise Temática Reflexiva (BRAUN; CLARKE, 2019; BRAUN; CLARKE; WEATE, 2016) foi utilizada ao longo do processo de tratamento dos dados. Tal metodologia tem como finalidade identificar, analisar e reportar padrões temáticos no interior de determinada base de dados de modo a construir, por meio da reflexividade, do conhecimento teórico e da transparência, o *corpus* particular de interesse empírico (BRAUN; CLARKE, 2019).

## Resultados e discussão

Como desdobramento do tratamento dos dados realizados pela Análise Temática Reflexiva encontram-se o “Quadro 1. Pesquisas utilizadas enquanto referências para o estudo” e o eixo “Camadas populares: relações entre a origem social e as experiências educacionais”.

**Quadro 1.** Pesquisas utilizadas como referências para o ensaio

Referências	Título	Autoria	Ano
Exemplos de pesquisas inferidas por Piotto (2007) de acordo com os critérios de inclusão do ensaio	O universitário de camadas populares no espaço do herdeiro	Écio Antônio Portes	1999
	Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades	Maria José Braga Viana	2000
	“Por que uns e não outros?": caminhada de jovens pobres para a universidade	Jailson de Souza e Silva	2003

**Fonte:** Elaboração própria

## | Camadas populares: relações entre a origem social e as experiências educacionais

A partir do aporte referencial de Pierre Bourdieu, as *trajetórias* a seguir são percorridas entre o enlace das *histórias* destas vidas e as *narrativas* destas histórias (BOURDIEU, 2008) tecidas pelos próprios agentes e seus meios que, com elas, nelas e por elas dialeticamente agem por meio da *práxis*<sup>17</sup> de seu *habitus*<sup>18</sup> e de acordo com o *campo*<sup>19</sup> e os *capitais*<sup>20</sup> que nestes espaços se encontram.

---

17 Por *práxis* entende-se o processo de “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” que se coloca como alternativa às totalizantes perspectivas objetivas e subjetivas de compreensão do mundo social. Tem como objeto, portanto, “as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam”, constituindo um “princípio gerador” situado “no interior do movimento de sua efetivação” (BOURDIEU, 2003a, p. 40).

18 De acordo com Bourdieu (2003a, p. 53), *habitus* pode ser compreendido como “[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente”.

19 Compreendidos a partir de suas propriedades (BOURDIEU, 1983, p. 89), *campos* “se apresentam à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos)” cujas disputas específicas dependem das posições nestes espaços. Tais lutas, por sua vez, “podem ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas) em suas formas específicas”.

20 *Capitais* configuram trunfos passíveis de conversão e reconversão de acordo com aquilo que é valorizado pelas leis e formas de disputa dos campos ou, complementarmente, entre si. Entre os seus principais tipos estão o econômico, o social, o cultural e o simbólico, carregando nestas denominações a preponderância de dado componente na materialidade daquilo que é valorizado em cada sistema. Para o aprofundamento de cada um de seus tipos e vertentes de mobilização, consultar Bourdieu (1986, 1989, 1998).

Em análise da inserção sociocultural de universitários oriundos das camadas populares pertencentes a cada um dos 37 cursos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Portes (1999) apresenta dados provenientes de sua dissertação de mestrado e da prática profissional acumulada em anos. Discute, por sua vez, com literaturas sobre suas práticas culturais e sobre a relevância da família e da escola no processo de socialização/escolaridade deste grupo social.

Por meio de entrevistas, entre os aspectos da experiência cultural deste jovem proveniente de diferentes frações das camadas populares, o autor privilegiou aqueles referentes à verificação da inserção social e cultural de suas vidas. Isto é, fora da universitária em um sentido restrito, tais como, a prática de esporte, a frequência a galerias de arte e museu, dentre outras. Em relação à diversidade sociocultural dos estudantes, certa heterogeneidade fora encontrada no que tange à “idade, sexo, cor, origem geográfica, estado civil” e outras que, em comum, os circunscreviam enquanto “filhos de trabalhadores de baixa renda” (PORTES, 1999, p. 67). A ocupação dos pais e a multiplicidade de facetas em que as variáveis que os caracterizam foram levantadas constitui-se, por si, em um inicial aspecto observável entre a origem social deste grupo e a relação a seguir verificada entre suas experiências educacionais.

No tocante a elas, verificou-se que a trajetória escolar destes indivíduos fora vivenciada preponderantemente em escolas públicas (64,9%) nos graus anteriores de ensino ao superior e com boa parte de frequentadores de cursos preparatórios a esta etapa por um período não inferior a seis meses (48,6%). Com idade de acesso tardia em relação à regular (86,5% entraram na universidade com mais de 19 anos) e histórico de trabalho remunerado ainda nos anos iniciais, também tais pontos convergem em relação à origem social que os distancia daqueles que, segundo o autor, seriam “mais afortunados socialmente” (PORTES, 1999, p. 67).

A propósito do cotidiano universitário, verificou-se uma “formação cultural deficiente” (PORTES, 1999, p. 68) no que se refere ao acúmulo de desvantagens escolares, sociais e culturais no decorrer de suas trajetórias:

Ao ter que lançar mão dessas estratégias de sobrevivência no interior da academia, a consequência mais imediata é o pesquisado deixar de competir em pé de igualdade com outros alunos. Ao não possuir um capital cultural familiar<sup>21</sup> nem tempo necessário exigido ao cumprimento de suas obrigações acadêmicas, o pesquisado acaba por acumular, mais uma vez, desvantagem que, em certos casos, trarão consequências desastrosas à sua carreira, interferindo no desempenho acadêmico, como por exemplo, no prolongamento do tempo para formatura e o enfrentamento de inúmeras reprovações. (PORTES, 1999, p. 69).

Entre o prolongamento das preocupações que distam daquelas presentes no cotidiano do “herdeiro”<sup>22</sup>, o vislumbre dos “mistérios do mundo acadêmico” (PORTES, 1999, p. 69), de acordo com o autor, se dá de forma parcial e quase sempre individualizada e solitária. Exemplo disso são os caminhos e estratégias que ora se deslocam entre os polos da afetividade na relação aluno-professor, ora aos da efetividade em relação ao conhecimento com eles e com os esparsos contatos com os pares em sala de aula. Assim, o desejo pela diferenciação de um “*tempo*” (PORTES, 1999, p. 75) em que a carreira acadêmica e a identidade profissional pudessem ser construídas, assim, se faz outra relevante marca do percurso menos

---

21 Por capital cultural familiar compreende-se o trunfo, geralmente transmitido de maneira sutil e naturalizada, de uma cultura livre cuja língua – mesmo na falta de esforços metódicos ou ações manifestas, “contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem” (BOURDIEU, 1998, p. 46).

22 Detentor do capital cultural que, simbolicamente em relação sistema escolar, a ele se aproxima sendo responsável por vantagens que concernem desde a diferença inicial entre os indivíduos diante da experiência escolar até, e dela consequente, também pela diferença entre suas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998).

privilegiado em relação às “condições materiais, em função do não domínio das habilidades básicas para se inserirem nesses espaços” deste grupo social (PORTES, 1999, p. 75).

Diante das dificuldades percorridas no processo de tornar-se estudante, assim, o autor conclui que é no *cursus* em que as camadas populares aprendem seu ofício, sendo este um fator divisor entre a anterior condição de aluno. Contrapondo-se à arraigada visão de que a experiência universitária vivenciada por estas frações é necessariamente negativa e majoritariamente influenciada pela “ingenuidade da ascensão social via curso superior” (PORTES, 1999, p. 81), a partir do autor é possível vislumbrar que a longevidade escolar entre elas é “vvida como uma perspectiva, como promessa de libertação individual, pelo alargamento do leque de escolhas possíveis (tanto em matéria de profissão quanto de atividade fora do trabalho), pelo acesso ao saber e aos bens culturais” (PORTES, 1999, p. 80).

Alinhada à Portes (1999) na análise da longevidade escolar de estudantes provenientes de estratos populares, por seu turno, Viana (2000, p. 47) norteia-se a partir de questões como:

Em que consiste e como se expressa a presença familiar nesses itinerários escolares atípicos? Em que a configuração familiar desses indivíduos se diferencia de características mais gerais das camadas populares? Quais os sentidos que uma escolarização prolongada assume para esses pais e filhos? Esses processos de mobilidade cultural e social são mediatizados por quais tipos de relações intergeracionais e intersubjetivas? Noutros termos, quais os custos subjetivos dessa mobilidade? Existem, além do grupo de pertencimento, entendido enquanto o núcleo familiar no sentido estrito, outros grupos de referência que se constituíram em modelos impulsionadores dessas trajetórias escolares? Como esses sujeitos concebem e se posicionam em relação ao futuro e como se utilizam do tempo na construção de sua escolarização?

Para responder a estas questões, tal como Portes (1999), a autora também se utilizara da entrevista enquanto instrumento metodológico em um universo de sete estudantes de instituições de ensino superior mineiras recrutados entre famílias com baixo nível de escolaridade, situação econômica precária e cujos pais exerceram ocupações de cunho manual. Para ela, as trajetórias escolares deste grupo inscreviam-se secundariamente em relação aos parâmetros de análise do estudo, bem como as informações em relação à genealogia familiar de forma mais ampla. A saber, tais traços analíticos assim se estruturaram: a) pelo significado da escola e do ensino superior para os investigados e seus pais; b) pelas disposições e condutas em relação ao tempo por parte dos entrevistados e suas famílias; c) pelos processos de mobilização escolar; d) pelos outros grupos de referência na família ampliada e/ou exteriores a ela; e) pelos modelos socializadores familiares ou tipos de presença educativa. Todos, em relação à origem social, têm aspectos que em comum, como o fato de favorecerem a sustentação de um período de escolarização longo e com vislumbres de permanência futuros.

Em relação às características centrais do processo de construção das escolaridades investigadas, primeiramente, verificou-se a ausência de um projeto conscientemente elaborado – seja pelos sujeitos e/ou por suas famílias – para o alcance do grau superior. Tal imprevisibilidade, ademais, mostrou-se advinda de oportunidades presentes em universos exteriores ao familiar e, concomitantemente, dos logros constantes de “êxito escolar<sup>23</sup>” alcançados (VIANA, 2000, p. 51). Para além, a “*autodeterminação*” pôde ser constatada enquanto condição “*sine qua non*” de certa sobrevida escolar – compreendida pelo duplo sentido de se “*fazer o possível*” enquanto tempo próprio de cumprimento de etapas não previstas a longo prazo e esgotamento das possibilidades de luta – por diferentes frações destas camadas (VIANA, 2000, p. 52). Tal conjuntura, por sua vez,

---

23 A autora o qualifica enquanto “não só bons resultados em termos de notas, mas também a ‘simples’ inexistência de reprovações no período” (VIANA, 2000, p. 51).



aponta para condições em que a vulnerabilidade estivera presente ao longo dos traços constitutivos destas biografias escolares.

Entre as formas específicas da presença das famílias, a ausência também fora o tom da mobilização escolar que, de acordo com a autora, grande parte da literatura corrobora enquanto sendo um importante fator explicativo para a longevidade escolar. Tal dissonância implicou no surgimento da questão sobre o que consistiria e como se traduziria, afinal, a presença da família no sucesso escolar dos filhos. Ao invés de deliberação, formas peculiares e periféricas em relação ao que era estritamente escolar foram verificadas por parte de dois mundos que, entre família e escola, dificilmente havia conciliação. Assim, uma relevante constatação do estudo diz respeito ao custo afetivo com que tais longevidades foram acessadas: a partir de descontinuidades culturais e subjetivas entre as gerações envolvidas, seja por seu aspecto resultante (*“trânsfuga”*), seja pela própria dor do processo (clivagens em relação aos sentimentos de pertencimento e ocorrência da *“tríplice autorização<sup>24</sup>”*).

Por fim, as histórias de vida relatadas pelos entrevistados de Viana (2000) convergiram para a heterogeneidade de situações múltiplas de configurações familiares e longevidade escolares, havendo certa alternância entre os traços que, em cada uma delas, se sobressaíram. O pano de fundo da abordagem centrada nas trajetórias escolares, mesmo que secundariamente, apontou para similaridades entre os casos de Portes (1999), por exemplo, a “utilização frequente do curso pré-vestibular, a dificuldade de conciliação entre trabalho e estudo, a frequência à escola pública”, entre outros (VIANA, 2000, p. 58).

---

24 “Trata-se de um tipo de relação intergeracional, cuja lógica fundamental orientadora é a da emancipação da herança familiar, não a de sua reprodução. O primeiro elemento desse fenômeno – o da ‘tríplice autorização’ – está no fato de que o aluno-filho se autoriza a ‘deixar’ a família, a se distanciar cultural e socialmente dos pais. Em segundo lugar, os pais autorizam o filho a se emancipar. Finalmente, um reconhecimento recíproco, entre pais e filhos, de que a história do outro é legítima, sem ser a sua” (VIANA, 2000, p. 56).

De acordo com a autora, tais diferenciações entre as esferas da família, do filho-aluno e da escola puderam ser percebidas por meio de uma análise da tessitura interdependente entre elas e que não se restringiu à descrição formal de trajetórias. Este ensaio se questiona, no entanto, sobre o uso feito desta definição e sobre aquilo que diz respeito à sua compreensão. Se o conceito de trajetória *bourdieusiano* é evocado, então tais fios constituem a trama vivida no interlace, dentre outros, de seus *habitus*. Afinal, “[...] a vida constitui um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma ‘intenção’ subjetiva e objetiva, de um projeto [...]” (BOURDIEU, 2008, p. 74).

À luz de Pierre Bourdieu e por meio de um estudo centrado na descrição e análise das trajetórias escolares de jovens estudantes da Maré, Souza e Silva (2003) busca compreender, entre seus objetos, as relações entre a origem social e a permanência escolar daqueles que foram criados em espaços populares. Por meio da perspectiva teórico-metodológica de seu referencial, coloca em xeque as perspectivas absolutistas que permeiam ora a tendência em privilegiar as questões estruturais, ora as questões individuais correntes nos campos que compõem o trabalho.

Exemplo do posicionamento entre estas searas é aquela que o autor realiza justamente entre o *continuum* educacional que ora tende para as racionalizações explicativas dos fatores econômicos, ora para os escapes centrados no desempenho cognitivo dos alunos. Neste balanço, Souza e Silva (2003) apresenta uma postura crítica, respectivamente, em relação ao primeiro enquanto elemento redutor dos casos de curta permanência dos alunos de origem popular no sistema escolar e, do mesmo modo, para o segundo enquanto pêndulo voltado apenas para o desígnio das inteligências. Em diálogo possível com Portes (1999) e Viana (2000), para ele:

A compreensão da permanência escolar decorre da dinâmica estabelecida entre as características singulares do agente e as redes sociais nas quais ele se insere. Relação que se dá em um

quadro histórico e social, produzido e produtor, de variadas formas, das instituições sociais e dos diversos agentes. (SOUZA E SILVA, 2003, p. 128).

Considerando a relevância da posição ocupada pelo agente nos campos escolar e familiar para a permanência escolar, o autor aponta ainda elementos subsidiários a essa questão, por exemplo, o desenvolvimento da “*inteligência institucional*”<sup>25</sup> – expressa, como uma de suas vertentes, por meio da “*boa vontade cultural*”<sup>26</sup> pelas frações populares. Veredito conferido pela família de forma até anterior ao ingresso na instituição escolar, a classificação entre a filiação e/ou fratria que é “*capaz*” e a que “*não gosta/não consegue aprender*”, juntamente com processos como a “*profecia autorrealizadora*” recebem, ao longo do trabalho, importantes ponderações. Contrabalanceando o peso de suas realizações em apenas uma figura – quer seja só a família, só o professor e/ou só o aluno –, o autor dialoga com a construção destas noções a partir de lógicas sociais. Se há *profecia*, considerando-a escrita, inclusive, pelo aluno: “os alunos são avaliados de acordo com a representação que eles constroem e que deles se constrói nesse espaço” (SOUZA E SILVA, 2003, p. 130).

Neste mesmo sentido, a escola enquanto “*necessidade*” é tematizada em relação à circulação do senso comum que impute a culpabilização dos pais e filhos por uma possível saída precoce do sistema. Aproximando-se da noção de “*formas específicas da presença da família*” de Viana (2000), Souza e Silva (2003) designa como “*logística*” a presença familiar no percurso escolar mobilizada por

---

25 Termo definido como “uma aguda sensibilidade para o jogo nos campos institucionais, onde a consecução dos objetivos imediatos é mais importante, em determinados momentos, que a defesa das posições mais profundamente arraigadas” (SOUZA E SILVA, 2003, p. 129).

26 Bourdieu (2003b) designa a relação marcada entre o conhecimento e o reconhecimento cultural, elemento característico do estilo de vida burguês e expresso entre as correlações da posição atual, da trajetória passada/potencial e da disposição quanto ao futuro que são, por sua vez, característicos desta classe.

meio de uma estrutura de apoio que, em seu caso, se deu sob forma particularmente material. Demonstrando os interesses e estratégias movimentados pelos membros familiares, a esta instituição deixa clara a necessidade de tratamento enquanto campo *bourdieusiano*. Afinal, seu trabalho permite compreendê-la a partir das marcas de suas relações contraditórias e correlações de forças; no entrelaçar de práticas solidárias e competitivas que expressam, em seu fim, as “ambiguidades dos vínculos e rupturas de todos nós, seres sociais” (SOUZA E SILVA, 2003, p. 132).

Em síntese, suas discussões tensionam questões – tal como em Pierre Bourdieu – que se referem, em escalas dialeticamente micro e macrossociais, aos mecanismos que operam sob as desigualdades escolares. Sobre ela, Souza e Silva (2003) chama a atenção quanto ao lugar institucional em que quase sempre se coloca a pergunta e a resposta comumente tecidas para dar conta desta problemática. Se esquivando dos determinismos que derivam de premissas concernentes à teoria pedagógica “*conservadora*” e à “*progressista*”, o autor conclui demonstrando sensibilidade ao abordar questões morais, de pertencimento, desenraizamento, distanciamento, dentre outras que, em meio à favela, seu grupo social encontra-se envolto. Para os desafios do trabalho, sua postura de lucidez e esperança: “o desejo permanente é que – mais do que contribuir para criar novos *pombos*<sup>27</sup> – possamos construir uma sociedade onde todos os *pássaros* possam cantar, com dignidade, justiça e respeito” (SOUZA E SILVA, 2003, p. 141).

---

27 Tal metáfora faz alusão à fábula presente em seu texto: “[...] o corvo, insatisfeito com sua condição, admirava à distância a comunidade dos pombos – marcada pela elegância, pela cultura e pela beleza. Até que, certo dia, toma uma posição radical: pega uma lata de tinta branca e pinta-se inteiramente. Com essa nova roupagem, dirige-se ao pombal; lá chegando, é rapidamente identificado pelos pombos originais, que não permitem seu ingresso na sociedade. Decepcionado, decide voltar ao convívio de seus pares – os corvos. Lá chegando, todavia, a decepção se faz mais profunda: seus antigos irmãos não o reconhecem e o repudiam. Assim, sem ter o que tinha e não alcançando o que desejava, ficou o pobre corvo só, lamentando sua singular condição” (SOUZA E SILVA, 2003, p. 140).

## | Considerações finais

Se falar de história de vida implica o pressuposto de que ela é uma história e, inseparavelmente, também o conjunto de acontecimentos da existência individual que compõe a narrativa desta história (BOURDIEU, 2008), aquelas pela autora deste ensaio analisadas representaram tramas complexas, múltiplas e heterogêneas em suas idiossincrasias. No recorte do ingresso no sistema de ensino superior brasileiro, as razões dos grupos sociais populares demonstraram-se mais em suas probabilidades de acesso, permanência e conclusão do que o contrário. Considerando a excepcionalidade do meio e da presença destas frações neste meio, a partir dos estudos de Portes (1999), Viana (2000) e Souza e Silva (2003) foi possível corroborar Piotto (2007) no sentido de que estas foram exceções que, mais do que incorporadas, fizeram-se regra por meio de processos de entrada delineados anteriormente ao próprio ingresso universitário. Se as chances eram improváveis, não os eram seus esforços e os meios que os tornaram possíveis.

A relação entre a origem social dos agentes e o desempenho escolar, ao longo das trajetórias consideradas, fez-se íntima na intersecção entre campos, *habitus* e capitais que, dentre outros elementos, representaram a *práxis* presente entre populares indivíduos e sociedades. No contato com o jogo praticado entre o sistema escolar e aqueles que com ele tiveram contato, é possível afirmar que as camadas populares não só de suas regras imprevisivelmente se apropriam, mas também por meio dele, em justaposição se estruturam ao descontinuamente estruturar as suas próprias (PIOTTO, 2007).

## | Referências

- ALMEIDA, W. M. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública. *In*: PIOTTO, D. (org.). **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 275-312.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P. The forms of capital. *In*: RICHARDSON, J. (ed.). **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. New York: Greenwood, 1986. p. 241-258.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. Você disse “popular”? **Revista Brasileira de Educação**, n. 1, p. 16-26, 1996.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (org.). Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, R. (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003a. p. 39-73.
- BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. *In*: ORTIZ, R. (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003b. p. 73-111.
- BOURDIEU, P. Os universos de possíveis estilísticas. *In*:  
BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP, 2007. p. 196-211.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. *In*: BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 74-82.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Editora Vozes, 2014a.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014b.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Reflecting on reflexive thematic analysis. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, Philadelphia, v. 11, n. 4, p. 589-597, 2019.

BRAUN, V.; CLARKE, V.; WEATE, P. Using thematic analysis in sport and exercise research. *In*: SMITH, B.; SPARKES, A. C. (ed.). **Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise**. London: Routledge, 2016. cap. 15, p. 191-205.

BUENO, K. M. P. **Construção de habilidades**: trama de ações e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 63-154, 2001.

LACERDA, W. M. G. De escolas públicas estaduais ao Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA): “a fabricação das exceções”. *In*: PIOTTO, D. (org.). **Camadas populares e universidades públicas**: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 45-87.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PIOTTO, D. C. **As exceções e suas regras**: estudantes das camadas populares em uma universidade pública. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PIOTTO, D. C. A escola e o sucesso escolar: algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu. **Revista Vertentes**, São João Del-Rei, v. 33, p. 48-60, 2009.

PORTES, E. A. O universitário de camadas populares no espaço do herdeiro. *In*: FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS. **Boletim do Departamento de Didática/UNESP**. Araraquara: FCL, 1999. ano XVI, n. 15, p. 63-83.

SOUZA E SILVA, J. **“Por que uns e não outros?”**: caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, São Paulo, n. 57, p. 210-226, 2003.

VALLE, I. R. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, 2013.



VASCONCELLOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 77-87, 2002.

VIANA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades. *In*: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 46-60.

# Contribuições da teoria bourdieusiana para a compreensão das desigualdades escolares e a ideologia do dom

**Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos**

**Adelino Francklin**

**Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes**

## Introdução

Um dos pressupostos centrais da ideologia republicana é a igualdade de oportunidades, na qual cada indivíduo poderá empenhar esforços para atingir a posição social almejada. Nesse sentido, o sistema escolar ganha destaque em uma sociedade meritocrática por garantir igualdade social a todos. Alguns estudos da sociologia da educação, contudo, têm demonstrado como o sistema escolar pode não promover uma seleção neutra e ser o meio igualitário de oportunidades. Estudos de Pierre Bourdieu, com a colaboração de Jean-Claude Passeron, trazem uma crítica aos fundamentos da sociedade meritocrática e ao posicionamento do sistema escolar como alicerce dessa ideologia republicana (VASCONCELOS, 2002).

Pierre Bourdieu (1930-2002) foi um sociólogo que contribuiu para o entendimento de como ocorrem as desigualdades escolares e como a ideologia do dom é utilizada para reforçar o discurso liberal da meritocracia. Utilizando-se de pesquisas quantitativas, Bourdieu concluiu que o sucesso, e em certa medida o destino escolar dos estudantes, não está atrelado ao esforço pessoal ou à inteligência, mas recebe influências da origem social e herança familiar.

Bourdieu nasceu na pequena aldeia francesa Denguin, na região do Béarn dos Pirineus. Foi filho de um carteiro e de uma professora

primária, os quais não tinham grandes instruções para compor o repertório cultural de Bourdieu. Após ter frequentado a escola básica local da região, foi para o Liceu de Pau, suficientemente longe para que Bourdieu ficasse em um internato (GRENFELL, 2018).

Grenfell (2018) esclarece que essa experiência marcou o sociólogo, pois Bourdieu era identificado como morador da área rural pela vestimenta que era obrigado a usar (por ser aluno de internato) e pelas zombarias recebidas diante de seu sotaque. Além disso, Bourdieu foi criado com a língua Gascão e no Liceu era imposta a língua oficial, o francês.

A educação, portanto, era uma faca de dois gumes: ela enfatizava as idiossincrasias, mas ao mesmo tempo oferecia o meio para se escapar do ambiente imediato. Não surpreende, portanto, que Bourdieu tenha escolhido a educação e a cultura como os temas principais de seus primeiros estudos na década de 1960. (GRENFELL, 2018, p. 35).

Bourdieu estudou diversos assuntos, mas, como ressaltado por Grenfell (2018), a educação foi um elemento que teve destaque. Em sua obra, Bourdieu desmistifica a ideologia do dom, percepção que “[...] supõe talentos, aptidões, esforços individuais e que leva à naturalização e personalização dos resultados escolares” (VALLE, 2015, p. 128), e afirma que o desempenho escolar é influenciado pela origem social e cultural familiar. A escola utiliza uma linguagem e conteúdos que estão relacionados com a cultura dominante e avalia os alunos de acordo com suas aproximações ao que lhes é imposto pedagogicamente (BOURDIEU; PASSERON, 2015). Para discorrer sobre essa questão, Bourdieu problematiza a mediação entre o agente social e a sociedade, uma vez que considera que o agente não é um simples resultado da sociedade.

Neste capítulo, abordamos alguns dos conceitos utilizados nas análises de Bourdieu para compreendermos as desigualdades escolares, sendo eles os conceitos de *habitus*, campo, violência simbólica, capital cultural, poder simbólico e ideologia do dom.

## | Os conceitos de *habitus* e campo

Ao contrário das tradições deterministas, Bourdieu acreditava no potencial da ação do agente. A grande questão de Bourdieu, então, está em procurar a mediação do agente social e a sociedade (ORTIZ, 1983). Ou seja, como os agentes se adaptam às situações sem obedecer aos seus livres pensamentos? Para compreender essa dinâmica, os conceitos de *habitus* e campo são essenciais e conceitos-chave da abordagem bourdieusiana.

Ao escolher a palavra *habitus* para esse conceito, Bourdieu (2007, p. 62) explica que “os utilizadores da palavra *habitus* se inspiravam numa intenção teórica próxima da minha, que era a de sair da filosofia da consciência sem anular o agente na sua verdade de operador prático de construções de objeto”. Bourdieu (2007) defende que o indivíduo interioriza determinados conhecimentos de seu contexto social (permeado pelo poder simbólico) e os exterioriza em suas práticas. O *habitus* é uma ação criativa, geradora e não inerente ao ser humano. É um conhecimento adquirido que se torna um dispositivo para a prática do agente.

Peters (2013) explica que a teoria de Bourdieu é denominada de praxiologia, sendo esta uma terceira via para sair do dualismo objetivista e subjetivista. A praxiologia concebe a vida como prática, sendo a prática social permanente no interior dos campos. Os conceitos de *habitus* e *campo*, na teoria bourdieusiana, são fundamentais para a compreensão do que seria a praxiologia.

Bourdieu (2007) utiliza o conceito de *habitus* para buscar superar a dicotomia do “indivíduo X sociedade”. O autor afirma que “[...] desejava pôr em evidência as capacidades ‘criadoras’, ativas, inventivas, do *habitus* e do agente [...]” (BOURDIEU, 2007, p. 61). Nogueira e Nogueira (2002), ao explicarem tal conceito, destacam que as disposições que regem a ação não se manifestam como respostas mecânicas, mas que o indivíduo adapta essas orientações

em diferentes circunstâncias. Assim, o *habitus* é o conjunto de disposições adquirido no contexto social que leva o indivíduo a agir de uma certa maneira, em uma determinada situação.

Sapiro (2017a, p. 297) acrescenta que o “[...] *habitus* é o princípio gerador dos esquemas de percepção, avaliação e de ação”. O *habitus*, portanto, é uma maneira de agir do agente social. Como é um processo de interiorização da realidade concreta, Maton (2018, p. 76) complementa afirmando que “[...] o *habitus* é estruturado pelas condições materiais da existência e também gera práticas, crenças, percepções, sentimentos etc., de acordo com a sua própria estrutura”. Portanto, a realidade social tem um papel decisivo para a construção do *habitus*. Como esclarece Loyola (2002, p. 69), “O *habitus* é um operador de racionalidade, mas de uma racionalidade prática, inerente a um sistema histórico de relações sociais; assim, transcende o indivíduo. O *habitus* é criador, inventivo, mas nos limites de suas estruturas”.

Piotto (2009) também explica que é a partir do *habitus* que o agente consegue circular, física e simbolicamente, no espaço social, sendo que este é entendido por Bourdieu (2007) a partir de campos, espaços de relações de luta e de poder. Para explicar esse conceito, Bourdieu (2004) utiliza a ideia de um microcosmo que funciona a partir de leis próprias, porém recebe influência de leis sociais presentes na percepção macrocósmica da sociedade. Portanto, apesar de ter seu próprio funcionamento, o campo não é totalmente alheio às imposições do macrocosmo ou dos demais campos de poder, mas detém uma autonomia parcial mais ou menos acentuada (BOURDIEU, 2004).

O autor se refere às relações de luta e de poder porque no campo está presente a disputa de conservar ou de transformar o próprio funcionamento. Ou seja, o campo é uma estrutura objetiva, que tem centralidade nas práticas dos agentes, mas pode ser modificado ou até extinguido de acordo com as disputas de poder. Nesse

sentido, o campo é estruturado a partir de grupos dominantes e grupos dominados. O que determina a estrutura e a posição dos agentes nesses dois polos é a sua quantidade de capital legitimado pelo campo. Quanto maior for a quantidade de capital específico, valorizado em determinado campo, maior será a sua posição de poder (BOURDIEU, 2004).

As estratégias e as práticas do agente recebem influências de suas posições na estrutura de poder do campo, como esclarece Bourdieu (2004, p. 25) a exemplo do campo científico: “[...] os agentes fazem os fatos científicos e até mesmo fazem, em parte, o campo científico, mas a partir de uma posição nesse campo – posição essa que não fizeram – e que contribui para definir suas possibilidades e suas impossibilidades”.

Ao trazer a proposta desse conceito, portanto, Bourdieu (2007) ressalta que o campo de produção é um espaço social de relações objetivas. A produção, nesse caso, inclui os bens simbólicos, culturais, religiosos e científicos, bem como outros que podem existir no mundo social. Bourdieu (2007) acrescenta que a noção de campo permite descrever e redefinir a forma específica de que se reveste cada microcosmo, os mecanismos e os conceitos mais gerais (capital, investimento, ganho), o que evita o reducionismo que foca no interesse material e no lucro monetário. Ainda de acordo com Bourdieu (2007, p. 69):

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo da linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir.

Nessa perspectiva, Bourdieu (2007) esclarece que no campo há um jogo. Para ser jogado diante de suas regras, é preciso ter

os capitais e, acima de tudo, uma forma de ser específica. Dessa maneira, a cada novo campo, um novo *habitus* é adquirido para entrar nesse “jogo simbólico” pelas posições de poder.

Ao ingressar em um determinado campo, como no caso dos estudantes que iniciam seus estudos nas universidades, o agente acredita na validade do jogo simbólico estabelecido no campo. Essa crença de que o jogo deve ser jogado é denominada por Bourdieu (2004) de *illusio*. É a *illusio* que faz com que os estudantes acreditem que vale a pena se envolver, que dá sentido ao jogo travado no campo e que o jogo merece o investimento para se estar presente na disputa. Assim, a proposta bourdieusiana é de uma teoria relacional, em que esses conceitos de poder simbólico, *habitus* e campo se enlaçam e permeiam as análises.

## | A violência simbólica e o capital cultural

No Brasil, é difundido o mito da democratização através da escola. O mito se deve ao fato de se acreditar que, por estarem na escola, todos tiveram as mesmas oportunidades. Contudo, estar matriculado na escola não significa que o aluno teve a oportunidade de se dedicar aos estudos, tendo em vista que pode estar dividindo o tempo da escola com o trabalho e se desgastando demais no trabalho ou que o aluno pode não acompanhar o que o professor ensina por alguma deficiência ou limitação que não foi percebida pelo docente. Assim, o sistema educacional pode promover uma inclusão excludente.

No caso de sua análise sobre a escola, Bourdieu traz os conceitos de poder simbólico, *habitus* e campo para propor a teoria da violência simbólica na ação pedagógica. Em seu livro *A Reprodução*, escrito juntamente com Jean-Claude Passeron (BOURDIEU; PASSERON, 1975), são levantados os elementos e arranjos que acontecem nas instituições escolares para exercer a violência simbólica e para legitimá-la.

A violência simbólica está presente quando consideramos que uma cultura é superior à outra. Ou melhor, quando uma cultura é considerada como a certa e a que deve ser aprendida. A partir de um caráter dissimulado, a instituição escolar legitima a cultura da classe dominante como a correta. Em meio a essa situação, os estudantes das camadas abastadas encontram na escola uma extensão de sua cultura familiar e social, enquanto os estudantes das camadas menos favorecidas sentem um mal-estar presente na aculturação (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Nesse sentido, o poder simbólico é percebido como uma violência legítima (por ser uma ação camuflada e naturalizada) e imposta (por ser arbitrária). O caráter violento está na via de mão única presente na escola: o professor ensina o objeto de aprendizagem que é concebido como algo certo a ser aprendido. Bourdieu e Passeron (1975) defendem que esse objeto de aprendizagem representa a cultura das classes dominantes na sociedade, ou seja, apresenta os conhecimentos de um determinado grupo como sendo o “verdadeiro” a ser ensinado.

A ação pedagógica, ao impor um arbitrário cultural, atua corroborando as relações de força presentes na sociedade. Como afirmam os autores:

Na realidade, devido ao fato de que elas correspondam aos interesses materiais e simbólicos de grupos ou classes diferentemente situadas nas relações de força, essas AP [ação pedagógica] tendem sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social [...] (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 25).

Além do arbitrário cultural, a violência simbólica também se desdobra na autoridade pedagógica. Bourdieu e Passeron (1975, p. 27) esclarecem que a autoridade pedagógica é necessária para haver uma ação pedagógica, pois traz a “[...] 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.

A autoridade pedagógica é uma investidura que o campo passa ao agente que a exerce sem perceber o caráter violento ao naturalizar a imposição arbitrária. A escola não transmite apenas a cultura considerada legítima, mas é arbitrária por também inculcar um *habitus* em seus alunos por meio do trabalho pedagógico.

[...] a AP [ação pedagógica] implica o trabalho pedagógico (TP) como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 44).

O sucesso do trabalho pedagógico, portanto, está na naturalização da inculcação de um *habitus* que os estudantes transferem para outros campos. Dessa maneira, a violência simbólica presente na instituição escolar ganha força quanto maior for o nível de sua dissimulação. Bourdieu e Passeron (1975) afirmam, ainda, que há um duplo arbitrário na violência simbólica: a imposição de uma cultura dominante como o próprio sinônimo de cultura e a inculcação da cultura escolar.

Diante dessas análises, percebemos que a perspectiva bourdieusiana sobre a escola traz elementos que questionam a meritocracia e o otimismo pedagógico. Ao investigar o processo de democratização do ensino na França, Bourdieu dirigiu uma investigação que identificou um “mal-estar” presente na escola e quais eram os elementos que favoreciam a exclusão social no sistema de ensino.

Na escola, o estudante é avaliado por um estilo de fala, escrita e comportamento considerado legítimo, ou seja, das classes dominantes. Ainda assim, pouco se nota que há diferentes capitais

culturais e econômicos entre os alunos, o que contribui para uma reprodução social, ou seja, o sucesso escolar de um grupo, que já se encontrava em uma situação social confortável e o fracasso escolar daquele grupo que já carecia de diferentes tipos de capitais.

Em seu estudo, Bourdieu e Champagne (2007) constataram que não basta estar na escola para ter sucesso, visto que há uma série de condições sociais relacionadas tanto ao trabalho escolar quanto ao desempenho do estudante. Diante disso, os autores identificaram que “[...] o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isto faz com que a instituição seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 221).

Ao considerar todos os estudantes iguais e dissimular o arbitrário cultural, a escola privilegia aqueles que já recebem uma vantagem em suas heranças familiares e camufla a influência social no desempenho escolar. Com a meritocracia, a escola dissimula e, por isso, legitima a diferenciação entre as pessoas, convertendo uma desigualdade que é social em uma desigualdade escolar.

A exclusão que ocorre no interior das escolas se refere à forma como a escola trabalha com as diferentes origens sociais dos estudantes. Em seus estudos, Bourdieu e Passeron (2015) compreenderam que os conteúdos ensinados e a forma pela qual eram transmitidos estavam relacionados com a cultura de um determinado grupo social. Os estudantes oriundos de camadas culturalmente favorecidas encontravam na escola uma extensão da cultura que partilhavam em seus ambientes familiar e social. Por outro lado, os estudantes de camadas desfavorecidas culturalmente encontravam na escola um ambiente desconhecido, com uma cultura distante e uma linguagem diferenciada.

[...] enfim, a predisposição, socialmente condicionada a adaptar-se aos modelos, às regras e aos valores que regem a escola, todo esse conjunto de fatores que faz com que se sinta “em seu lugar” ou “deslocado” na escola e que seja percebido como tal determina, apesar de todas as aptidões iguais, uma taxa de sucesso escolar desigual segundo as classes sociais, e particularmente nas disciplinas que supõem toda uma aquisição, quer se trate de instrumentos intelectuais, de hábitos culturais ou de rendimentos. (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 29-30).

Bourdieu e Passeron (1975) utilizam o conceito de capital cultural para esclarecer a relação da origem social com o desempenho escolar. Esse conceito se refere ao conjunto de informações, valores e crenças que o agente recebe de seu contexto familiar e social ao longo de sua formação. Tal conjunto de conhecimentos pode ser usado como uma moeda de troca para conquistar determinadas posições ou interesses em cada campo. Quanto mais o agente receber esses conhecimentos de acordo com a cultura legitimada, maior será o seu capital cultural e maiores as possibilidades de troca. Dessa maneira, o conceito de capital cultural “[...] está na base das estratégias de reprodução das classes dominantes” (VALLE, 2015, p. 154).

Como assinala Valle (2015), a escola é o lugar legitimado para a transmissão do capital cultural e promove a diferenciação social e a criação da elite intelectualizada. Para isso, os estudantes, ao ingressarem na escola, encontram um campo que lhes exige o capital cultural, a começar pela linguagem. Como explicam Bourdieu e Passeron (1975, p. 82-83),

[...] a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas ela fornece, além de um vocabulário mais ou menos rico, um sistema de categorias mais ou menos complexo, de sorte que a aptidão à decifração e à manipulação de estruturas complexas, quer elas sejam lógicas ou estéticas, depende em certa parte da complexidade da língua transmitida pela família.

A língua culta utilizada no campo escolar tem uma organização voltada para aqueles que já dominam os seus códigos. O conteúdo é ensinado a partir de uma língua com a qual nem todos os estudantes apresentam familiaridade para perceber os sentidos colocados na comunicação pedagógica. Diante disso, os estudantes oriundos de camadas sociais que não utilizam a língua culta encontram-se em um campo em que serão avaliados não apenas por seu conhecimento diante do conteúdo, mas por uma forma de ser que representa a cultura dominante: “Todo ensino, e mais particularmente o ensino de cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e sobretudo de saber-dizer, que constitui o patrimônio das classes cultas” (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 39). Nesse sentido, é a partir da escola que se torna possível fazer a conversão do capital cultural herdado para o capital escolar. Como esclarece Valle (2015, p. 124):

O que Pierre Bourdieu observa na França é um processo ativo e intenso de reconversão de capitais, notadamente dos capitais econômico e cultural, entre outros capitais (social, simbólico, escolar, técnico), procedimento este que permite assegurar e/ou melhorar a posição social de origem e que, graças às trajetórias sociais e escolares geradoras de disposições específicas, define modos de pensar, exprimir, agir e julgar de uma classe ou campo.

Assim, o enriquecimento do capital cultural e do capital escolar pode contribuir para a ascensão social do agente, haja vista também as alterações que podem ocorrer em seu *habitus*. Entretanto, esta situação ocorre com menor frequência, pois a escola tem reproduzido as desigualdades escolares, ao passo que deveria combatê-las. Os poucos exemplos de ascensão social são utilizados, normalmente, de maneira equivocada, para embasar discursos neoliberais e meritocráticos.

## | A ideologia do dom

Às vezes assistimos reportagens que mostram a trajetória de uma pessoa que saltou de um patamar a outro da sociedade; que viveu na periferia e passou no vestibular para medicina; que era um *office boy* e tornou-se um grande empresário. Os depoimentos de pessoas que tiveram ascensão social têm sido utilizados como argumentos para reforçar o discurso de que todos são capazes e que basta o esforço individual para obter o que se deseja. Nesta lógica meritocrática, o sucesso escolar depende de cada aluno.

Ao analisarem o processo de democratização escolar que ocorreu na França, Bourdieu e Passeron (1975, 2015) constataram que tal processo ocorreu com os pressupostos da pedagogia liberal, a qual baseia-se na ideologia do dom para formar os indivíduos de acordo com as suas aptidões naturais. Nesse sentido, a democratização da escola iria possibilitar as oportunidades necessárias para que os indivíduos alcançassem o sucesso por meio de seus talentos e esforços. Contudo, os estudos de Bourdieu e Passeron (1975, 2015) indicaram que o desempenho escolar recebe influência das condições de origem social e familiar dos estudantes, o que contraria a proposta da escola liberal.

Os estudantes que permanecem no sistema de ensino e buscam os estudos superiores não estão aprendendo apenas os conteúdos, mas uma performance do homem culto. Estão aprendendo a jogar o jogo que a escola oportuniza a seus agentes. Ao procurarem se aproximar e se inserir nos estudos dos professores, os estudantes tornam-se “aprendizes de feiticeiro” e legitimam a força simbólica que os professores têm sobre o campo intelectual (BOURDIEU; PASSERON, 2015). Contudo, como esclarecem Nogueira e Nogueira (2015, p. 58):

Embora todos vivam, em alguma medida, orientados pela idealização do mundo intelectual, somente alguns trazem de sua origem social os recursos necessários para serem efetivamente aceitos no

universo dos homens cultos. Todos, ou quase todos, legitimariam os valores sustentados pelo sistema universitário, mas poucos seriam os seus verdadeiros herdeiros.

Quando são aplicadas as avaliações internas e externas, após terem sido abordados todos os conteúdos escolares, com recursos e aulas entendidas como de excelente qualidade, muitos esperam que o resultado possa ser o mesmo para todos os alunos. Entretanto, os alunos possuem trajetórias de vida diferentes e podem assimilar os conteúdos em tempos diferentes, de maneiras diferentes. Na perspectiva bourdieusiana, essas diferenças se referem muito mais a aspectos sociais do que individuais de esforço do aluno.

Ao propor tratamentos iguais para estudantes com capitais culturais diferentes, reforça-se a tendência reprodutiva da escola. A avaliação irá privilegiar os estudantes que têm *habitus* e capital cultural já inculcados pela família e pelo contexto social e demonstram, por causa disso, uma desenvoltura livre em relação à cultura escolar. A escola tende a contribuir com a ideologia do dom, ao premiar estudantes por seus supostos méritos. Camufla, assim, as condições sociais que interferem no desempenho escolar e comuta uma desigualdade social em desigualdade cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2015).

Além disso, o desdobramento da ideologia do dom na vida dos estudantes (tanto pelas barreiras da linguagem quanto pela ausência de *habitus* e capital cultural valorizados no campo escolar) se manifesta na autorresponsabilização de seus desempenhos. Nessa ideologia, considera-se que foi ofertada a chance de sucesso e, se o estudante não conseguiu atingir êxito, a responsabilidade pelo fracasso é dele, o que o leva a se sentir incapaz tanto para a escola, quanto para as profissões que requerem o diploma. Segundo Bourdieu e Champagne (1998, p. 223), a ideologia do dom faz com que

[...] o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social.

O horizonte que é apresentado a um adolescente que vive em condições precárias de existência é limitado. O rol de opções que lhe é apresentado geralmente difere das opções de trajetória que são listadas para um adolescente de classe média ou de família com elevado poder aquisitivo, ainda mais pelo fato de que o próprio agente, por meio de seu *habitus*, não consegue enxergar outras opções de caminhos a percorrer.

Para Bourdieu (2008), há uma tendência de reprodução social, mas não predestinação. Assim, existe uma perspectiva de trajetória. Exemplo disso é a pessoa que já foi presidiária, que não tem ensino superior, pertence às camadas populares, por isso dificilmente conseguirá um bom emprego e irá prosperar economicamente na vida, tendo em vista o preconceito existente na sociedade. No entanto, pode ocorrer que uma ou outra pessoa neste caso vivencie situações excepcionais que colaborem para alterar sua trajetória de vida. Assim, é possível afirmar que a origem social parece determinar a herança, que por sua vez parece determinar a trajetória e ela parece determinar o destino, mesmo que haja exceções.

Além de condicionantes sociais que podem interferir na trajetória, o conceito de *habitus* também contribui para a tendência de reprodução social. Maton (2018) esclarece que o *habitus* influencia na percepção sobre o rol de opções para estratégias práticas dentro de um campo. Ou seja, os agentes aspiram aquilo que consideram provável que aconteça a partir de crenças condicionadas ao *habitus* incorporado em experiências passadas:

São nossas condições materiais de possibilidades e impossibilidades, de resultados prováveis e improváveis, que por sua vez moldam nosso senso inconsciente do possível, provável e, crucialmente, desejável para nós. Para resumir, nós aprendemos nosso lugar de direito no mundo social, onde nos sairemos melhor tendo em vista nossas disposições e recursos e também onde teremos dificuldades. (MATON, 2018, p. 85).

Nesse sentido, o *habitus* direciona as ações ao proporcionar uma “lente” que enxerga o que os agentes acreditam que seja viável de acontecer. Nas palavras de Sapiro (2017b, p. 144), o *habitus* orienta os agentes a ajustar “[...] expectativas subjetivas às possibilidades objetivas, mas também [...] renunciar de imediato ao que ‘não é para eles’”. Percebemos, portanto, que o *habitus* é um conceito que Bourdieu utiliza para problematizar como os agentes participam, inconscientemente, da reprodução social.

A tese do dom ou da predestinação pode ser desconstruída na medida em que se percebe que há um arranjo social do campo, em que os estilos estão sendo mudados e reconstruídos o tempo todo. Para Bourdieu, os dados não nos são dados, mas são construídos, a estrutura pode ser determinante, mas não determinista, e as disposições são mais ou menos duradouras, mas não são estáticas. Ao compreendermos e problematizarmos a ideologia do dom e refletirmos sobre as determinações sociais presentes nas práticas dos agentes, torna-se possível superar o “destino provável” da reprodução social.

## | Considerações finais

Investigar as razões das desigualdades escolares tem se tornado uma missão, que ultrapassa a habilidade de ministrar conteúdos de diferentes disciplinas para os educadores. É fundamental que as aulas e os projetos pedagógicos contemplem também a temática da desigualdade social e econômica, com a finalidade de conscientização sobre as divisões de classes sociais. Além disso,



elaborar políticas públicas de acesso e permanência dos estudantes nas escolas de modo efetivo, bem como propiciar educação de qualidade para todos, é o caminho para dissipar as desigualdades escolares e contribuir para uma sociedade que respeite as diferenças e que seja mais justa.

Por fim, a teoria de Pierre Bourdieu contribui para a nossa compreensão de como as desigualdades escolares se manifestam e como a ideologia do dom é incorporada em discursos que tentam legitimar a meritocracia. Acreditamos que a discussão sobre as desigualdades escolares no Brasil precisa contribuir para pensarmos o modelo de escola que mais colabore para a democratização da educação.

## | Referências

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

BOURDIEU, P. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. *In:* BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p. 59-73.

BOURDIEU, P. As contradições da herança. *In:* BOURDIEU, P. **A miséria do mundo.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas.** 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *In:* NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do ensino.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

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

GRENFELL, M. Biografia, teoria e prática. *In*: GRENFELL, M. (org.). **Pierre Bourdieu**: conceitos fundamentais. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 23-63.

LOYOLA, M. A. Bourdieu e a sociologia. *In*: LOYOLA, M. A. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002. p. 63-86.

MATON, K. Habitus. *In*: GRENFELL, M. (org.). **Pierre Bourdieu**: conceitos fundamentais. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 73-94.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Ano XXIII, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. Os herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 47-62, jan./mar. 2015.

ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. *In*: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu – Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 7-36.

PETERS, G. Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria prática de Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 28, n. 83, p. 47-71, out. 2013.

PIOTTO, D. C. A escola e o sucesso escolar: algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu. **Vertentes** (UFSJ), v. 33, p. 48-60, 2009. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/debora\\_piotto.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/debora_piotto.pdf). Acesso em: 10 nov. 2017.

SAPIRO, G. Prática (Teoria da). *In*: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. de. (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017a. p. 296-298.

SAPIRO, G. Determinismo. *In*: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. de. (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017b. p. 143-145.

VALLE, I. R. Da meritocracia escolar financiada pela família à meritocracia escolar promovida pelo estado: a igualdade de oportunidades progride a passo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, n. 15, p. 121-132, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3696>. Acesso em: 10 nov. 2019.

VASCONCELLOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 77-87, abr. 2002.

# O conceito de *habitus* de Bourdieu e a pedagogia histórico-crítica

**Rafael Oliveira de Antonio**

## Introdução

O propósito deste estudo foi analisar o conceito bourdieusiano de *habitus* na pedagogia histórico-crítica, especificamente na catarse. Esta entendida como o momento culminante do processo educativo, representando a efetiva incorporação dos elementos da cultura humana em sua historicidade, mediados pela ação pedagógica, se tornando parte ativa da transformação social. A metodologia desenvolvida se baseou em uma pesquisa teórica, de natureza exploratória e abordagem qualitativa, dentro da literatura da área.

O homem é visto como um ser de natureza social, tendo sua humanidade constituída no seio da cultura humana, diferindo dos outros animais por não ter sua evolução condicionada a leis biológicas, mas sim regido por leis socio-históricas (LEONTIEV, 1978). Para Leontiev (1978), o surgimento do *Homo sapiens* – homem atual – marca a ruptura com o despotismo da hereditariedade, ou melhor, a evolução humana se liberta da dependência inicial das mudanças biológicas transmitidas pela hereditariedade. A partir desse momento, a espécie humana passa a ter todo o aparato biológico necessário ao seu desenvolvimento socio-histórico ilimitado.

Cada nova geração adentra um mundo de cultura edificado pela atividade humana de gerações passadas que, através do trabalho – atividade vital do homem, depositaram sua humanidade em objetivações materiais e ideativas (LEONTIEV, 1978). Essa dinâmica da formação humana se dá por processos ao mesmo tempo opostos e complementares de objetivação ↔ apropriação, sendo o êxito deste último condicionado a reproduzir traços essenciais da atividade humana acumulada no objeto. Desse modo, aprende-se

a ser humano no convívio social com seus pares mais experientes da cultura – adultos, fato ilustrado por:

A tribo dos Guayaquils, no Paraguai, é das mais primitivas<sup>28</sup> que se conhece actualmente. [...] É difícil entrar em contato com eles, pois não têm lugar de habitação fixa. Assim que os estrangeiros se aproximam, fogem para os bosques. Mas conseguiu-se um dia apanhar uma criança desta tribo com sete anos de idade. Pôde assim conhecer-se sua língua que se verificou ser extremamente primitiva. Noutra vez, o etnólogo francês Vellard encontrou uma menina de dois anos num acampamento abandonado pela tribo. Confiou sua educação à mãe dele. Vinte anos mais tarde (em 1958) ela em nada se distinguia no seu desenvolvimento das intelectuais europeias. Dedicou-se à etnografia e fala francês, espanhol e português. (LEONTIEV, 1978, p. 266-267).

Esse exemplo demonstra que as aptidões humanas não são inatas, mas sim adquiridas por um processo educativo de apropriação da cultura na qual o indivíduo faz parte, logo, ele aprende a ser homem. Isso explica como essa criança indígena, mesmo inserida em um grupo social com valores culturais diferentes, conseguiu incorporar gostos e práticas próprias da sociedade europeia industrial da época. À vista disso, a natureza humana, vinculada ao nascimento, não determina o viver em sociedade, sendo necessário passar por um processo educativo, que começa bem antes do ingresso da criança na educação escolar.

Por sua vez, desde o nascimento, no lar, o processo de aquisição da cultura se inicia, o capital cultural da família começa a fazer parte da criança. Bourdieu (2007a) conceitua o capital cultural como todo o acervo cultural que o indivíduo ou o núcleo familiar possui, sendo classificado em três estados:

---

28 A palavra *primitiva* deve ser inserida no contexto histórico da época de publicação da obra. O termo *primitivo*, no século XIX, remetia àquelas sociedades exteriores às áreas de civilização europeias ou norte-americanas, e hoje poderia ser atualizado para *subdesenvolvidos* (LAPLANTINE, 2003).

- a) *incorporado*: disposições duráveis no organismo, exigindo tempo dedicado para tornar-se parte da pessoa, um *habitus*, não podendo ser transmitido instantaneamente e morre com seu portador;
- b) *objetivado*: sob a forma de bens culturais – escritos, pinturas, esculturas, etc., transmissíveis em sua materialidade;
- c) *institucionalizado*: objetivado sob a forma de um certificado de competência cultural – diploma, por exemplo, garantindo ao seu portador valor jurídico.

Advém pontuar, contudo, o papel da escola na educação formal ao socializar o conhecimento cultural humano sistematizado. Quando consideramos os diferentes volumes que as crianças apresentam ao ingressarem na escola, principalmente ao compararmos os filhos de pais diplomados e/ou privilegiadas culturalmente com os de classes populares, observamos que estes últimos são os que mais necessitam da escola. Não raro, essa é uma das únicas oportunidades dos menos privilegiados culturalmente entrarem em contato com o conhecimento filosófico, científico e artístico. Dessarte, a existência da escola contemporânea, especialmente a pública, só se justifica ao proporcionar uma proximidade dos pequenos com as máximas objetivações humanas, melhor dizendo, não vivenciadas na esfera cotidiana, então:

[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata. (SAVIANI, 2011, p. 201).

Ademais, o autor parte do pressuposto do objeto da educação ser constituído por:

- a) seleção dos conteúdos culturais essenciais, baseado na noção de “clássico” – resistiram ao tempo e ainda são atuais;
- b) definir as formas mais adequadas de desenvolver o trabalho pedagógico, organizando meios – conteúdos, espaço, tempo e procedimentos.

Desse modo, essa abordagem educativa se distancia dos saberes populares, religiosos ou tácitos, presentes no convívio social, valorizando o ensino formal em relação à aclamada “escola da vida”.

O sistema escolar, conquanto, tem implícita a visão platônica de mundo social, destacando os filósofos, os guardiões e só depois o povo (BOURDIEU, 1998). Por isso, não é de se estranhar o cerceamento histórico da socialização do conhecimento sistematizado por diversas correntes pedagógicas, aprisionando o indivíduo da camada popular na imediaticidade e no pragmatismo cotidiano. Prova disso é a apreciação de uma obra de arte, pois ela só existe como objeto simbólico, dotado de sentido e valor cultural, se for apreendida por espectadores possuidores do conhecimento estético exigido (BOURDIEU, 2006).

Os objetos da cultura material e intelectual, inclusive as artes, seguem esse mesmo caminho de incorporação do conhecimento, com a escola fazendo o papel de transmissão dessa riqueza intelectual através dos conteúdos curriculares. Isto posto, a pedagogia histórico-crítica surge como uma teoria pedagógica que defende a socialização do conhecimento sistematizado e, conseqüentemente, combate a alienação imbricada nas atividades constitutivas da vida humana e de sua individualidade.

## | O *habitus* em Bourdieu e a pedagogia histórico-crítica

Originário no pensamento de Aristóteles e na escola medieval, o *habitus* situa-se na noção aristotélica de *hexis*, representando

um estado incorporado e constituído do carácter moral que orienta nossos sentimentos e vontades em situações cotidianas e, como tal, nossa conduta (WACQUANT, 2007).

É, porém, em Bourdieu que encontramos o conceito de *habitus* descrito como um sistema de esquemas individuais, constituídos de disposições estruturadas socialmente e estruturantes mentalmente, fundando comportamentos específicos de um grupo social e orientações constantes no agir cotidiano (BOURDIEU, 2011). Outrossim, ele se caracteriza como um conhecimento adquirido, uma disposição incorporada, quase postural (BOURDIEU, 2006).

O *habitus*, portanto, é um conjunto de disposições cumulativas ao longo da vida e trajetória social, incorporado pela necessidade e transformado em natureza social. Isso possibilita ao indivíduo interagir nas mais diferentes situações, mesmo inconscientemente, graças a esse conjunto de valores reunidos, que reverbera no seu percurso social. Desse modo, ele confere uma certa homogeneidade, relativa às predisposições em termos de gostos e condutas morais de grupos e/ou indivíduos que compartilham uma mesma posição no espaço social.

Não obstante, apesar do *habitus* estar inscrito pelas experiências passadas, nos corpos dos indivíduos (BOURDIEU, 2001), ele não se define como algo estático ou definitivo. Há uma reestruturação ininterrupta com o passar do tempo e para Bourdieu (2002) o *habitus* se mostra como um produto da história, produzindo práticas individuais e coletivas em conformidade com a própria história.

A desejada socialização do conhecimento sistematizado, tornando-se um *habitus* para o indivíduo, é cerceada historicamente por diferentes correntes pedagógicas, impondo a marginalidade na educação aos grupos dominados pela coerção da força material – capital econômico – e do poder simbólico – capital cultural. Em razão disso, a escola deixa de cumprir o seu papel de transmissora



do acervo cultural humano, sistematizado na forma de disciplinas e conteúdos que integram o currículo escolar.

Saviani (2012) classifica essas teorias pedagógicas em dois grupos:

- a) *teorias não críticas*: escola tradicional, escola nova e pedagogia tecnicista, tendo uma visão ingênua da educação como autônoma em face à sociedade, deixando de reconhecer suas limitações em promover a igualdade social;
- b) *teorias crítico-reprodutivistas*: sistema de ensino como violência simbólica, escola como aparelho ideológico do estado e escola dualista; compreendem a educação a partir de sua estrutura socioeconômica, colocando a escola como reprodutora da sociedade, inclusive das desigualdades sociais. Por conseguinte, as teorias crítico-reprodutivistas passam do ilusório das teorias não críticas para a impotência frente à marginalidade educacional.

Bourdieu (2006) conceitua a violência simbólica como uma contínua imposição da cultura da classe dominante aos segmentos menos privilegiados da sociedade, praticada de forma não física e fundamentada em valores coletivamente construídos e disseminados. Presente nas mais diversas instituições sociais, na escola ela perpetua as desigualdades de classe ao valorizar e transmitir a cultura legitimada, não refletindo a cultura da massa popular (BOURDIEU, 2007b). Dessa maneira, a cultura escolar é uma cultura particular, a seleção de disciplinas e conteúdos ensinados é resultado de relações de força entre grupos sociais, convencendo o que é culto, ou ao contrário, rotulando o vulgar e o comum.

Diante das teorias pedagógicas em tela, em 1984 surge uma concepção educacional contra hegemônica, que sistematizou a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2003). Essa fundamentada no materialismo histórico-dialético, de construção coletiva e em

constante movimento histórico de reformulação e aperfeiçoamento, não enxerga a educação como externa à estrutura social.

Nesse sentido, a educação não é o fim em si mesmo, constituindo-se em uma mediação entre a *prática social* como ponto de partida e chegada da prática educativa, e a escola atuando nos momentos intermediários desse método: *problematização* – levantar questões suscitadas pela prática social, *instrumentação* – dispor recursos teóricos e práticos para a sua compreensão e possível solução e *catarse* – viabilizar sua incorporação como parte da vida dos alunos (SAVIANI, 2008).

Pode-se dizer que a catarse é a “[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.” (SAVIANI, 2012, p. 72), representando o ponto culminante do processo educativo. Antes o patrimônio cultural humano – sistematizado no currículo escolar – era alheio ao sujeito, porém agora incorporado por ele, transforma seu entendimento da realidade e proporciona uma nova visão de mundo. Assim, há uma mudança qualitativa na consciência de sua prática ao possuir em suas mãos, na forma de instrumentos culturais, o que de melhor a humanidade produziu em matéria de conhecimentos filosóficos, sociológicos, científicos, artísticos, literários e da cultura corporal.

O processo catártico na educação é muito nítido na alfabetização, colocando o educando em contato com a cultura letrada, apropriada de modo sistemático e intencional, como condição necessária para acessar todo o acervo cultural da nossa sociedade. No entanto, para a catarse se efetivar é preciso um trabalho educativo contínuo e processual, de forma a permitir a incorporação dos instrumentos culturais de modo irreversível – impossibilidade de regredir à condição anterior (SAVIANI, 2012).

Para compreendermos a concepção de catarse na pedagogia histórico-crítica, podemos tomar como referência o *habitus*, definido

por Bourdieu e Passeron (2011) como uma formação durável de internalização cultural no educando através do trabalho pedagógico. Ou seja, o *habitus* é o “[...] produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e por isso perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado” (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 53).

Vale ressaltar que a referência do conceito de *habitus* de Bourdieu para explicar a catarse na pedagogia histórico-crítica é articulada com o conceito de “segunda natureza” de Gramsci (MARTINS; CARDOSO, 2015). Isso explica o ler e escrever, por exemplo, ser tão natural a ponto de termos dificuldade em nos lembrarmos de quando não éramos alfabetizados, aparentando ser uma habilidade inata e não fruto de um processo sistemático, intencional e de enorme esforço intelectual e motor. Sendo assim, podemos suscitar que:

Estuda-se a história literária dos livros escritos naquela língua, a história política, as lutas dos homens que falaram aquela língua. A educação do jovem é determinada por todo este complexo orgânico, pelo fato de que – ainda que só materialmente – ele percorreu todo aquele itinerário, com suas etapas, etc. Ele submerge na história, adquire uma instituição historicista do mundo e da vida, que se torna uma *segunda natureza*, quase uma espontaneidade, já que não é pedantemente inculcada pela “vontade” exteriormente educativa. (GRAMSCI, 1991, p. 135, grifo nosso).

A segunda natureza de Gramsci representa uma construção cultural sobre a natureza biofísica do aluno. Considerando que essa natureza humana é produzida por ele próprio, incorporando a experiência cultural acumulada nas produções humanas sistematizadas nos conteúdos escolares – cultura letrada. A partir daí, o que foi incorporado não se encerra e coloca em movimento uma evolução qualitativa constante e ilimitada.

## | Considerações finais

A marginalidade na educação é um processo contínuo e orquestrado por diversas correntes pedagógicas, não permitindo que a classe popular desfrute de toda riqueza cultural historicamente produzida pela humanidade. Aqui trata-se de destacar o acesso aos conhecimentos clássicos – continuam vivos e atuais apesar do longo espaço temporal de sua produção – na formação omnilateral do indivíduo. Dessa forma, não basta as teorias não críticas atribuírem um papel redentor para a escola ou as teorias críticas-reprodutivistas denunciarem o sistema escolar como reprodutor das desigualdades sociais. Torna-se necessária uma pedagogia com base no entendimento da educação como mediadora no interior da prática social.

Para preencher essa lacuna, a pedagogia histórico-crítica surgiu com uma postura contra hegemônica, fundamentada no materialismo histórico-dialético e defendendo a socialização do conhecimento sistematizado nas suas formas mais desenvolvidas para as classes marginalizadas. Nesse contexto, a catarse – ápice da prática educativa – aproxima o conhecimento escolar mais elaborado e as lutas sociais, elevando a escola não só como espaço de reprodução social, mas sim como mediadora do processo de transformação da sociedade.

Dado isso, o *habitus* bourdieusiano na educação, correlacionado com o conceito de “segunda natureza” de Gramsci (1991), sintetiza quando um conhecimento específico atinge uma disposição durável e irreversível, mesmo após cessar a ação pedagógica. Esse estágio idealizado é o esperado para uma mudança qualitativa do educando em sua prática social, criticidade e expansão da sua visão de mundo para além do seu cotidiano.

Por fim, a pedagogia histórico-crítica enxerga na socialização do conhecimento sistematizado em suas formas mais elevadas,

convertido em um *habitus*, uma nova disposição diante da sociedade, modificando a prática social das classes populares na sua trajetória de vida, que impactará a transformação da sociedade como um todo.

## | Referências

BOURDIEU, P. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalinas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática, precedido de três estudos de etnologia Cabila**. Oeiras: Celta, 2002.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a. p. 71-80.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007b. p. 39-64.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MARTINS, M. F.; CARDOSO, M. M. R. Entrevista catarse na pedagogia histórico-crítica: a concepção de Saviani. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 163-217, jan./jun. 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 224-274.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. v. 1. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 197-225.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

WACQUANT, L. Esclarecer o habitus. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 16, p. 63-71, jul./dez. 2007.

## | Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

# O *habitus* feito corpo e o ensino da educação física escolar

**Fábio Tadeu Reina**

**Luci Regina Muzzeti**

**Willian Gabriel Felício**

## Introdução

A Educação Física escolar, disciplina obrigatória na grade comum curricular nacional, tendo como objetivo primário a formação integral do aluno para constituir pleno exercício de sua cidadania, conforme proclamado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), ganha um destaque nesse cenário, devido à grande aceitação do alunado para com os conteúdos legitimados pela cultura do movimento especializado na nossa sociedade. Portanto, essa aproximação aos saberes preconizados e desenvolvidos nas escolas torna o professor de educação Física agente imprescindível nesse processo ensino aprendizagem para que o aluno se aproprie dos conhecimentos de esportes, danças, lutas, jogos e ginásticas, pois a ele cabe a seleção e transmissão destes conteúdos que serão trabalhados durante as suas aulas.

Dessa forma, constatamos o nascer de uma nova ideia na área da Educação Física escolar que traz uma perspectiva que pretende democratizar, humanizar e pluralizar a prática pedagógica da área, maximizando o olhar que, até então, estava reduzido a uma visão biológica, para um trabalho docente que introjeta as dimensões cognitivas, afetivas, motoras e socioculturais dos alunos. Com isso, para abarcar toda essa gama de fatores, o professor de Educação Física deve nortear-se por aquilo que está posto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1997) específicos da Educação Física, que trazem os princípios da diversidade, inclusão, preconceito e gênero para serem desenvolvidos ao longo de todo o aprendizado

do aluno, rompendo assim com o que muitas vezes está arraigado e naturalizado como condição na nossa sociedade.

Diante disso, esse estudo aparenta-se como uma abordagem sociológica, tendo como aporte teórico principal os estudos de Pierre Bourdieu e colaboradores, pois ao nos apropriarmos de suas categorias de análise sociológica, tais como: *habitus*, capital cultural, dentre outras, permitiu-nos desenvolver um mapa teórico que apontou os fatores que, de alguma forma, imbricaram na construção da héxis corporal dos professores de Educação Física, na condição de relevância para com os conteúdos a serem desenvolvidos no interior da escola, no sentido de uma aprendizagem significativa do aluno.

Por meio dos estudos de Bourdieu (1990), parafraseando sua fala, deduzimos que há uma intrínseca relação entre o conhecimento embutido no conteúdo legitimado e posto literariamente, com aquele que o professor detém por conta do acúmulo de capital cultural herdado ao longo de sua trajetória de vida, social e acadêmica, principalmente no momento em que começa a vivenciar a atuação docente no interior da escola.

Toda essa complexidade de condicionantes e disposições, adquiridas e acumuladas, chamada de herança cultural adquirida nesse percurso histórico, faz com que os professores desenvolvam um conjunto de saberes, informações, códigos linguísticos, posturas, que se materializam nas escolhas dos conteúdos e pela valorização que atribuem a eles (conteúdos), culminando no êxito ou fracasso do seu trabalho docente.

## | Metodologia

Esse estudo é proveniente de apontamentos da nossa dissertação de mestrado e da tese de doutorado já realizados e publicados em periódicos, tais como, *Revista Educere* e *Revista Ibero-Americana*,



momentos em que buscamos apontar como a disciplina de Educação Física escolar torna-se de extrema relevância para adolescentes das camadas populares no processo de sua aprendizagem formal no interior da escola. Mas para que isso ocorresse, o professor de Educação Física teve um papel de extrema relevância, pois existe uma aceitação muito grande dos alunos para com essa área do saber e uma afetividade muito presente e importante nesse processo ensino e aprendizagem.

Para desempenhar sua função docente de maneira exitosa no trato com os conteúdos, e por serem eles adquiridos muitas vezes de maneira procedimental, a héxis corporal do professor construída na sua trajetória de vida é condição preponderante para que o aluno entenda e receba a informação correta do conhecimento a ser adquirido motoramente.

Nesta direção, para coletar todos os dados referentes à história de vida dos professores de Educação Física, utilizamos um roteiro de questões que construímos embasados na teoria de Bourdieu, para *a posteriori* realizar as entrevistas, tendo como fundamento Ludke e André (1986), já que a finalidade era apontar as condicionantes para a construção de suas héxis corporal.

Como participantes dessa pesquisa, elegemos cinco professores de Educação Física, efetivos numa unidade municipal de ensino, região periférica de uma cidade do interior paulista, sendo quatro professoras e um professor, todos lotados nessa mesma escola. Devido sua origem social, provenientes de famílias de classe média baixa, tendo como probabilidade histórica a aquisição de condicionantes e disposições semelhantes.

Ditados pela teoria de Bourdieu, acreditamos que haveria semelhanças nas respostas proferidas e isso se comprovou, pois, segundo Bourdieu (1998), agentes sociais provenientes de uma mesma fração de classe, tendo um mesmo patrimônio (acúmulo

de capital econômico, cultural e social) tendem a possuir *habitus* semelhantes, o que nos fez crer que os resultados aqui encontrados se comprovam e tornam-se importantes em outras unidades de ensino onde os professores possuam características iguais a esses aqui pesquisados.

Os cinco professores entrevistados (como já dito, quatro professoras e um professor) têm idade entre 30 e 45 anos e são formados em Educação Física em faculdades do estado de São Paulo, nas décadas de 1980 e 1990, faculdades localizadas e pertencentes à mesma região do Estado. Além disso, todos possuem pós-graduação, fato que comprova a ampliação do seu capital cultural específico dessa área e é relevante na abordagem dos conteúdos a serem ministrados.

Feita essa descrição do local e dos participantes da pesquisa, nesse momento nos remetemos às etapas constituintes do processo metodológico para que realmente a pesquisa se concretizasse. Como primeiro momento, destacamos a elaboração de um ofício endereçado à Secretaria Municipal de Educação, solicitando a autorização para realizar a pesquisa na rede municipal em escolas de ensino fundamental II; esse ofício continha os objetivos da pesquisa e o projeto como um todo.

Após ter feito isso, quando recebemos o deferimento do ofício, fomos até a escola com outro documento também oficializado para a direção da escola, para realizar a pesquisa naquele espaço escolar, tendo o aval da direção. O terceiro e último ato foi procurar os professores para explicar o objetivo do estudo e marcar as entrevistas individualmente em local e horário que não fosse prejudicá-los nos seus afazeres e compromissos do dia a dia.

O local escolhido foi a própria escola e o horário estabelecido foi o horário do ATPC. Fizemos várias visitas para realizar as entrevistas, que foram todas gravadas e transcritas para análise dos dados

coletados. Ao findar todas, tivemos um outro momento importante da pesquisa, que foi o acompanhamento de um bimestre inteiro de aulas presencias na perspectiva conceitual e procedimental. Tudo foi anotado em bloco de notas para ratificar o dito nas respostas proferidas diante das perguntas elaboradas e respondidas por eles.

Os nomes a eles atribuídos são fictícios para preservar suas identidades e manter a ética da pesquisa. Por isso, optamos por nominá-los com letras do alfabeto, caracterizando-os como agentes sociais pertencentes à classe média baixa, conforme verificado em seus depoimentos.

| A héxis corporal constituída pelo professor como meio de transmissão dos conteúdos na Educação Física escolar.

Na educação Física escolar, a transmissão e aquisição das habilidades motoras especializadas dos esportes, lutas, danças, jogos e ginásticas se dá pela dimensão procedimental enquanto princípio metodológico, ou seja, há necessidade de utilizar os segmentos corporais de maneira coordenada e hierarquizada para aprender determinados conteúdos. Como exemplificação, podemos citar que, para aprender o voleibol, temos que aprender toque, manchete, saques, ataque, bloqueio, movimentos especializados culturalmente determinados e legitimados no universo esportivo e na sociedade de modo geral. Portanto o professor, para transmitir esse conhecimento de maneira prática, deverá saber realizar esses movimentos que se exteriorizam no seu corpo.

A maioria dos exercícios eu mesmo faço, se são simples de executar apenas peço para eles mesmos fazerem, mais se são difíceis de realizar eu mesmo faço para que eles, ao me verem fazer, também realizem. (PROFESSORA A)

A héxis corporal, segundo Bourdieu (1998), expressa a motricidade enquanto esquema postural que é, ao mesmo tempo, singular e sistemático, pois é solidário de todo sistema de técnicas do corpo e de instrumentos e carregado de uma miríade de significações e de valores sociais.

Como a demonstração é fator inerente na aprendizagem dos conteúdos elencados e desenvolvidos na escola, as crianças principalmente da primeira infância e da infância posterior tendem a imitar os adultos na reprodução sistemática desses movimentos até por conta da pequena experiência de vida que tem em relação a conhecimentos como esses materializados na escola de forma metódica.

Em relação aos adolescentes do ensino fundamental II, onde esses professores pesquisados lecionam, a exigência de uma héxis corporal mais complexa também se faz necessária. Todo o conhecimento se exteriorizará na maneira como irão usar o seu capital linguístico para informar o movimento, a postura da cabeça e das outras partes corporais para manipular bolas ou outros objetos que caracterizam a realização da tarefa proposta ou até mesmo o tom da voz quando tiverem que chamar a atenção para algum detalhe do movimento.

Essa realidade fica comprovada com a fala de uma professora quando ela diz:

Aqui nessa escola, as crianças falam demais, então às vezes eu tenho que gritar sim, se for para ser escutada, para ser entendida na regra que eu tenho que ensiná-los, tem dias que estão mais calmos, então nesse dia dá para falar numa boa. (PROFESSORA A)

Portanto, todas essas disposições e percepções adquiridas pelos professores como condição fundamental para transmitir um conteúdo são fruto do *habitus* primário, adquirido por eles no seio familiar desde a mais tenra idade.

Segundo Bourdieu, o *habitus* é um conjunto de disposições estruturadas no agente segundo a maneira pela qual ele interiorizou as estruturas objetivas em que viveu um processo de socialização determinado. Essas disposições estruturam as categorias de percepção e apreciação que, por sua vez, orientam a ação dos agentes.

Constatamos, diante disso, a resposta de um professor cuja frequência a essas práticas esportivas o credenciou a proporcionar a seus alunos uma seleção de conteúdos diversificados.

Dessa forma, vai contar muito para estruturar e reestruturar sua prática pedagógica, no que concebe à aprendizagem do aluno, às experiências vivenciadas pelos professores em outras agências de socialização, por exemplo, a participação em projetos esportivos e culturais desde muito pequenos e com bastante frequência. Com essa condição instaurada na sua trajetória de vida, mais a aprendizagem sistemática e pedagogicamente constituída na escola e no curso de graduação lhes dará subsídios importantes para inculcar nos seus alunos gestos corporais para uma consciência corporal necessária ao bom êxito da aprendizagem dos conteúdos organizados e aplicados no interior da escola.

Essas vivências tão importantes na constituição de um *habitus* primário, exteriorizado numa héxis corporal rentável, ficam constatadas na fala de um professor:

“Ah! Isso sim, frequentava campos de futebol, e todos os outros tipos de esportes que podíamos ter acesso.” (PROFESSOR D).

Dessa condição consolidada surgem os gostos, as escolhas, os modos de vestir-se, gesticular-se, de falar, que levam os alunos à autonomia de usufruir com sucesso esses saberes adquiridos por meio da prática pedagógica do professor, materializada na sua héxis corporal, para uma possível ascensão social e escolha profissional.

Acredito que me identifiquei desde criança com a Educação Física escolar, embora tenha começado a fazer matemática primeiro, larguei o curso e descobri que eu era mais ligado em esporte, que tinha mais a ver comigo. (PROFESSOR E).

Esse gosto e escolha consciente de ser um professor de Educação Física escolar leva-os a cuidar do seu corpo e de seus trajes, somados ao zelo com todo o processo de estruturação das práticas pedagógicas provenientes dos planos de ensino elaborados, na condição de imbricação do corpo como instrumento fundamental na transmissão dos conteúdos particularizados dessa área do conhecimento.

A condição exposta acima fica ratificada no cuidado com o corpo, quando uma professora coloca isso da seguinte maneira:

Na minha casa é raro ter refrigerante, a comida a mais natural possível, muita fruta e pouca fritura. Eu acho muito importante conscientizar os alunos sobre a importância de como o corpo é visto na sociedade, a imagem corporal que você transmite é a visão de mundo que você vive. Eu trabalho isso teórica e praticamente. (PROFESSORA B)

Em todas as aulas, verificamos que os professores trajavam sempre roupas apropriadas para quando era necessário demonstrar os exercícios; suas roupas eram na maioria calças de agasalho, usando tênis como calçado e camisetas que lhes traziam liberdade de gestos.

Nessa direção, pela incorporação das disposições adquiridas, percebemos a cobrança dos professores de Educação Física junto aos seus alunos quanto à necessidade de estarem nas aulas devidamente uniformizados (tênis, shorts ou bermuda e camiseta).

Quando algum aluno não tivesse com a indumentária apropriada para a prática, ficava sem fazer a aula; nos dois meses que ali

estivemos, isso aconteceu muito raramente. Todos os alunos já tinham incorporado essa condição de vestuário de forma muito efetiva. Este fato fica comprovado com a fala de uma das professoras entrevistadas:

Eu sou uma professora muito chata com relação a vestuário na aula de Educação Física, principalmente com o tênis, senão tiver tênis não faz a aula. Se um aluno me fala 'não tenho', eu pergunto qual o seu número que ele usa de tênis e tento arrumar algum para ele. (PROFESSORA A).

Em relação à linguagem utilizada nas aulas, vimos que os professores utilizam sempre um vocabulário simples e de fácil entendimento por parte dos alunos. Vimos também que há uma preocupação grande dos professores com a questão do cuidado com o corpo.

Nas minhas aulas falo direto sobre obesidade, tenho várias crianças obesas, dou dicas sobre que tipo de alimentação é mais saudável, além de regularmente pelo menos três vezes por semana eu faço ginástica, vou na academia. (PROFESSORA D).

Essa condição leva os professores a criar um comportamento em relação a hábitos alimentares regrados no intuito de manter sempre um corpo esteticamente magro e em condições de poder exercer sua profissão com eficiência. Na Educação Física, o uso do corpo por parte do professor é instrumento importante no aprendizado dos alunos em relação aos conteúdos propostos, portanto, isso os leva a trabalhar esta questão do corpo com seus alunos de maneira teórica e prática.

Inclusive salientam que, no momento em que vivemos, há uma concorrência desleal com os jogos virtuais e o tempo de exposição à televisão. Daí entenderem que a Educação Física escolar torna-se imprescindível para o movimentar-se do aluno no intuito de levá-los à conscientização da vida ativa, como meio de uma melhor

qualidade de vida. Destacam ainda que o movimento em si pode ser realizado por todos sem distinção de gênero e raça, já que ele é universal, embora a sociedade normatize as tendências de práticas nesse campo.

Dessa maneira, teoricamente, eles abordam a questão de gênero, mostrando aos alunos a diferenciação do corpo do menino em relação ao corpo da menina e, nesse sentido, apontam a preferência dos meninos em relação aos esportes e das meninas com relação às expressões corporais e à estética corporal. Utilizam-se também filmes para trabalhar essa temática. Em relação ao conteúdo *esporte*, ministram o ensinamento do futsal, atletismo, basquetebol e de ginástica postural mais para as meninas do que para os meninos.

Eu gosto de trabalhar com atletismo, me chama a atenção as regras que mudam, eu sempre estou a par delas, eu gosto de atletismo por assistir bastante, vou muito na pista de atletismo, levo os alunos para competir. (PROFESSOR D).

Em todos os depoimentos dos professores de Educação Física entrevistados nesta pesquisa, constatamos a hegemonia do paradigma esportivista, no qual o esporte surge majoritariamente nas aulas como prática pedagógica de aprendizagem de movimentos metodicamente apreendidos na escola.

Eu gosto de dar aulas de esporte, não gosto de dar aulas de ginástica ou qualquer outra coisa. Desde cedo você dá o esporte e se a criança começar a aprender, aí ela dará um valor ao esporte que poderá levá-la quem sabe a ser um atleta no futuro. (PROFESSOR E).

Portanto, todas essas disposições inculcadas pelos alunos diante dessas ações práticas, motoras, planejadas e organizadas pelos professores conduzem à soma do saber coletivamente enraizado e exteriorizado que formam a sua héxis corporal a cada patamar de sua trajetória de vida.



Esse jeito de lidar com essas questões vem das disposições adquiridas nas suas trajetórias históricas de vida, na exteriorização do seu *habitus*, nessa héxis corporal que fundamenta seu trabalho na escola e que, muitas vezes, é imitada pelos alunos como modelo a ser seguido para se ter sucesso e uma possível ascensão social.

Esta afetividade instaurada entre os professores e os alunos traz, em muitos casos, uma grande proximidade entre ambos. Com isso, o aluno sente-se confiante em dialogar com os professores assuntos de interesse pessoal, que terminam caracterizando-se como conselhos e orientações que, assimilados de forma positiva pelo aluno, podem reestruturar suas atitudes, levando-os ao êxito escolar.

O apontamento acima fica caracterizado na fala de um professor, quando ele responde a essa questão da seguinte maneira:

A afetividade é tão grande entre nós professores e alunos, aqui nessa escola, que penso ser um diferencial no comportamento deles, a ponto de sermos confidentes em assuntos de natureza estritamente particular dos seus cotidianos. (PROFESSOR C).

E por fim, toda essa complexidade onde se dá o processo ensino e aprendizagem e a prática pedagógica concretizada tem um local físico constituído. Os espaços físicos e os materiais oferecem condições de trabalho multivariado aos professores que oportunizam várias experiências motoras para seus alunos e que engendram em seus *habitus* e exteriorizam em sua héxis corporal tudo aquilo relacionado ao corpo, sua maneira de ver e perceber o mundo que vive, seus valores e juízos, suas escolhas e estilos de vida.

## | Considerações finais

Pudemos identificar nesse estudo que a héxis corporal, ou seja, o *habitus* feito corpo, é constituído durante todas as experiências vivenciadas pelos professores ao longo de seus percursos de vida

e que essa constituição se torna fundamental no trato com os conteúdos a serem trabalhados no âmbito escolar, tanto para o sucesso quanto para o fracasso na aprendizagem do aluno.

Para entender tais relações, é necessário considerar a sua héxis corporal como produto de uma construção social proveniente de suas trajetórias de vida e cada gesto ou postura como a expressão individual de um agente social total. Portanto, dessa perspectiva, é possível entender que a lógica da prática desses professores entrevistados e sujeitos dessa pesquisa têm como epicentro o seu *habitus* que se reestrutura ao longo de seu itinerário de vida.

Devido às suas trajetórias de vida serem calcadas na prática esportiva, ratificam aquilo que muitos estudos cientificamente comprovaram, inclusive o nosso, no interior da escola, ou seja, o esporte como conteúdo predominante na prática pedagógica, unilateralizando e reduzindo o processo de formação dos alunos nessa área do conhecimento acadêmico.

Diversificar as experiências culturais nesse campo será de extrema valia para o professor de Educação Física adquirir um repertório motor que dê conta do ensino dos conteúdos legitimados e propostos no interior da escola, e culminar com as necessidades eminentes na formação integral dos alunos, na busca do pleno exercício de sua cidadania e de pertencimento da fração de classe Na qual está inserido.

Por fim, nessa direção, diante do todo exposto nesse estudo, deduzimos que investir na formação docente, principalmente na formação continuada e em serviço dos professores de Educação Física, é levá-los a estruturar e reestruturar seu *habitus* primário, exteriorizado numa héxis corporal rentável para o bom êxito do processo de ensino para uma aprendizagem significativa do seu alunado.

## | Referências

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do esporte**, v. 3, n. 2, p. 282-287, 1992.

BOLTANSKI, L. **As classes sociais e o corpo**. Tradução Regina A. Machado; organização de texto de Maria Andrea Loyola Leblond e Regina A. Machado. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectivas, 1974.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. Tradução Aparecida Joly Gouveia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 10, p. 3-15, dez. 1989.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, P. **Escritos da Educação**. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1999.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L.; SAINT-MARTIN, M. As estratégias de reconversão: as classes sociais e o sistema de ensino. *In*: DURAND, J. C. (org.). **Educação e hegemonia de classe**. Tradução Maria Alice Machado de Gouveia. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Rev. da Educ. Física/UEM**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 12-18, 1989.

BRACHT, V.; MELLO, R. A. Educação Física: revisão crítica e perspectiva. **Rev. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 3, n. 1, p. 3-12, 1992.

BRASIL – Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação**, Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil** – a história que não se conta, Campinas: Papirus, 1991.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAÓLIO, J. **A representação do trabalho do professor de Educação Física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão: Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.**

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.

REINA, F. T.; MUZZETI, L. R. A interdependência da prática docente e a construção da héxis corporal de professores de educação física e suas consequências na unidade escolar. **Educere - Revista da Educação da UNIPAR**, v. 10, n. 2, p. 177-190, 2010. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/3609>. Acesso em: 27 ago. 2020.

REINA, F. T.; MUZZETI, L. R.; ROMANATTO, M. J.; INFORSATO, F. B. F.; OLIVEIRA, M. B. L. de. A interdependência da prática docente e a construção da héxis corporal de professores de educação física e suas consequências na unidade escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 4, n. 1, p. 100-110, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/2694/2404>. Acesso em: 27 ago. 2020.

REINA, F. T.; RIBEIRO, P. R. M.; MUZZETI, L. R.; ROMANATTO, M. J. A gênese do *habitus* e a construção da héxis corporal de bailarinos e jogadoras de futebol e suas implicações nos diferentes campos de atuação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 4, p. 786-795, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/5517/4887>. Acesso em: 27 ago. 2020.

# Trajetória profissional: um relato da mulher/profissional em um universo masculino

**Flávia Baccin Fiorante**  
**Cassiano Ferreira Inforsato**  
**Luci Regina Muzzeti**

## Introdução<sup>29</sup>

A análise do gênero, masculino e feminino, se relaciona a uma construção histórica, variável no tempo e no espaço. Desconsiderando as diferenças biológicas e sexuais entre homens e mulheres, as sociedades elaboram de maneira diferenciada, social, econômica e culturalmente determinadas uma série de normas, valores, costumes e práticas que se destinam ao modo de ser e agir específicos a homens e a mulheres, construindo relações entre ambos permeadas por assimetria na distribuição de poder (CAMPOS; TEIXEIRA, 2010).

Diante dessas considerações iniciais, salientamos que o objetivo desta reflexão é: apresentar a trajetória profissional de uma professora de um curso de Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior do interior do estado de São Paulo. Destaca-se que, dentre todos os professores do curso, ela era a única mulher com graduação na área a atuar com disciplinas de cunho esportivo em um universo visivelmente masculino.

O capítulo está pautado no método praxiológico do autor destaque deste trabalho, ou seja, o francês Pierre Bourdieu, que destaca o método ressaltando que este:

[...] tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também

<sup>29</sup> Este trabalho apresenta um recorte temático da pesquisa de Inforsato (2016).

as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade [...]. (BOURDIEU, 1983, p. 47).

A pesquisa desenvolvida é caracterizada como qualitativa. Dentre as possibilidades de exercitar este tipo de pesquisa, optamos pela abordagem que privilegiasse como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica, juntamente com a pesquisa empírica. Esta foi composta de uma entrevista estruturada com perguntas abertas, com base em um roteiro utilizado em trabalhos anteriores que tratam do mesmo tema, tais como: Muzzeti (1992, 1997), Reina (2009), Fiorante (2011), Suficier (2013) e Manzan (2014). Tais estudos tiveram o mesmo propósito deste artigo, ou seja, estudar a trajetória em diferentes contextos, tendo como suporte teórico as categorias bourdianas: *habitus*, capital cultural; capital social e capital econômico; estratégias – considerando quatro aspectos na análise final, são eles: Família, Escola, Ensino Superior e Atuação Profissional.

Ao término das entrevistas, as respostas obtidas foram transcritas totalmente na íntegra e sem modificações na fala da entrevistada; mantivemos a fidedignidade do capital linguístico e, posteriormente, analisamos o discurso, verificando suas práticas, comportamentos, estratégias, expectativas em relação à vida esportiva, profissional, histórico familiar, trajetória esportiva, desvelando, entre outras, os mecanismos que influenciam a prática pedagógica desta docente a partir do *corpus* teórico de Pierre Bourdieu.

As respostas obtidas permitiram conhecer como se deu a reestruturação do *habitus*, o qual possui um viés esportivo, bem como apontar as disposições adquiridas pela docente durante sua trajetória de vida.

## | A biologização do social e a socialização do biológico: o gênero em Bourdieu

Para Bourdieu (1983), o *habitus* tem como produto, além da herança cultural, um “sistema de disposições” adquirido em um determinado meio familiar, sob determinadas condições objetivas, e também o gênero dos diferentes agentes. Bourdieu (2002) destaca na obra *A Dominação Masculina* que os gêneros masculino e feminino são construídos e naturalizados nas diferentes agências de socialização, tais como, a família e a escola.

O gênero não se define simplesmente em relação ao sexo masculino ou feminino, mas representa/resulta das relações de poder entre eles. A construção simbólica do corpo biológico produz *habitus* diferenciados e diferenciadores – por meio da biologização do social e da socialização do biológico, sendo assim, o agente no processo de socialização torna-se homem ou mulher (BOURDIEU, 2002).

O gênero representa um processo que procura explicar os atributos específicos que cada cultura e fração de classe impõem ao masculino ou feminino, considerando a construção social construída hierarquicamente como uma relação de poder entre os sexos.

Tais atribuições fazem com que homens e mulheres ocupem socialmente lados opostos, antagônicos, reforçando a lógica da dominação masculina, que chega a impor às mulheres o compromisso de serem virtuosas, delicadas, morais e, aos homens, a necessidade da força, da virilidade, da coragem e da bravura. Tais adjetivos marcam o universo masculino no campo da atividade física, principalmente entre os que optam por se graduar em Educação Física.

Os princípios antagônicos da identidade masculina e da feminina se inscrevem, assim, sob maneiras permanentes de servir o corpo, ou de manter a postura, que são como que a realização, ou melhor,



a naturalização de uma ética (BOURDIEU, 2002). Os homens e as mulheres também são identificados por gênero, classe, raça, etnia, idade, nacionalidade, etc., e, desta forma, assumem “identidades plurais, múltiplas”, produzindo diferentes “posições de sujeito” e diferentes comportamentos nos diversos contextos sociais, seja na família, na escola e no local de trabalho.

Dentre os contextos sociais, citamos a forma com que a família e a escola agem em relação às meninas e aos meninos durante a formação do *habitus* primário. Tais atitudes são fundamentais no processo de constituição da identidade de gênero e na ratificação do *habitus*, ou seja, no sistema de disposições e de comportamentos naturais. Desta forma, os gêneros não tendem a se manifestar de forma igualitária, há comportamentos, atitudes, trejeitos, esperados do gênero feminino e outros esperados e típicos do que se constitui como masculino, por exemplo, a prática de determinadas modalidades esportivas.

Os *habitus* de gênero são fruto da educação informal, [...] inculcação e incorporação que se iniciam no processo de socialização infantil e continuam através de variadas e constantes estratégias educativas de diferenciação, no mais das vezes implícitas nas práticas de vários agentes e instituições como a família, a igreja, a escola e os meios de comunicação. (CARVALHO, 2004, p. 1).

As relações pedagógicas que são construídas na escola e na universidade são carregadas de simbolizações, nas quais as crianças e os jovens aprendem normas, conteúdos, valores, significados, que lhes permitem interagir e conduzir-se de acordo com o gênero feminino ou masculino, ou seja, de acordo com o *habitus* que cada grupo julga adequado.

O papel dos adultos, como pais e professores, é fundamental para a transmissão de atitudes sexistas, pois demonstram expectativas que ajudam na construção da imagem do que é ser menino e menina, ou seja, eles estão na base da criação do *habitus* que se

espera de cada um deles, o qual estará em constante construção e reestruturação, sendo estruturante e estruturado pelas experiências vivenciadas nos diversos contextos sociais, tais como: amigos, igrejas, clubes, etc. O *habitus* concebido como sistema de disposição organizará o adequado, o possível ou o aceitável para cada um dos gêneros.

## | A trajetória da professora

A docente pesquisada é do gênero feminino, graduada e Mestre em Educação Física. Atualmente, faz Doutorado em Ciência do Movimento na UNIMEP. É casada com um Engenheiro, possui dois filhos, ambos cursando Ensino Superior; o filho cursa Engenharia Mecânica e a filha Odontologia em universidades privadas.

Ela frisou que a escolha do curso ficou por conta dos filhos e que em nenhum momento os incentivou a cursar Educação Física. A família pertence à classe média alta, avós maternos e paternos trabalhavam na lavoura, o pai cursou até o segundo ano do atual Ensino Fundamental e a mãe até o quinto ano do Ensino Fundamental.

Pertence a uma família de oito filhos, dos quais apenas um não fez curso Superior. Sobre o fato de os pais receberem amigos em casa, L respondeu: “Nossa, sim e muito. Recebíamos familiares, vizinhos e amigos dos meus pais né, eram as pessoas que frequentavam nossas casas. Inclusive amigos meus, na nossa faixa etária tinha um grupo de amigos que eram bem recebidos lá em casa.”.

Em relação às práticas culturais: “Época de inverno nós íamos para local frio: Serra Negra, Campos do Jordão e no verão nós íamos para a praia, mas feriados e muitas férias sempre na fazenda. Éramos sócios do Clube de Campo de Piracicaba. Desde pequenininha frequentava museus com meus pais, cinema, teatro, através das apresentações de balé que fazia desde os três anos, e também peças de teatro e eventos esportivos.”.

Fica clara, aqui, a relação deste agente com as práticas culturais. Bourdieu (1989) afirma que, para se obter, ou melhor, para se apropriar dessa familiaridade com a cultura e com a linguagem por meio da aprendizagem insensível, imperceptível, oferecida, muitas vezes, inconscientemente pela família, é necessário que a família possua disposições, inclinações a consumir os bens culturais considerados legítimos e que, conseqüentemente, incite os seus descendentes a essas práticas.

Nesta perspectiva, existe uma íntima relação entre o nível de instrução da família e a disposição para consumir os bens simbólicos, pois para se consumir um bem simbólico (viagens, leitura, música, museus, teatro etc.), é necessário que o agente ou o grupo de agentes possuam os instrumentos de apropriação, ou seja, possuam os códigos necessários para decifrá-los (BOURDIEU, 1989).

Além disso, o autor salienta que, no caso da frequência a teatro, museus e cinemas, a família deve possuir também capital econômico suficiente para sua fruição. Sobre práticas culturais esportivas, a agente participou de projetos esportivos das seguintes modalidades: “Natação, tênis de campo, voleibol, handebol, eu joguei tudo, tive vivência com todos os esportes, inclusive por competir pela escola e depois por federação e assim por diante, mas sempre me envolvi com modalidade esportiva.”.

Notamos nesse trecho da fala uma íntima relação com o esporte, principalmente com algumas modalidades esportivas que tendem a ser de certa forma mais praticadas por homem, justamente por exigirem dos participantes algumas capacidades físicas como a força e a velocidade, as quais permeiam de forma enfática o universo masculino.

Em relação à infância, obtivemos a seguinte resposta: “Brincava de jogar futebol com meus irmãos.”. Iniciando os questionamentos sobre a trajetória escolar, a docente salientou que: “Sempre estudei

em escola particular, eu era para ir para a pública, eu fui a única filha que com cinco para seis anos entrei no primeiro ano e escola estadual na época não aceitava, daí meus pais acabaram me colocando na escola particular e aí fiquei para a vida inteira. Meus pais me tiveram com bastante idade, aí participaram mais ou menos da minha vida escolar. Mudei de escola só uma vez por conta dos meus pais considerarem o ensino mais puxado.”.

Sobre a função da escola, as expectativas em relação ao sistema de ensino e o veredicto escolar: “Nossa, como instrução, é ter uma vida melhor, poder ter um rumo diferente até deles né, como eu falei até nessa parte de lavoura e muitas vezes você acaba sendo sacrificado por temperatura, perde plantação, enfim eles queriam que a gente fosse mais do que eles. Acho que tudo isso porque eles tiveram uma vida muito sofrida. Meus pais cobravam bastante as tarefas e não ficavam no pé para saber se você tinha tarefa ou não, eles sempre diziam que a responsabilidade era da gente, né então tinha que cumprir com as obrigações. “Olha, engraçado né por que meu pai, e ainda existe isso até hoje, achar que engenheiro e médico que iam ser os doutores né, então meu pai gostaria que algum filho fosse médico né, me lembro quando ele veio propor para eu fazer uma faculdade particular de medicina, disse eu vou pagar, eu brinquei e falei: ah pai! eu não fico bem de branco, eu quero fazer Educação Física.”.

Bourdieu (2002) destaca a figura do pai no que se refere à “predição profilática”, utilizando jargões como: “tenha senso”, “mais tarde você vai compreender”, “você vai desonrar todos nós”, “bem que eu te disse”, o que está automaticamente relacionado com o fato de o agente ter uma escolarização bem-sucedida podendo, assim, viabilizar a aspiração por uma ascensão social, no caso desta família, rumo à elite.

Perguntamos à docente se ela teve professor particular: “Eu tive quando pequenininha, na primeira, segunda série, mas não era assim particular, mas para me ajudar a estudar porque minha mãe não

tinha paciência, então eles acharam melhor. Era até uma vizinha, uma senhora que era tão engraçada, que além de dar aula particular, ela dava aula de etiqueta”.

Quando perguntamos sobre a relação dela com os professores: “Minha relação com meus professores acho que sempre foi boa, sempre me puxando para o lado do bem, eu sempre fui uma aluna aplicada, com relacionamento muito bom assim, interpessoal com os professores né, e levava bronca, me chamavam quando eu conversava demais, eu sempre vi de maneira positiva e nunca como represália ou qualquer coisa assim, e sempre com conselhos de que valia a pena tanto no estudo quanto no esporte, foram positivos na minha vida”.

Segundo Bourdieu (1998), a família desta fração de classe visualiza a escola como a esperança de um futuro promissor, investindo no meio escolar as reais chances de sucesso profissional, ascensão social, transmissão de valores, comportamentos, garantindo a manutenção da posição de classe ou até mesmo o ingresso na elite.

Mesmo tendo um distanciamento do sistema de ensino, os pais davam explicações sobre as profissões mais rentáveis, reforçando o prestígio social e financeiro do médico e do Engenheiro no mercado de trabalho.

Nos questionamentos envolvendo a prática da disciplina Educação Física no interior da escola, a professora disse: “Eu fazia todas as aulas, como fui atleta, eu gostava de tudo, nunca reclamei, sempre fiz tudo. No atletismo, voleibol, não sei se ter facilidade com esporte ou não, nunca reclamei e sempre fiz, e adorava competição. Meus professores foram ótimos, na pré-escola até o quarto ano eu tive professora, que inclusive é casada com um professor colega aqui da universidade; ela foi um exemplo de vida para mim até para cursar Educação Física, e os outros depois no fundamental II, ensino médio também, sempre ensinando e percebia que eles davam ênfase e apoiavam mais os alunos que gostavam de praticar né, e eu fui

uma dessas que eu sempre fiz tudo. Meu rendimento era 100% na Educação Física, mas nas outras disciplinas eu também ia bem, gostava sempre mais da área de biológicas do que das áreas de exatas, mas me dava bem.”.

Essa simpatia com a disciplina Educação Física e a destreza pelas modalidades esportivas pode ter sido um dos fatores importantes para a estruturação do *habitus* primário dessa docente e, conseqüentemente, ter influenciado de maneira significativa a escolha da profissão que, segundo o relato próprio, estava de acordo com os anseios da família.

A docente prestou também vestibular para Agronomia em uma universidade pública, passando apenas na primeira fase e, concomitantemente, prestou Educação Física na UNIMEP.

Ao longo do período de graduanda, ela citou que: “As disciplinas que eu tive mais afinidade é fácil, então vamos começar pelas dificuldades; no começo do curso eu tive um pouquinho de dificuldade com Anatomia, mas só, e as outras acho que tudo foi muito tranquilo, fui uma super boa aluna na graduação e uma delas que assim na parte esportiva que eu tive grande dificuldade foi Basquetebol, dificuldade até não sei se relação com professor né. E as que eu tive mais afinidade: nas várias Ginásticas Artísticas, Ginástica Rítmica, Ginástica Geral, Handebol, Voleibol, Atletismo, eu me dei bem assim até por essa parte motora e por gostar mesmo do curso, entrei de cabeça, posso falar que eu fui uma excelente aluna.”

Sobre o fato de ser graduada em Educação Física e o *status* conquistado, ela frisou: “Ah me proporcionou, por exemplo, eu pude em vários momentos estar fora do país através da Educação Física tendo pouquíssimo gasto, mas isso foi até por esforço meu por participar de grupo de estudo junto com a UNICAMP né, ter relação com outros profissionais voltados para aula da ginástica, porque tem muitos colegas que fizeram a graduação e foram tão bons alunos ou

até mais do que eu, mas depois não buscaram, não almejaram além disso, então eu falo que me proporcionou sim, conhecer pessoas, lugares, a minha parte cultural e assim por diante.”.

A docente foi atleta da modalidade voleibol por cinco anos e Bailarina por dezoito anos. Ingressou na instituição onde atua através de concurso público em 2009, participou de Projetos de Extensão e Iniciação Científica, possui uma carga horária de 28 horas, ministra as disciplinas de: Movimentos Gímnicos, Ginástica Rítmica, Dança e Estágio Supervisionado.

Para a docente, ser professora desta Instituição é: “Um sonho que eu sempre tive porque sou daqui de Piracicaba, e demorei pra conseguir isso, viajei bastante, fazia até mil km por semana trabalhando em outras faculdades, e depois quando eu tive oportunidade de prestar o concurso e vir para cá, para mim foi um orgulho de fazer parte, é um lugar que eu me sinto bem, que eu gosto, os professores, o companheirismo, eu gosto deste grupo. Me dou bem com os professores, todos homens”

Neste último trecho da fala, ela destaca o fato de ser a única mulher em um universo masculino e salienta o fato de ter um bom relacionamento com eles.

Sobre a metodologia utilizada em aula: “Então, metodologia de ensino ai pega né... Metodologia de ensino, tem diferença de metodologia quando a gente pensa nela, e métodos né, então assim, a minha disciplina, as disciplinas são teórico-práticos, que eu tento abordar a parte teórica em sala de aula com participação dos alunos, e a prática em cima daquela teoria indo a partir do saber do meu aluno, então é essa a metodologia, mas quando a gente também pensa na metodologia, tem diversas. Tem diversas formas de aplicar né, você pode falar teórico-prático.”.

## | Reflexões finais...

Este estudo pretendeu analisar a trajetória de vida de uma professora de um curso de Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior do interior do estado de São Paulo. Reforçamos novamente que, dentre todos os professores do curso, ela era a única mulher com graduação na área.

Assim, elencamos para a reflexão final quatro aspectos centrais que nortearam a entrevista e a análise dos dados, são eles: família, escola, ensino superior e atuação profissional.

Em relação à família, a docente é casada, mãe de dois filhos. Disse, ao longo da entrevista, que nunca incentivou os filhos a terem a mesma profissão que ela. Demonstrou ter uma rede de relações, ou seja, um capital social que se estende além do vínculo familiar e um capital cultural próprio da fração de classe à qual pertence, afirmando que era comum frequentar museus, teatros, cinemas, realizar viagens e eventos esportivos. Sobre a infância, relatou que brincava de futebol juntamente com os outros irmãos.

Sobre a *Escola*, sempre estudou em escola particular, os pais visualizavam a escola como uma forma de ascensão social, no caso desta família, rumo à elite. A entrevistada também afirmou que, quando pequena, teve uma professora particular pelo fato de a mãe ter mais idade e se mostrar sem paciência para verificar as tarefas. Ressaltou que os pais davam explicações sobre o sistema de ensino e as profissões mais rentáveis no mercado de trabalho. Em relação às aulas de Educação Física, a docente disse que participava de todas as aulas, sempre com muita motivação. Destacou o fato de ser tido atleta. Citou a participação da família ou o apoio dos professores em relação ao sistema de ensino, salientou a participação efetiva da família, vislumbrando na escola as esperanças de crescimento pessoal e profissional.



Quanto ao aspecto *Ensino Superior*, a docente citou ter sido uma excelente aluna ao longo da graduação e teve afinidades com várias disciplinas: Ginástica Artística, Ginástica Rítmica, Ginástica Geral, Handebol, Voleibol e Atletismo, já as que ela teve menos afinidade foram: Anatomia e Basquetebol.

Já no aspecto *Atuação Profissional*, citou que o fato de ser professora desta instituição lhe proporcionou um *status* profissional e que, inclusive, realizou algumas viagens internacionais por conta dessa atuação, sentindo-se orgulhosa por fazer parte do corpo docente. Cita o fato de ser a única mulher a ministrar aula no curso e de ter uma boa convivência com os demais colegas, todos homens.

O fato de ministrar disciplinas de cunho esportivo está relacionado com um *habitus* esportivo, devido às vivências na infância, à relação de bom rendimento junto a práticas esportivas (participando ou efetivamente como atleta) e à participação e simpatia pelas aulas de Educação Física Escolar.

Nesse sentido, compreendemos que este trabalho possa se constituir como algo justificável ao momento atual e que contribua com os outros estudos e reflexões que tenham em vista o mesmo propósito, ou seja, analisar trajetórias em diferentes públicos e contextos, enriquecendo as discussões sobre esta questão.

## | Referências

CAMPOS, M. S.; TEIXEIRA, S. M. Gênero, família e proteção social: as desigualdades fomentadas pela política social. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 20-28, jan./jun. 2010.

CARVALHO, M. E. P. de. Pierre Bourdieu sobre Gênero e Educação. **Revista Ártemis**, João Pessoa, n. 1, p. 1-14, dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/2364>. Acesso em: 10 maio. 2016.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, P. As contribuições da herança. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.) **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FIORANTE, F. B. **A trajetória escolar dos alunos do curso de Educação Física**: um estudo das Faculdades Integradas Einstein de Limeira. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Araraquara, 2011).

INFORSATO, C. F. **A trajetória de vida dos docentes do curso de Educação Física da Unimep**: um estudo à luz de Pierre Bourdieu. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Araraquara, 2016.

MANZAN, W. A. **Trajetórias de escolarização**: um estudo sobre egressos do Curso Técnico em Economia Doméstica. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.

MUZZETI, L. R. **Trajetórias escolares de professoras primárias formadas em São Carlos nos anos 40**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.

MUZZETI, L. R. **Trajetória social, dote escolar e mercado matrimonial**: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

REINA, F. T. **Cabeça, tronco e membro**: a construção da héxis corporal de professores de Educação Física e suas relações com o cotidiano. 2009. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2009.

SUFICIER, D. M. **Retratos sociológicos de estudantes de Pedagogia**: o caso da FCLAr. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2013.

# A construção social do corpo da mulher

**Katiusca Marusa Cunha Dickow**

Esse capítulo é destinado à reflexão de uma construção social do corpo da mulher a partir da análise sociológica de Pierre Bourdieu, que sugere ser a primeira tarefa da sociologia a de reconstituir a totalidade a partir da qual se pode descobrir a unidade entre a consciência subjetiva que o indivíduo tem do sistema social e a estrutura objetiva desse sistema (BOURDIEU, 2004). Os conceitos reflexionados serão o da violência simbólica e da dominação masculina, entremeados à conscientização da importância de uma educação sexual emancipatória que auxilie no entendimento e na desconstrução de padrões e estereótipos sociais.

O exercício da escrita relacionado às temáticas de gênero se apresenta como uma intensa possibilidade de delinear uma construção social e cultural do que é “ser mulher” e como essa construção se molda, se flexiona e se modifica nos processos históricos. Para Weitz (1998), ao longo da história, as ideias sobre as mulheres e seus corpos têm sido alteradas de tal forma que apenas olhando para suas experiências corporais, assim como para a maneira com que essas experiências foram e são socialmente construídas, poderemos entender sua vida, sua posição na sociedade e as possibilidades de resistência contra essa posição. Tamanha alteração refletida em nossos modos de ser e pensar resulta em estruturas de pensamento tão rígidas que parecem imutáveis e intransponíveis, como se estivéssemos na posição forçada de espectadoras de um triste filme sobre nós, construído e narrado por outros.

O que significa escrever um capítulo sobre mulher sendo mulher? Se pararmos para refletir, o que de nossos pensamentos e verdades são construções nossas e não sociais? Quem construiu o corpo

feminino? Segundo Colling (2004), escrever sobre mulheres é lidar com sombras, com fantasmas, com o imaginário masculino e com aquilo que chamamos de representações. Representações essas que foram se conceituando e se concretizando nos processos históricos, culturais e sociais a partir de um olhar que não era nosso e sim dos homens, nos levando a pensar que este corpo sempre teve muito pouco de nosso e muito mais o que alguns gostariam que fôssemos.

Conforme Céli Pinto (2003, p. 1), “inventamos histórias, inventamos sujeitos, inventamos o homem, inventamos até uma natureza necessária para podermos negar as nossas invenções”. E existe uma longa história do corpo feminino contado através do olhar masculino. Ao longo dos processos históricos, é possível verificar inúmeras situações e pensamentos relacionados à fragilidade e inferioridade da mulher em relação ao homem que foram sendo reafirmados como verdades absolutas, abrindo uma grande margem para as relações de desigualdade de gênero, violência, machismo e opressão às mulheres, mascaradas por sua “natureza feminina” frágil, débil e incapaz.

Esse pensamento é marcado por diversos momentos históricos e suas concepções filosóficas, religiosas e científicas. Desde Eva até os dias de hoje se constituem provas e teorias androcêntricas de nossa “inferioridade natural”, exaltando a ideia da mulher como algo impuro, incapaz de adquirir conhecimento, sabedoria e ética, resultando em uma forma de pensar que nos definiu como um ser naturalmente inferior, física e mentalmente, e que por conta disso precisa ser protegido, orientado e punido por suas imperfeições (COLLING, 2004).

A lógica do pensamento androcêntrico impõe-se como neutra e inevitável porque se sustenta na ideia da criação do mundo segundo a divisão dos gêneros relacionais, masculino e feminino, inscrita nas diferenças biológicas entre os corpos que sugerem uma essência natural de hierarquização de um corpo forte e viril sobre um corpo

frágil e debilitado. Essa visão androcêntrica, regida por uma suposta neutralidade, não necessita de discursos para legitimá-la por estar apoiada na ordem biológica “natural” de divisão dos sexos. Assim, acaba por impor a força da ordem masculina como princípio da divisão de tarefas, trabalhos e direitos na construção de um mundo social que legitima a dominação do homem ao reforçar a ideia da mulher como frágil, incapaz e naturalmente dependente. As próprias práticas legitimam as suas disposições como resultado de uma incorporação constante do preconceito desfavorável contra o feminismo.

Essa lógica foi originariamente construída, sem dúvida alguma, em um estágio muito antigo e muito arcaico de nossas sociedades e permanece em cada um de nós, homem ou mulher (BOURDIEU, 2002). Ela insiste em classificar a diferença sexual por conotações binárias forte/fraco, mente/corpo, capaz/incapaz, construindo na inferioridade feminina uma certeza científica e fazendo com que as leis, constituições e construções das sociedades estejam alicerçadas por esse pensamento. Isso tem legitimado erroneamente o corpo das mulheres como propriedade dos homens, como no exemplo dado por Weitz (1998), quando cita que, nas sociedades antigas, com a lei babilônica, as mulheres que eram estupradas não recebiam nenhum apoio ou indenização; quem recebia essa indenização era o marido ou pai da vítima como uma forma de ressarcimento ao dano causado a sua propriedade.

Conforme afirma Grosz (2000, p. 67), “o pensamento misógino encontrou uma justificativa conveniente para a posição social secundária das mulheres ao contê-las no interior dos corpos que são construídos como frágeis, imperfeitos, não confiáveis, sujeitos a várias intrusões que estão fora de controle consciente”. A especificidade corporal das mulheres é utilizada para justificar e afirmar as posições sociais e as capacidades cognitivas diferentes dos dois sexos, sendo comumente o termo feminino direcionado ao corpo e às emoções e o masculino à mente e à razão. Suas diferenças biológicas são

sempre transfiguradas em “defeitos” naturais que precisam ser controlados e tratados. Toda a segregação social e política a que as mulheres foram direcionadas historicamente resultou em sua ampla invisibilidade como sujeito em uma perspectiva que acaba por agir como um longo e pesado véu de conceitos e disposições que insistem em colocar-nos, de todas as formas, físicas, mentais e sociais, na posição de subordinação.

Louro (2015) afirma que, em diversos momentos da História, tivemos atos contra a opressão das mulheres ou tentativas de transgressão a esse sistema, no entanto, essas ações só foram reconhecidas como um movimento social organizado no Ocidente no século XIX. E mesmo que ainda fossem ações e questionamentos que partiam de uma frente parcial da sociedade (mulheres brancas de classe média) estimularam um processo de luta por igualdade de direitos e condições relacionados à legitimação da mulher na sociedade, expressada por meio da oportunidade do estudo, o direito ao voto e o acesso a determinadas profissões, por exemplo. Ao contínuo dessas organizações e expressividades sociais se somaram diversas outras questões relacionadas às exclusões de gênero, classe e raça que constantemente traçam uma luta árdua e diária que se refere à equidade de direitos e do ser e estar em sociedade por meio de grupos, marchas e protestos públicos, além de muitas pesquisas que resultam em artigos, jornais e livros.

Como o objetivo desse estudo não é o de constituir um resgate histórico do feminismo e de todos os outros movimentos sociais que lutam contra a opressão, sem que com isso se diminua a importância desses movimentos, o ponto escolhido para reflexão nesse resgate histórico é justamente que sim, todos os corpos se diferem uns dos outros de maneiras distintas. Mas, o que realmente os transformam são as práticas sociais como uma adequação às exigências de suas culturas específicas na tentativa de se moldar a um ideal desenhado e instituído em cada sociedade ou época, resultando em corpos completamente normatizados que carregam pressupostos

de gênero determinantes em seu modo de ser e pensar, ou seja, o que quer ser uma mulher tem que ser feminino e o que quer ser homem, masculino (WEITZ, 1998).

Na importância de contrapor esse tipo de pensamento, se torna fundamental demonstrar que não são propriamente as características sexuais que definem os indivíduos, mas sim a forma como essas características são representadas em determinada sociedade e momento histórico. Nesse sentido, as incessantes discussões sobre a perspectiva de corpos fundamentalmente sociais não são geridas no intuito de negar que a constituição do gênero biologicamente, mas sim a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Ou seja, como a representação das características sexuais é trazida para a prática social ou, como se refere Connell (2013), no gênero é a prática social que dirige os corpos. Dessa forma, Butler (2003) designa as identidades de gênero e sua estrutura binária como construções performáticas pela repetição estilizada de atos ou de performances que, repetidas ao longo do tempo, se tornam normas individualizadas e produzem efeitos de realidade percebidos como fatos. A repetição performática e constante da diferença sexual dita como biológica transforma a hipótese dos sexos em uma divisão sexual rígida e inerte maquiada em uma aparência de classificação natural.

Para Bourdieu (1995), a construção da diferença entre os sexos deve ser refletida como produto da cultura. Dentro das sociedades patriarcais, ou seja, nas sociedades organizadas verticalmente segundo o primado da masculinidade, a visão falonarcísica, em que o falo é instituído como princípio da diferença entre os sexos, estabelece sobre esta diferença natural entre os corpos biológicos as diferenças sociais hierarquizadas. A dominação é masculina e se manifesta por meio dos corpos socializados (*habitus*) e das práticas sociais ritualizadas desde a própria cosmologia mediterrânica. O reverenciar da virilidade se perpetua ao longo da duração da mitologia coletiva e essa perspectiva social nas relações de gênero



é “construída através do princípio de divisão fundamental entre masculino, ativo e o feminino, passivo, expressa e direciona o desejo masculino como desejo de posse, de dominação erotizada e o desejo feminino como desejo da dominação masculina e como subordinação erotizada” (BOURDIEU, 2001, p. 31). Isso forja o ato de dominação da mulher como uma fonte de prazer e proteção para ela, já que, por ser desprotegida e incapaz, a quer e precisa ser dominada para pertencer ao mundo. Bourdieu denominará tal situação como “sociodicéia masculina” (2001, p. 33), ao definir a força capaz de condensar a operação de legitimar uma dominação, inscrevendo-a em uma natureza biológica, sendo ela própria uma construção social naturalizada.

Dessa maneira, podemos entender que o corpo não é apenas um texto da cultura, é também um lugar prático de controle social. Por meio de rotinas e práticas aparentemente triviais, convertidas em atividades automáticas e habituais como a maneira à mesa ou os hábitos de higiene, a “cultura se faz corpo” (BORDO, 1997, p. 20). Especificamente o corpo das mulheres se insere no controle social de um modelo de patriarcado que, ao longo do tempo, dita as normas de beleza, bem-estar, saúde, economia, religião, tornando-as hierarquicamente subordinadas aos homens pela sua desvalorização simbólica, articulada assim como pela ênfase excludente e periférica em relação a seus deveres e direitos na sociedade (SANDAY, 1993).

A representação da inferioridade feminina, incansavelmente repetida, inscreveu-se nos pensamentos dos homens e das mulheres, inserindo-se nas relações de gênero como dominação simbólica. Dessa maneira, tal dominação é produzida e sustentada pelo fato de os dominados incorporarem as mesmas estruturas percebidas pelos dominantes, resultando em uma dominação de cumplicidade das estruturas que foram incorporadas nas ações prolongadas de contato com essas estruturas dominantes e de domínio (SCOTT, 1990). Isso explicaria o fato de, por diversas vezes, as próprias mulheres expressarem atos de reconhecimento ao senso comum

porque elas são portadoras de uma consciência de dominadas, que não constitui uma passividade generalizada. Essa consciência faz com que muitas mulheres acreditem viver processos naturais e normais de gênero sem nunca se questionarem de onde vieram os conceitos e determinações do que é ser mulher. Lamas (2002) define o gênero como um filtro e uma armadura, nesse sentido, filtra nossa percepção do mundo e restringe nossas opções de vida e serve como uma armadura que muitos homens se utilizam para justificar suas atitudes discriminatórias em relação às mulheres.

Portanto, “a violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também daqueles que a exercem na medida em que uns e outros não têm consciência de exercê-la ou de sofrê-la” (BOURDIEU, 1995, p. 55), não se caracterizando por uma violência física, mas sim uma violência suave, insensível, subjetiva e quase imperceptível às suas próprias vítimas. Essa violência é exercida essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento ou do reconhecimento de um princípio simbólico que se exerce pelo sentimento de aceitação do dominante como um processo natural. Podemos pensar que ela acaba por se instituir a partir do consentimento do dominado, justamente pela crença ligada à naturalidade dos processos de dominação que Bourdieu vai denominar de “adesão dóxica” ao mundo social por estar relacionado a um reconhecimento prático. Esse reconhecimento contém um sentimento de familiaridade que vai além da compreensão lógica baseada na relação de “harmonia entre duas ordens de coisas: as classes e as classificações, as posições e as disposições” (CATANI, 2017, p. 158).

Somos entremeados por séculos e séculos de uma cultura de gênero binária, excludente e sexista, que oculta e deprecia um gênero a favor do reconhecimento do outro, que constrói um processo qualitativo de comparação tão intensificado e reforçado que cria modos de ser e estar nas mulheres sempre em correlação com a proximidade ou afastamento do que é ser um homem: “Ela é tão

líder que parece um homem”, “Ela se veste como um homem”. Esse binarismo faz com estejamos sempre procurando enquadrar as pessoas em dois “compartimentos” opostos e complexos, em uma problemática que se intensifica quando pensamos na quantidade de informações, exigências e definições que existem dentro desses dois compartimentos em detrimento de inúmeros *scripts* de gênero existentes que se vêm diariamente sendo pressionados e julgados por não se encaixarem nos padrões desses compartimentos binários. Como complementa a denúncia de Pombo (2017), as insuficiências do modelo binário e hierárquico de diferença sexual já não dão conta do entendimento e do acolhimento dos novos arranjos da sexualidade e da família, nem das subjetividades e identidades contemporâneas, ou seja, a sociedade e suas múltiplas relações de dados afetivos, eróticos e sensuais já não comportam essa redução científica definida na dicotomia macho e fêmea. Como nos traz Garcia (2001), existe uma nova ótica e posição moral, ética e estética de ver o mundo.

Mas por que é tão difícil e trabalhoso tirar esse pesado véu da visão androcêntrica macho e fêmea, forte e frágil, dominante e dominado tão emaranhado nas estruturas sociais? O que Bourdieu (2002) chamará de o poder hipnótico da dominação se traduz em um círculo profundo e vicioso no qual, para pensar em formas de sair desse círculo de dominação, acabamos correndo o risco de recorrer aos modos de pensar criados pela própria dominação. Esse movimento acaba por acontecer justamente por, como homem ou mulher, estarmos presentes no próprio círculo do qual nos esforçamos para sair, incorporando a todo o momento as estruturas e formas de ser e estar dessa dominação. Segundo Bourdieu (2007), não podemos esperar sair deste círculo sem pensarmos em uma estratégia prática de objetivação efetiva do sujeito em que a divisão entre os sexos não esteja estabelecida como uma normalidade e uma naturalidade a ponto de não ser pensada nem questionada justamente por ser entendida como uma circunstância inevitável que está inserida e incorporada nos corpos e nos *habitus* dos agentes.

Os corpos podem ser traduzidos como resultantes dessa incorporação que, ao funcionarem como esquemas de percepção, pensamento e de ação dessas formas binárias e androcêntricas de se pensar as relações biológicas e sociais, funcionam como mecanismos de confirmação das matrizes universais que definem as funções binárias e estabelecem as relações sociais de força. Essa experiência prática do corpo que é produzida na aplicação desses esquemas nascidos da incorporação de estruturas sociais torna-se a fonte de construção, em cada agente, de uma relação com seu corpo complexa, contínua e duradoura, expressa na maneira particular de postar o corpo, de conduzi-lo e de apresentá-lo aos outros. Essa incorporação torna-se responsável pelo surgimento da distância entre o corpo legítimo e o corpo experimentado e o corpo legítimo engendrando as formas de ser e estar dos agentes dentro de um determinado campo social.

As divisões constitutivas da ordem social e das relações de dominação se inscrevem em duas classes de *habitus* diferentes, sob a forma de *hexis* corporais opostos e complementares que levam a classificar todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino. Na *hexis* corporal habitam as conformações físicas propriamente ditas e as expressões do corpo relacionadas às expectativas sociais como a postura, a atitude, a moral e, ao serem estabelecidas essas “condições” adequadas a cada corpo, instaura-se a determinação automática dos movimentos permitidos a cada gênero (BOURDIEU, 2004). Por exemplo, quando a mulher está de saia e não pode abrir as pernas ao se sentar, ou tem que se equilibrar em um salto alto, ou precisa se vestir desse ou daquele jeito em determinado ambiente, proibindo ou desencorajando as condutas impróprias, sobretudo na relação com o outro sexo, ao mesmo tempo em que seu corpo é moldado para ser feminino, sensual, delicado. Ou seja, seu corpo é como um objeto a ser moldado para satisfazer o modelo de dominação masculina que determina as possibilidades e principalmente as impossibilidades determinadas ao sexo feminino.

Esse pensamento relacionado às maneiras de usar o corpo nos leva a refletir sobre os signos exteriores que estão, a todo momento, agindo simbolicamente nas relações sociais determinantes do ser mulher justamente por esses princípios estarem sempre apoiados na comparação com o sexo masculino e por estarem intimamente associados à atitude moral. Essa atitude moral determinará os gestos adequados a cada gênero em uma proporção que reafirma a honra e a virilidade masculina por meio de uma postura ereta, um corpo bem definido e um olhar para frente e movimentos firmes, em contraposição a um modo de submissão feminina que se traduz em gestos como o de se curvar e inclinar-se e nas posturas mais flexíveis e suaves. Essas marcas corporais são de tamanha forma reproduzidas como naturais que, por muitas vezes, se torna inimaginável se opor a regras e discursos que estão mascaradas por trás dessa naturalidade, como Bourdieu (2012) explica ao afirmar que quando os pensamentos e percepções dos dominados estão estruturados em conformidade com as mesmas estruturas da relação de dominação que lhes é imposta, seus atos de conhecimento são, inevitavelmente, atos de reconhecimento, de submissão.

Porém, por mais exatas que sejam essas relações e os princípios de visão e divisão do mundo natural, sempre haverá a possibilidade de reflexão do sentido das coisas, um lugar da luta cognitiva a propósito das realidades sexuais, oferecendo aos dominados uma possibilidade de resistência contra o efeito de imposição simbólica. Sobre essa ótica, é preciso um árduo e extenso trabalho cotidiano de questionamentos, reflexões, diálogos e enfrentamentos relacionados à forma como homens e mulheres percebem-se como sujeitos e como se percebem uns aos outros no sentido de, pelo menos, dar margem a dúvidas quanto a atributos ditos essenciais de cada gênero. Entre eles, que “os homens devam ser ativos e dominadores e que as mulheres sejam passivas ou sedutoras” (ZWICK, 2004, p. 79). Para essa compreensão, um dos desafios necessários é deslocar-se dos binarismos cristalizados, desconstruindo essa lógica dicotômica. Essa desconstrução envolve uma problematização tanto da oposição

entre os polos como a internalidade de cada um. Observa-se esses polos através de suas coerências e paradoxos, que não se fixam como entidades e sim são construídos como tal (SCOTT, 1990).

Uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária por meio de uma educação sexual emancipatória reside na possibilidade de que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidades constituídas socialmente. Essa educação pressupõe o desenvolvimento de ações e reflexões sobre o entendimento da construção histórica e social do gênero, buscando superar padrões de comportamentos hierarquizados e estereotipados (LOURO, 1997).

## | Referências

BOURDIEU, P. Observações sobre a história das mulheres. *In*: BOURDIEU, P. **As mulheres e a história**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kuhner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução Daniela Kern e Guilherme. F. Teixeira. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BORDO, S. R. **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p. 19-38.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CATANI, A.M. *et al.* **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

COLLING, A. M. O Corpo que os Gregos inventaram. *In*: COLLING, A. M. **Corpos e subjetividades em exercício interdisciplinar**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CONNEL, R. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1/424, p. 241-282, jan./abr. 2013.

GARCIA, W.; LYRA, B. **Corpo e Cultura**. São Paulo: Xamã – ECA/USP, 2001.

GROSZ, E. Corpos reconfigurados. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 14, p. 45-86. 2000.

LAMAS, M. **As mulheres do meu país**. Lisboa: Editorial Caminho, 2002.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação. *In*: LOURO, G. L. **Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 14-36

PINTO, C. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

POMBO, C. Desconstruindo e subvertendo o binarismo sexual e de gênero. **Periódicus**, Salvador, n. 7, v. 1, maio/out. 2017.

SANDAY, P. R. A reprodução do patriarcado na antropologia feminina. *In*: GERGEN, M. M. C. **O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, EdUnB, 1993. p. 70-89.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

WEITZ, R. A history of women's bodies. *In*: WEITZ, R. **The politics of women's bodies**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

ZWICK, A. M. Violência sexual e percepção do corpo. *In*: ZWICK, A. M. **Corpos e Subjetividades em exercício interdisciplinar**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.



# Violência doméstica e familiar contra as mulheres: a dominação masculina e a dimensão simbólica

**Mariana Passafaro Mársico Azadinho**

**Débora Raquel da Costa Milani**

A violência contra as mulheres é considerada uma grave violação de direitos humanos. A sua legitimação e perpetuação têm sido possíveis em razão dos mitos prescritos na sociedade, que devem ser combatidos. Essa violência permanece como a mais evidente manifestação da desigualdade de gênero no Brasil, compondo um cotidiano perverso sustentado por relações sociais profundamente machistas.

De acordo com o relatório global da organização internacional Human Rights Watch (HRW, 2019), há uma epidemia de violência doméstica no Brasil: no final de 2017 mais de 1,2 milhão de casos de violência doméstica encontravam-se pendentes na Justiça brasileira; naquele mesmo ano, das 4.539 mulheres assassinadas, pelo menos 1.133 foram vítimas de feminicídio<sup>30</sup> – expressão mais extrema da violência contra as mulheres. E os números podem ser ainda maiores ao considerar que muitos casos não são enquadrados corretamente como violência de gênero.

A pesquisa “Visível e invisível – A vitimização de mulheres no Brasil 2ª edição” realizada pelo Datafolha e Fórum Brasileiro de Segurança Pública, que trouxe números sobre as diversas violências sofridas por mulheres no ano de 2018, constatou que, a cada minuto, nove mulheres foram vítimas de algum tipo de agressão no Brasil naquele ano (DATAFOLHA, 2019).

---

30 Crime previsto no Código Penal Brasileiro, inciso VI, § 2º, do Art. 121, quando cometido “contra a mulher por razões da condição de sexo feminino”.

Todos os dias, um número significativo de mulheres, jovens e meninas são submetidas a alguma forma de violência no Brasil. Sob diversas formas e intensidades, a violência de gênero é recorrente e se perpetua nos espaços públicos e privados, encontrando nos assassinatos a sua expressão mais grave.

De fato, o próprio conceito definido na Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, realizada em Belém do Pará em 1994, em seu artigo 1º, aponta para esta amplitude, definindo violência contra as mulheres como “qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado” (BRASIL, 2008). Vale dizer que nessa convenção o Brasil também se comprometeu a agir efetivamente para acabar com a violência contra as mulheres.

De acordo com o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2008), as desigualdades de gênero são entendidas como desigualdades estruturantes da sociedade brasileira, sob a ideia de que os valores e crenças sobre capacidades e habilidades de homens e mulheres definem espaços e possibilidades disponíveis a cada um destes grupos. A divisão sexual de tarefas e responsabilidades explicita tal concepção, pois estão calcadas em estereótipos e preconceitos que definem qual é a contribuição dos diferentes grupos para a sociedade.

Esse sistema de preconceitos permeia todas as relações sociais e irá afetá-las de forma profunda e negativa, estabelecendo diferenças entre as pessoas, negando direitos fundamentais e gerando conflitos, o que gera efeitos devastadores, como a perda do respeito pela pessoa humana; a restrição à liberdade; a introdução da desigualdade, o estabelecimento e manutenção da discriminação, a promoção da injustiça (DALLARI, 1996/1997).

De acordo com o senso comum e seu sistema de preconceitos, além de estabelecerem diferenças entre homens e mulheres, a sociedade também cria hierarquia, de modo que a mulher ocupa uma posição socialmente inferior. Com relação ao machismo, que se baseia nessa hierarquização, afirma Chauí (1991, p. 227):

[...] arriscaríamos as seguintes hipóteses para compreendê-lo e ao seu avesso complementar: em primeiro lugar, a repetição, no interior da casa, do que se passa na sociedade e na política como um todo, isto é, a privatização e a pessoalização das formas de autoridades; em segundo lugar, também a reiteração do mecanismo sócio-político de transformação da assimetria (no caso homem-mulher, pais-filhos, irmão-irmã) em hierarquia, a diferença sendo simbolizada pelo mando e pela obediência; em terceiro lugar, a compensação pela falta de poder real no plano sócio-político, o machismo funcionando como racionalização, assim como a feminilidade ('atrás de todo grande homem, há uma grande mulher', indicando que há um poder ou autoridade femininos que se exercem sob a condição de serem dissimulados e ocultados pela obediência e pelo recato).

Nesse sentido, o conceito de gênero é fundamental para que se compreenda e supere os preconceitos e a relação assimétrica entre homens e mulheres, permitindo a análise da desigualdade entre eles a partir do construído e a participação em conjunto da busca de soluções para a superação da desigualdade (VACCARI, 2001).

A violência de gênero está presente na cultura de todos os países, independentemente do seu grau de desenvolvimento. Ela se expressa e se reproduz culturalmente por meio de comportamentos irrefletidos, aprendidos historicamente e socialmente, nas instituições com família, escola, igreja, Estado, que contribuem diretamente para a opressão masculina sobre a feminina.

Essa violência constitui-se como um fenômeno sócio-histórico, varia de acordo com os valores, costumes e leis, manifestando-se

nas diversas classes sociais, raças/etnias, credos e regiões onde as diferenças culturais e naturais são critérios para criar desigualdades sociais, econômicas e políticas. “Tais diferenças são reforçadas pelas instituições sociais, sociedade e Estado, servindo como um instrumento de poder das classes dominantes para subjugar as classes subalternizadas.” (TAVARES; NERY, 2012).

O combate à violência contra a mulher no Brasil vem de longa data. O ditado popular “em briga de marido e mulher não se mete a colher” foi contestado e desmistificado pelo movimento feminista que tomou força nos anos 1970, o qual produziu reflexões e ações, demonstrando que a violência contra a mulher é sustentada e se alimenta pelo sistema capitalista, patriarcal e racista. Neste mesmo período, expuseram a violência como um mecanismo de poder dos homens sobre as mulheres, gerado por uma sociedade desigual, aprofundando e difundindo os estudos em torno das relações sociais de gênero, instrumento de reflexão fundamental para compreendermos a construção social do homem e da mulher na sociedade (COELHO; ZELIC, 2019).

Impende ressaltar que a violência vivenciada pelas mulheres dentro de seus lares representa uma expressão de outra violência: a *violência simbólica*, proposta por Pierre Bourdieu (2017), entendendo-se que tais práticas violentas diluem-se no cotidiano, não se percebendo as mulheres como vítimas de violência.

Segundo Bourdieu (2017, p. 8-9), a dominação masculina e o modo como esta é imposta e vivenciada resultam da:

[...] violência simbólica, violência suave, insensível, invisível às suas próprias vítimas, que se exerce, essencialmente, pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do ‘sentimento’.

A violência simbólica legítima é destacada por Bourdieu (2017) como aquela constituída no poder de impor e de inculcar de maneira imperceptível os valores e a dominação por meio de instrumentos de conhecimentos e comunicação, embora ignorados como tais na realidade social. Isto é, os sujeitos sociais envolvidos concebem o mundo social como ele se apresenta, visto como natural, uma aceitação tácita da posição que se encontra, com limites definidos pela sua posição ocupada na sociedade, não abrindo questionamentos para a ordem vigente.

O processo pelo qual a violência simbólica acontece se dá por meio de expressões e significados socialmente reconhecidos, que escondem as relações de força existentes entre dominantes e dominados.

Os dominados aplicam categorias do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim serem vistas como naturais. [...]. A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação), quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural. (BOURDIEU, 2017, p. 46-47).

Segundo Bourdieu (2017), o homem aprende a lógica da dominação masculina e a mulher absorve essa relação inconscientemente, sendo a repetição entendida como inerente ao ser humano. Na lógica da dominação, o dominado reconhece o poder exercido pelo dominante e as instituições como o Estado, a família, a igreja e a escola colaboram como agentes de perpetuação dessa relação de dominação.

Assim, a categoria simbólica significa a forma como a violência se apresenta, ao ato de imposição que se dá por meio de significações,

legitimando desta forma o interesse do mais forte, dissimulando as relações de força existentes. Ou seja, não sendo a força física suficiente na garantia e imposição do modo de pensamento dominante, utilizam-se de símbolos, instrumentos de comunicação e linguagem como meio eficazes de transmitir a sua cultura, os seus valores, as suas ideias como universais.

A dimensão simbólica da violência consiste em um instrumento a serviço da dominação, que está por trás de todas as formas de violência, sedimentadas nas práticas sociais e incorporadas ao *habitus*, conceito também proposto por Bourdieu (1998). Para entender como a violência simbólica manifesta-se, é necessário entender como ocorre o processo de assimilação dos indivíduos do mundo objetivo, como se dá a relação da subjetividade dos indivíduos com o mundo no qual estão inseridos, sendo o *habitus* resultado da mediação entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo.

O *habitus*, historicamente construído ao longo do tempo no seio das diferentes comunidades humanas, torna-se um elemento natural na vivência. Segundo Bourdieu (1994, p. 76), “enquanto produto da história, o *habitus* produz práticas, individuais e coletivas, produz história, portanto, em conformidade com os esquemas engendrados pela história”.

Assim, as práticas sociais discriminadoras tendem a produzir nos sujeitos sociais esquemas de percepção e ação legitimando as condições sociais da dominação masculina. A sociedade como um todo já internalizou a concepção de que a mulher é naturalmente inferior ao homem e, às vezes, até a própria mulher não consegue reconhecer essa situação. A dominação masculina impõe-se, portanto, de maneira sutil, subordinando as mulheres ao seu poder, expressando-se não só na relação conjugal, mas em todas as esferas da vida social.

Nessa seara, Bourdieu (2017) traz a relação entre os gêneros como uma relação que se dá ao nível simbólico, em que prevalece a ordem masculina de ver as coisas e, para tanto, se utiliza da noção de violência simbólica, reproduzindo um *habitus* que tende a conceber o mundo por meio da ótica masculina e de sua dominação.

Dessa forma, é possível afirmar que a permanência no ciclo da violência contra as mulheres e a manutenção destas na relação violenta não acontece de forma consciente e deliberada por parte delas, haja vista que elas muitas vezes não se percebem como vítimas da violência. Segundo o Instituto de Pesquisa DataSenado (SENADO FEDERAL, 2018), um fator preponderante, que aparece em sua grande maioria, quase que como um padrão nessas mulheres, é a subnotificação.

Destarte, constitui-se um desafio identificar as expressões da violência simbólica e propor uma mudança das práticas sociais. Como confirma Bourdieu (2017), é preciso lutar contra qualquer forma de dominação social, constituindo-se a violência doméstica e familiar contra as mulheres numa delas. Para tanto, é necessário modificar esse *habitus*, interrompendo a reprodução da violência simbólica e propor alternativas que venham superar essas desigualdades, através da construção de práticas sociais, como ações educativas, que possibilitem a autonomia das mulheres, proporcionando relações mais igualitárias entre os sujeitos sociais. Deve-se, portanto, contribuir para uma mudança e questionamento da dominação masculina, desmistificando e rompendo certos comportamentos, preconceitos, estereótipos.

Sabemos que não há verdades absolutas e que não se pode estabelecer um padrão de comportamento considerado universal – seja em relação ao gênero, à sexualidade propriamente dita – como o mais correto, o normal; bem como que não há que se falar em hierarquia. A complexidade é uma característica fundante do ser humano, o que implica uma série de relações sociais, econômicas, políticas e inclusive simbólicas.

Segundo Louro (2012, p. 89-90),

[...] se admitirmos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também 'fabrica' sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão [...]; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

No Brasil, desde 2004, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres trata a educação como um dos eixos fundamentais para a construção de uma sociedade igualitária entre mulheres e homens. A preocupação com a igualdade de gênero, raça, etnia, liberdade de orientação sexual, com fortalecimento dos direitos humanos, perpassa transversalmente o planejamento das políticas federais, devendo a educação de qualidade estar intrinsecamente associada à busca da igualdade entre os seres humanos e à valorização da diversidade da sociedade brasileira (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2008) propôs uma intervenção pública de caráter multisetorial que deve buscar, simultaneamente, desenvolver ações que: desconstruam as desigualdades e combatam as discriminações de gênero; interfiram nos padrões sexistas/machistas ainda presentes na sociedade brasileira; promovam o empoderamento das mulheres; garantam um atendimento qualificado e humanizado àquelas em situação de violência. Logo, a noção de enfrentamento não se restringe apenas à questão do combate, mas compreende também as dimensões da prevenção, da assistência e da garantia de direitos das mulheres.



Importante salientar que, no âmbito preventivo, estão as ações que desconstroem os mitos e estereótipos de gênero e que modifiquem os padrões sexistas, perpetuadores das desigualdades de poder entre homens e mulheres e da violência contra as mulheres. A prevenção inclui ações educativas, bem como ações culturais que disseminem atitudes igualitárias e valores éticos que colaborem para a valorização da paz e para o irrestrito respeito às diversidades de gênero, raça/etnia, geração, orientação sexual, entre outras.

Uma ação pedagógica realmente pautada na diversidade cultural deve ter como princípio uma política curricular da identidade e da diferença. Na educação escolar, trabalhar na perspectiva da diversidade cultural significa uma ação pedagógica que vai além do reconhecimento de que os alunos sentados nas cadeiras de uma sala de aula são diferentes, por terem suas características individuais e pertencerem a um grupo social, mas é preciso efetivar uma pedagogia da valorização das diferenças (NOGUEIRA; FELIPE; TERUYA, 2008).

Assim, diferentes atores sociais (Poder Público, comunidade escolar e sociedade civil) devem se unir para a construção permanente de um projeto educativo que respeite e promova os direitos humanos e o exercício da democracia, possibilitando ações e intervenção que poderão auxiliar na construção permanente de sujeitos de direitos no âmbito escolar e, desta forma, contribuirão para a formação de sujeitos mais humanos e sensíveis em nossa sociedade, em um efetivo combate de diversas violações aos direitos humanos, como a violência doméstica e familiar contra mulheres.

Portanto, a promoção e afirmação dos direitos humanos no cotidiano do contexto escolar são vistas como uma possibilidade de encurtar e minimizar as distâncias e desigualdades culturais, sociais, políticas e econômicas existentes em nossa sociedade, bem como oportunizar a apropriação de saberes sobre a noção de direitos que viabilizem e fortaleçam laços de convivência de nossos

educandos, tendo presente o respeito à diversidade e à pluralidade com relação aos jeitos diferentes de ser e de conviver (BRASIL, 2009).

É necessário que a escola reconheça o seu papel importante na educação para combater as relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação, devendo desenvolver, também, uma ação educativa voltada para refletir em torno de discussões referentes à saúde e ao bem-estar do ser humano e às questões de gênero, modificando-se o *habitus*, superando as formas discriminatórias, que se dão por meio da cultura da dominação masculina, e possibilitando uma forma mais igualitária de se viver, não só entre homens e mulheres, mas entre todos os sujeitos inseridos nas mais diversas formas de relações sociais. Com isso, é possível enfrentar qualquer forma de dominação social, inclusive a violência doméstica e familiar contra as mulheres.

## | Referências

BOURDIEU, P. Esboço de uma Teoria da Prática. *In*: ORTIZ, R. (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Editora Ática. 1994. n. 39, p. 46-86. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. 7. ed. Tradução Fernando Tomaz Lisboa. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Tradução Maria Helena Kuhner. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 04 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Lei Maria da Penha. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm). Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. 2017.** Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Direitos humanos em educação.** Série: cadernos pedagógicos. Programa Mais Educação. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.** Brasília: MEC/SEF, 2013-a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos – apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para Mulheres. **7º prêmio construindo a igualdade de gênero.** Brasília: SPM/PR, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.** Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres: 2013-2015**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2013-b.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Programa de prevenção, assistência e combate à violência contra a mulher – Plano Nacional: diálogos sobre violência doméstica e de gênero, construindo políticas públicas**. Brasília: Presidência da República, 2003.

CHAUÍ, M. **Repressão Sexual, essa nossa (des)conhecida**. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

COELHO, S.; ZELIC, H. Passos da luta pelo fim da violência contra as mulheres. *In: Relatório Anual da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos*, 2018. p. 156-162. Disponível em: [www.social.org.br](http://www.social.org.br). Acesso em: 07 abr. 2019.

DALLARI, D. Policiais, juízes e igualdades de direitos. *In: LERNER, J. (ed.). O preconceito*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996/1997.

DATAFOLHA. Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). **Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil**. 2. ed. Datafolha/FBSP, 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Ética e Cidadania**. *In: Ofício de Professor: Aprender mais para ensinar melhor*. São Paulo: Abril, 2002.

HUMAN RIGHTS WATCH (HRW). Word Report 2019 (events of 2018). Brasil: eventos de 2018. 2019. Disponível em: <https://www.hrw.org/pt/world-report/2019/countrychapters/325547>. Acesso em: 20 jun. 2020.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2012.

NOGUEIRA, J. K.; FELIPE, D. A.; TERUYA, T. K. **Conceitos de gênero, etnia e raça**: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, 2008.

RABELO, A. O.; PEREIRA, G. R.; REIS, M. A. S. **Formação docente em gênero e sexualidade**: entrelaçando teorias, políticas e práticas. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2013.

**RELATÓRIO Anual da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos**, 2007. Disponível em: [www.social.org.br](http://www.social.org.br). Acesso em: 07 abr. 2019.

REVISTA ELO, v. 19, 2012. **A educação em sexualidade e os media**. Disponível em: <https://bit.ly/3250Xw4>. Acesso em: 04 abr. 2019.

SENADO FEDERAL. **Panorama da violência contra as mulheres no Brasil**: indicadores nacionais e estaduais. n. 2. Brasília: Senado Federal, Observatório da Mulher contra a Violência, 2018.

SILVA, A. S. Direitos Humanos em lugares minoritários: um convite ao pensar sobre processos de exclusão na escola. 2007. *In: Programa Ética e Cidadania*: construindo valores na escola e sociedade. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/11\\_soares.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/11_soares.pdf). Acesso em: 06 abr. 2019.

TAVARES, A. C. C.; NERY, I. S. Violência doméstica conjugal contra as mulheres: uma reflexão acerca da dimensão simbólica proposta por Pierre Bourdieu. **17º Encontro Nacional da Rede Feminista e Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero**, Brasil, dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/17redor/17redor/paper/view/125/60>. Acesso em: 09 dez. 2019.

VACCARI, V. L. **Projeto Cidadania e Gênero**: superando a violência contra a mulher. Núcleo de Estudos de Gênero e Pesquisa sobre a Mulher, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Edição especial, n. 17, ano 9, p. 2-8, 2001.

# Desvelando as questões de gênero dentro da escola

**Maria Fernanda Celli de Oliveira**  
**Laís Inês Sanseverinato Micheletti**  
**Andreza Olivieri Carmignolli Lopes**

## Introdução

O presente trabalho trata-se de um recorte da dissertação de mestrado defendida no ano de 2017 com o título *Trajetória social e sexualidade: a estruturação da identidade de gênero na Educação infantil* (OLIVEIRA, 2017) que visou identificar e desvelar na práxis, partindo da trajetória social de três agentes escolares do gênero feminino e com base nos conceitos apreendidos por Pierre Bourdieu e equipe, como se dão as representações de gênero destas e como podem interferir na estruturação da identidade de gênero das crianças ligadas a elas.

As questões relacionadas ao gênero vêm ganhando cada vez mais espaço em todos os âmbitos, sobretudo na escola, principalmente com base na crescente exposição midiática, mesmo que muitas vezes equivocada. Compreender e, principalmente, discutir tais questões vêm se tornando algo imprescindível em todas as camadas da sociedade.

Os mais diversos tabus e preconceitos estabelecidos sócio e culturalmente criaram uma considerável barreira em relação ao assunto, perpetuando, assim, a relação de dominação presente em nossa sociedade. Os fatores morais instituídos historicamente podem ser o caminho para compreendermos a estrutura social baseada na condição de dominados e dominantes. Segundo Ribeiro (2005), a repressão sexual é sofrida pelas mulheres desde a Idade Média, quando o clero sentenciou o sexo como pecado visando à dominância das massas. Vale ressaltar que as relações sexuais

estabelecidas como fator de culpa estavam intrinsecamente ligadas à mulher, uma vez que a Igreja a sentenciava como um mal para a sociedade, devido ao seu poder de convencimento e, assim, de dificuldade relacionada à dominação soberana do clero. Desta maneira, a mulher estava destinada apenas à procriação e assistência dos lares.

Conforme Bourdieu (1999), esse trabalho de reprodução fora vivenciado até pouco tempo principalmente por três instâncias: família, Igreja e escola. Segundo ele,

É sem dúvida à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculina, é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão [...] (BOURDIEU, 1999, p. 103).

E continua,

Quanto à Igreja, marcada pelo antifeminismo profundo de um clero pronto a condenar todas as faltas femininas à decência, sobretudo em matéria de trajes, e a reproduzir, do alto de uma sabedoria, uma visão pessimista das mulheres e da feminilidade [...] (BOURDIEU, 1999, p. 103).

Bourdieu (1999, p. 115) destaca ainda que

Outro fator determinante da perpetuação das diferenças é a permanência que a economia dos bens simbólicos (do qual o casamento é uma peça central) deve à sua autonomia relativa, que permite à dominação masculina nela perpetuar-se, acima das transformações dos modos de produção econômica: isto, com o apoio permanente e explícito que a família, principal guardiã do capital simbólico, recebe das Igrejas e do Direito.

Segundo Bourdieu (1999, p. 104), mesmo após se desvencilhar da tutela da igreja, a Escola continuará a produzir, reproduzir e “transmitir os pressupostos da representação patriarcal baseada



na homologia entre a relação homem/mulher e a relação (adulto/criança) e, sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas [...]”.

Assim, visando superar possíveis resquícios desta interferência estabelecida historicamente, com base na função da educação relacionada à formação moral e social dos indivíduos, as escolas vêm se empenhando em compreender as questões relacionadas ao gênero, desde a Educação Infantil, quando as questões estão ligadas especialmente a brinquedos, brincadeiras e comportamentos socialmente preestabelecidos.

Porém, há uma dicotomia em relação ao trabalho da temática dentro das instituições de ensino, uma vez que as opiniões acerca da inserção desse tema desde a mais tenra idade não são soberanas. Assim, mesmo com a latente necessidade de compreender e desvelar como tais questões se desdobram na escola e, sobretudo, interferem na sociedade, ainda encontramos, comumente, opiniões contrárias e negativas no que tange à temática, seja pela desinformação, receio ou preconceitos preestabelecidos no seio familiar.

Perante essas considerações introdutórias, o objetivo deste estudo, baseado nas lacunas e contradições encontradas acerca da temática de gênero dentro da Educação Infantil, buscou compreender e desvelar como a herança cultural de agentes escolares pode vir a interferir na estruturação da identidade de gênero de crianças relacionadas a elas seja enquanto filhos(as) ou alunos(as), visando trazer à tona “a interferência do paradigma do consenso, enfatizando a ideologia das aptidões inatas vistas como um dom social e natural, realçando ainda mais a submissão ao poder masculino” (OLIVEIRA, 2017, p. 9).

A fim de trazer uma melhor compreensão ao leitor, serão apresentados a seguir os conceitos-chave desenvolvidos por Pierre Bourdieu utilizados na elaboração deste estudo, a saber, *habitus*, capital cultural, herança cultural e gênero.

## | Dos conceitos à praxis

### *Habitus*

*Habitus* é o conceito chave da teoria bourdieusiana e pode ser entendido como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações [...]” (BOURDIEU, 1983, p. 65). Segundo Ortiz (1983), o *habitus* é adquirido no meio familiar produzindo ações que o levam de maneira consciente ou inconsciente às estratégias de reprodução, visando manter ou melhorar a posição do grupo social na estrutura de classes.

O *habitus* se apresenta, pois, como social e individual: refere-se a um grupo ou a uma classe, mas também ao elemento individual; o processo de interiorização implica sempre internalização da objetividade, o que ocorre certamente de forma subjetiva, mas que não pertence exclusivamente ao domínio da individualidade. (ORTIZ, 1983, p. 17).

Embora a formação inicial do *habitus* se dê no seio familiar, através de um conjunto de disposições que o indivíduo possui integrando este determinado grupo ao longo de suas vidas, estes não podem ser considerados imutáveis, uma vez que cada um possui peculiaridades que sofrem transformações ocasionadas pelo movimento inerente da vida. A maneira como um agente torna-se um ser social está ligada à instância do *habitus* que chamamos de *hexis*, ou seja, aquilo que é visto pelo outro com base em sua postura, linguagem, roupas, comportamentos que são incorporadas através da visão do outro sobre si.

Desta maneira, cada indivíduo possui uma bagagem que fora herdada socialmente e que integra seus componentes objetivos (externos ao indivíduo) considerando três categorias, a saber, capital econômico (ligado a bens e serviços), capital social (rede de relacionamentos sociais) e capital cultural.

## | Capital cultural

Conforme Bourdieu (2007, p. 74), a acumulação de capital cultural faz parte de um exercício de incorporação que dependerá das condições materiais de existência disponibilizadas ao indivíduo, requerendo, assim, investimento pessoal que deverá ser feito pelo indivíduo. “[...] O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*”.

O capital cultural tal qual desenvolvido por Pierre Bourdieu (2007, p. 74) apresenta-se em três estados:

[...] no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em sua relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.

Em poucas palavras, podemos descrever o capital cultural apresentado no estado incorporado como algo que não pode ser transmitido de maneira imediata, ou seja, só há a transmissão de maneira hereditária, sendo necessário o investimento pessoal e intransferível de tempo. Este capital nasce e morre com seu portador, sendo considerado um capital simbólico que depende da incorporação do capital cultural que se dá no conjunto familiar.

No estado objetivado, é a apropriação e aquisição de bens materiais, pressupostos por capital econômico e simbólico que se investe no capital cultural, que, por sua vez, também dependerá do conjunto familiar que transmite valores e estratégias de reprodução.

Já no capital cultural institucionalizado, estão considerados os diplomas ou certificações que detêm um valor convencional que requer a instituição de valores e investimentos escolares.

Segundo a teoria bourdieusiana, a transmissão inicial de *capital cultural* é advinda da família, em forma de uma herança cultural. Ressalta-se, ainda, que essa transmissão faz-se imperceptível, uma vez que se trata de uma transmissão de conhecimentos não metódica, sendo reconhecida como forma de herança cultural. Essa, por sua vez, pode ser entendida como um conjunto de saberes, valores e conhecimentos que são passados familiarmente. (OLIVEIRA, 2017, p. 19).

## | Herança cultural

Segundo Bourdieu, Boltanski e Saint-Martin (1978), a herança cultural é transmitida à sua descendência pela família, através de um conjunto de saberes, conhecimentos e códigos que distinguem um grupo de outro.

Conforme a teoria bourdieusiana, é na família que as primeiras apropriações relacionadas à cultura são incorporadas e interiorizadas e estão ligadas à linguagem e à cultura. Essa interiorização da fruição de bens e práticas culturais se legitima no seio familiar e torna-se um aprendizado natural para o indivíduo, uma vez que se dá sem esforços ou processos metódicos, tornando-se, assim, imperceptível. Neste sentido, tal aprendizado passa a ser atribuído ao mito do dom, da vocação e das aptidões inatas, ou seja, é a transmissão de capital cultural advinda da família em forma de herança cultural. Desta maneira, a herança cultural pode ser entendida,

[...] como um conjunto de conhecimentos, saberes, informações, códigos linguísticos, dentre outros, que os diferenciam de outros grupos. Contudo, vale ressaltar que mesmo que a primeira diferenciação entre as crianças seja estabelecida no seio familiar, é a escola quem a reproduz socialmente, favorecendo e legitimando

as desigualdades sociais, tratando muitas dessas diferenças, sejam elas econômicas ou culturais, como um dom visto como natural, evidenciando as relações do dominado e dominante. (OLIVEIRA, 2017, p. 23).

Neste sentido, é imprescindível destacar a importância da escola na formação social e cultural do indivíduo, uma vez que a instituição de ensino perpetua a estrutura da sociedade, certificando a cultura erudita como legítima e enfatizando ainda mais os privilégios sociais. Desta maneira, as classes sociais que apreendem um capital cultural e social que mais se aproximam da cultura exigida pelo sistema escolar tendem a ter um percurso menos sofrível e consideravelmente exitoso. Vale ressaltar ainda que o investimento do capital cultural realizado pelas famílias dependerá do capital social detido por este, o que também é herdado socialmente.

O ensino valorizado dentro da instituição escolar elitista privilegia os privilegiados e desprivilegia os desprivilegiados, ou seja, a escola é uma extensão da sociedade que legitima as desigualdades escolares.

## | Gênero

Segundo Bourdieu (1999, p. 9), o trabalho construído de maneira coletiva de “socialização do biológico e biologização do social” produziu uma estrutura social vista como naturalizada”, em que a divisão da realidade desvela-se como natural. Em outras palavras,

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. (BOURDIEU, 1999, p. 17).

Neste sentido, Bourdieu (1999, p. 7), discorre que a distinção de gênero resultante da dominação masculina trata-se de uma violência simbólica, perpassando a questão biológica, e afirma:

[...] sempre vi na dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência dessa submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento.

Desta maneira, “as disposições perante o gênero enquadram-se como resultado da trajetória social e da herança cultural, principalmente em relação aos aspectos relacionados com a cultura familiar e escolar” (OLIVEIRA, 2017, p. 24).

Assim, a dominação masculina (BOURDIEU, 1999) que é concedida aos homens afirma e reafirma as estruturas sociais e os *habitus* que são moldados por meio dessas concepções, reproduzindo as divisões sexuais, que tendem a constituir as mulheres como objetos simbólicos que as coloca em uma condição de dependência simbólica.

## | Percurso metodológico

O presente trabalho parte de uma pesquisa realizada em uma cidade de médio porte do interior paulista, que se deu em uma instituição de Educação infantil. Para este estudo, foram entrevistadas três agentes escolares do gênero feminino. Vale ressaltar que as participantes foram indicadas pela diretora da Instituição<sup>31</sup> e que não houve nenhum colaborador do gênero masculino disponível para a entrevista.

---

31 A diretora está incluída como uma das colaboradoras da pesquisa.

Para a obtenção dos dados, foi realizada, junto às três agentes escolares de uma instituição de Educação infantil, uma entrevista semiestruturada, visando estabelecer a trajetória social das participantes e a estruturação da identidade de gênero das mesmas, desvelando como esta pode influenciar a estruturação da identidade de gênero das crianças diretamente relacionadas às elas. O roteiro elaborado para as entrevistas semiestruturadas foi baseado nas pesquisas desenvolvidas por Muzzeti (1992, 1997).

Para a análise dos dados, foi utilizado o método praxiológico (ORTIZ, 1983), tal qual desenvolvido por Pierre Bourdieu e sua equipe, cujo objetivo é analisar os conceitos por meios da práxis, ou seja, por meio das relações estabelecidas socialmente. Neste sentido, [...] o conhecimento praxiológico inverte o conhecimento objetivista, colocando a questão das condições de possibilidade dessa questão (condições teóricas e, também, sociais) e mostra, ao mesmo tempo, que o conhecimento objetivista se define fundamentalmente, pela exclusão dessa questão: na medida em que ele se constitui contra a experiência primeira – apreensão prática do mundo social – o conhecimento objetivista se afasta da construção da teoria do conhecimento prático do mundo social e dela produz, ao menos negativamente, a falta, ao produzir conhecimento teórico do mundo social contra os pressupostos implícitos do conhecimento prático do mundo social. O conhecimento praxiológico não anula as aquisições do conhecimento objetivista, mas conserva-as e as ultrapassa, integrando o que esse conhecimento teve que excluir para obtê-las. (ORTIZ, 1983, p. 47).

Desta maneira, podemos compreender o método praxiológico (ORTIZ, 1983) como a leitura do comportamento humano, observado na prática, como instrumento científico, conhecendo e desvelando a complexidade das relações sociais.

Os resultados obtidos foram apresentados em subtópicos, a saber, Família, relação agente-aluno X relação agente-filho(a), Escola X Casa, a fim de estabelecer uma melhor compreensão da teoria bourdieusiana na práxis.

## | Análise da trajetória social das agentes escolares

As agentes escolares foram identificadas como pertencentes a duas classes sociais distintas: camada popular e camada média, com base nos conceitos apreendidos pela teoria bourdieusiana, traçando sua trajetória social levando em consideração os dados referentes à própria agente e seu núcleo familiar quanto a: grau de escolarização, profissão, número de pessoas pertencentes ao núcleo familiar, local de vivência: zona rural, urbana, centro, periferia.

## | Participantes da camada popular

### *Márcia*

Márcia tem 37 anos, é mãe de três filhos, professora (não graduada) da instituição de educação infantil analisada e vem de uma fratria de 12 pessoas, sendo que 9 são filhos dos mesmos pai e mãe e 1 filho apenas do mesmo pai. A família morou durante 7 anos na zona rural, em uma cidade da Bahia. De acordo com a entrevistada, tudo o que se cultivava e se produzia era utilizado para consumo próprio.

### Família

Em relação à família, Márcia afirma que o pai não concordava com o trabalho da mãe, uma vez que dedicar-se a este afastava-a das obrigações do lar. Por outro lado, a mãe aceitava completamente a ocupação do pai, visto que esta trazia estabilidade econômica à família que, apesar de ser de uma classe econômica baixa, possuía meios para se manter sem grandes desafios.

Podemos entender as dicotomias ligadas ao gênero e denunciadas pelo sociólogo francês, ao enfatizarmos que,



Quando os dominados aplicam àquilo que os domina esquemas que são produto da dominação ou, em outros termos, quando seus pensamentos e suas percepções estão estruturados de conformidade com as estruturas mesmas da relação da dominação que lhes é imposta, seus atos de conhecimento são, inevitavelmente, atos de reconhecimento, de submissão. (BOURDIEU, 1999, p. 22).

Em outras palavras, apesar de termos a falsa impressão de uma considerável liberdade para pensar e agir, ainda aceitamos a condição de dominados. Ao ser questionada quanto ao fato do que seria um homem bem-sucedido, ela responde:

Ah, um homem com uma boa profissão, que estuda, “tipo” advogado [risos] assim... (OLIVEIRA, 2017, p. 41).

No que diz respeito a uma mulher bem-sucedida, Márcia discorre:

Uma mulher realizada com casa própria, seus filhos [...] um bom trabalho que não precise trabalhar o dia todo, ter um tempo pra você e um tempo pros filhos, trabalhar só meio período. (OLIVEIRA, 2017, p. 41).

Neste sentido, Bourdieu (1999, p. 18) explica que “a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la”.

Agente-aluno(a) X Agente-filho(a)

No tocante ao seu relacionamento com as crianças em fase de educação infantil na condição de alunos(as) e enquanto filhos(as), Márcia demonstra contradições relacionadas às questões de gênero ao relatar que não interfere nas brincadeiras das crianças na escola, afirmando que não há algo próprio para meninos ou meninas,

Não, sabe porque, porque os meninos brincam juntos, até a 'moneca' ele pega ela pega, tem um carrinho eles pegam, a bola a 'mema' coisa, todos brincam junto, não, não acho diferença, não sou assim. Eles brincam juntos, então.... os meus filhos chega na casa da prima eles brinca junto. Aí ele pega a boneca e fala ai: vai pegar o carro, você não pode brinca de boneca, não, eu não sou assim. (OLIVEIRA, 2017, p. 41-42).

Ao ser questionada sobre o fato de permitir que as filhas brinquem com o que quiserem, Márcia afirma que sim, desde que não apresente risco. Porém, ao ser indagada quanto ao fato de trabalhar as questões de gênero em casa, ela discorre,

Ah, o que eu falo é assim, o que eu falo é assim: 'Tem brincadeiras que vocês brincam, mas, que não tem importância, não importa que vocês brincam, mas que é mais de menina, do resto, eu nunca converso muito essas coisas com eles". (OLIVEIRA, 2017, p. 42).

## Escola X casa

Márcia afirma que as questões de gênero não devem ser tratadas na escola e que para ela isso não é um problema.

## *Dolores*

Dolores tem 26 anos, é casada, mãe de duas filhas e trabalha como auxiliar de escritório na instituição de ensino pano de fundo para a pesquisa. Possui ensino médio completo. Sempre viveu na zona urbana e vem de uma família de 6 pessoas, sendo: pai, mãe e quatro irmãos.

## Família

Segundo a entrevistada, o marido não está satisfeito com a ocupação atual dela, pois: "Ele acha que eu não 'tô' aonde eu deveria 'tá', eu gosto muito de comércio, de vendas e hoje em dia eu 'tô'

trabalhando de auxiliar de escritório”. Perguntado, então, sobre o que ela acha da profissão do esposo, Dolores responde que gosta, pois, “[...] hoje em dia ele ‘tá’ dentro de uma empresa que tem crescimento, ele vai passar pra motorista, eu acho que ele faz o que ele gosta” (OLIVEIRA, 2017, p. 51). Porém, não demonstra uma condição de dominada ao ser questionada quanto ao fato do que significa ser um homem ou mulher bem-sucedidos, afirmando que isto está ligado a

[...] ter uma base né, ter família, ter um bom trabalho, dar valor né?! É ter valores, isso pra mim é ser um homem bem-sucedido, porque muitos não têm valores né, familiares, não têm estrutura, então eu acho que ter uma boa estrutura familiar, um bom trabalho. (OLIVEIRA, 2017, p. 43-44).

### Agente-aluno(a) X agente-filho(a)

Enquanto agente escolar, Dolores destaca que não aprova as brincadeiras de “faz de conta”, pois, segundo suas palavras, “[...] abre muito a imaginação, então eu sempre tive cautela com isso, o que é real e o que não é real (OLIVEIRA, 2017, p. 44) ”.

Quanto ao fato de existirem coisas próprias de meninas ou meninos, a participante afirma que

[...] hoje em dia pra minha filha eu vejo de uma maneira diferente, porque, as coisas mudaram muito, mas quando eu era criança eu brincava de pipa, de pião, eu brincava de bolinha de gude, então, se você ver bem eu brincava com coisas que era de menino e mesmo assim minha opção foi de gênero, é feminina né, eu me considero feminina, então, é, eu acho que hoje em dia eu vejo mais isso, porque “tá” se discutindo muito isso, então eu tenho preocupação pelas minhas filhas, mas não que eu discrimino se ela quiser brincar de bola, ela vai brincar de bola, mas sabendo que é um brinquedo que é do amiguinho, no caso, um menino. (OLIVEIRA, 2017, p. 44).

Em relação ao fato de existirem brincadeiras próprias de meninos e meninas ela discorre,

Acho que 'lutinha', é brincadeira de menino, sempre é uma brincadeira que não é legal, mas é uma brincadeira de menino, eu acho que menina não tem que 'tá' no meio. E eu acho que boneca, maquiagem, cabeleireiro... que a minha filha ama brincar disso, então, é de menina, não que é... se um menininho estiver brincando com ela, ela não vai...ela vai falar: '-Não, você não vai brincar porque é brincadeira de menina', mas eu acho que tem eh... sim, diferença sim. (OLIVEIRA, 2017, p. 44).

## Escola X casa

Dolores afirma que as questões de gênero não devem ser tratadas dentro da escola, pois, segundo ela, "Eu acho que cada um nasce do jeito que é 'pa' nascer, isso não muda" (OLIVEIRA, 2017, p. 45). Porém, discorre que tais questões devem ser trabalhadas dentro de casa,

Eu acho que tem que ser, tem que tomar cuidado né, pra não confundir, porque quando eles são pequenos eles são muito... a formação que eles vão adquirir, são esponjinhas, então tudo o que você jogar eles vão sugar, então eu acho que tem que ter muita, muito cuidado pra jogar esse tipo de informação. (OLIVEIRA, 2017, p. 46).

## | Participante da camada média

### *Antonela*

Antonela tem 41 anos, é casada, mãe de uma filha e trabalha como diretora da instituição de Educação Infantil aqui analisada. Possui graduação e vem de uma família de cinco pessoas, sendo: pai, mãe e três irmãos. Viveu a vida toda na zona urbana.

## Família

Antonela não demonstra distinção ao afirmar o que significa ser um homem ou mulher bem-sucedidos, dizendo que, para ambos, o que importa é “ter um bom trabalho, estar bem atualizado” (OLIVEIRA, 2017, p. 48).

## Agente-aluno(a) X agente-filho(a)

Quanto ao fato de existirem brinquedos, brincadeira ou algo próprio para meninos e meninas, ela responde,

Ah, eu acho que, por exemplo, a boneca é mais de menina sim, a criança e às vezes quer brincar de boneca, mas não sabe que a boneca é de sexo feminino ou de sexo masculino e pega e fala ah. ‘- ah é um bebê, meu bebê’; e a bola também, várias meninas gostam de brincar de bola e, e bola é mais pra menino, então, eu acho que assim, o gênero bola, aí a criança menina não pode brincar de bola, não vejo porque não [...] brincadeiras de menina, por exemplo, as meninas, elas gostam mais é... boneca, brincar de mamãe e filhinha, casinha, e os meninos eu acho que mais bola, carrinho, caminhão, os jogos em si, tem hoje vários jogos, eu acho que o Lego-Lego vale pros dois. (OLIVEIRA, 2017, p.48).-

## Escola X casa

Antonela afirma que as questões relacionadas ao gênero devem ser tratadas em casa e não na escola:

[...] eu chamo os pais, de repente em casa gosta de brincar, aí nós vamos descobrir o porquê. [...] Entendeu? Porque na escola há uma diversidade, assim uma diversidade. Pode brincar, a professora dá um jogo, tanto, não sei se sabe... entra menino e menina, mas dando os projetos, meninos e meninas, mas se tiver alguma coisa que vá prejudicar a gente vai estar conversando. (OLIVEIRA, 2017, p. 49 )

Em relação à filha, afirma que fala sobre as questões relacionadas ao gênero da seguinte maneira,

Ah, eu sempre falo assim, é... por exemplo, é... você é menina, é... tomando banho, vamos tomar banho, tomar banho com a mamãe, então sempre assim, frisando que é menina. Porque ela sempre falo dos amiguinhos, de todos, fala o nome deles, então menina... friso que ela é menininha. (OLIVEIRA, 2017, p. 49).

## | Discussões finais

Com base nos dados coletados e com a análise realizada, podemos destacar que as agentes participantes deste estudo demonstraram possuir valores incoerentes e contraditórios, no que tange às questões de gênero, sobretudo quanto ao comportamento e atitudes a serem exercidas na Educação infantil. A condição de dominação estabelecida histórica e socialmente está presente em suas falas e torna-se imperceptível às participantes.

Neste sentido, destaca-se a desmistificação da escola enquanto uma instituição neutra como uma das maiores contribuições de Pierre Bourdieu à educação, que desvelou a legitimação desta quanto às desigualdades sociais antes vistas como um mito do dom e da vocação apreendidos pelos indivíduos.

Bourdieu denunciou a condição de dominados e dominantes presentes na sociedade e por extensão dentro da escola, interferindo de maneira direta na identidade de gênero dos indivíduos e, também, na estruturação da identidade de gênero das crianças inseridas nesta instituição. Neste sentido, a superação desta condição faz-se inerente à busca pela formação de cidadãos íntegros que saibam, sobretudo, respeitar e considerar os indivíduos de maneira igualitária e pertencentes a uma sociedade com deveres e direitos.

## | Referências

- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L.; SAINT-MARTIN, M. As estratégias de reconversão. *In*: DURAND, J. C. (org.). **Educação e hegemonia de classe**: as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MUZZETI, L. R. **Trajetórias escolares de professoras primárias formadas em São Carlos nos anos 40**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1992.
- MUZZETI, L. R. **Trajetória social, dote escolar e mercado matrimonial**: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.
- MUZZETI, L. R. Escritos de educação. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 257-261, dez. 2000.
- OLIVEIRA, M. F. C. **Trajetória social e sexualidade**: a estruturação da identidade de gênero na Educação Infantil. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2017.
- ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu – Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

RIBEIRO, P. R. M. A sexualidade também tem história: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos. *In*: BORTOLOZZI, A. C.; MAIA, A. F. (org.). **Sexualidade e infância**. Bauru: FC/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005. p.17-32.

## | Agradecimentos

A dissertação utilizada como embasamento para o recorte aqui apresentado foi realizada com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil (CNPQ).



# Desigualdade social e gênero: uma reflexão sobre a violência simbólica

**Angelita de Lima Oliveira**

**Pamela Alves Batista**

**Débora Raquel da Costa Milani**

**Paulo Rennes Marçal Ribeiro**

## Introdução

Este trabalho apresenta uma breve reflexão sobre as relações de dominação em nossa sociedade, sobretudo nas relações de sexo e gênero, a partir do referencial teórico de Pierre Bourdieu (1999, 2011) sobre a violência simbólica como mecanismo que possibilita a reprodução das desigualdades sociais. Para o autor (2011, p. 171): “A violência simbólica é essa violência que extorpe submissões que sequer são percebidas como tais, apoiando-se em ‘expectativas coletivas’, em crenças socialmente inculcadas”. Dessa forma, as estruturas sociais predominantes reiteram-se a partir da transmissão de valores comuns. Valores esses que tornam o próprio indivíduo parte do mecanismo de reprodução social, corroborando para a sua manutenção. Essas estruturas reverberam em várias vertentes sociais, cultural e economicamente, pois em um contexto capitalista acabam por eclodir em um sistema de exploração. Sendo assim, as relações de sexo e gênero também fazem parte da tessitura das desigualdades sociais, trazendo em seu cerne o exercício da chamada violência simbólica que, segundo Bourdieu (1999), é uma forma de coação no processo de socialização. Sobretudo, essa coação recai sobre a mulher, que acaba por fazer parte do funcionamento e entendimento de mundo do indivíduo, restringindo-lhe a papéis sociais previamente determinados com justificativa claramente arbitrária e de fundos ideológicos sexistas. Tais papéis partem de pressupostos que desconsideram o processo de historicidade, pautando-se em diferenças corporais anatômicas,

entendidos e interpretados culturalmente, desviando os indivíduos das possibilidades de questionamento e consciência de si e do meio, tomando o que é construção histórica e social como natural, dando embasamento para manter privilégios de um gênero em detrimento ao outro.

A ideologia de submissão de um gênero ao outro, nos elucidada Bourdieu (1999), se faz por um processo de transformação da história em natureza, ganha legitimidade em vários vieses sociais, institucional ou não, dando base para comportamentos sexistas nas práticas sociais. Portanto, se fazem necessárias contribuições reflexivas no que tange ao debate das relações de gênero e sexo, transfigurando em quebra desse paradigma nas práticas, contribuindo para uma sociedade igualitária.

## | Relações de dominação e seus desdobramentos

Quando refletimos sobre as relações de dominação que permeiam nossa sociedade, logo evidenciamos um entrelaçamento entre elas. A dominação não institui-se em um só âmbito, mas sim nas conjecturas de várias vertentes, totalizando em uma sistemática não perceptível em relação aos dominados.

Os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes, as relações de dominação, fazendo-as assim serem vistas como naturais, o que pode levar a uma espécie de autodepreciação ou até autodesprezo sistemático. A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante. (BOURDIEU, 1999, p. 56).

Ainda em Bourdieu (1999), as estruturas de pensamento mais sedimentadas que parecem intrínsecas do ser têm uma origem, ou seja, o que *a priori* é considerado intrínseco do gênero se dá por

meio de disposições dadas historicamente. Sendo assim, essas disposições acabam por engendrar uma violência imperceptível, que, mesmo oprimindo, explorando, determinando comportamentos, normatizando os indivíduos, é considerada aceitável e, de forma sutil, acaba por enraizar-se na consciência do indivíduo. Iasi (2007, p. 18) nos esclarece sobre o processo de formação de consciência:

A vivência das relações já está preestabelecida como realidade dada; a percepção da parte pelo todo, em que o vivido particularmente como uma realidade pontual torna-se realidade; por esse mecanismo, as relações vividas perdem seu caráter histórico e cultural para se tornarem naturais, levando à percepção de que “sempre foi assim e sempre será”; essas relações não permanecem externas, mas interiorizam como normas e valores; comportamento, formado com o superego, um componente que o indivíduo vê como dele, como autocobrança e não como exigência externa.

Portanto, valores construídos socialmente são deturpados, dando à ordem social o caráter inerente ao indivíduo, coibindo para que se faça aquilo que é esperado. Um exemplo básico de prática social de coerção que acontece nas relações de gênero é atribuir conteúdos específicos a determinados gêneros, como brinquedos, livros didáticos, mídias publicitárias. Para meninas, esses objetos exprimem o cuidado com o outro e com a casa, o que de maneira sutil indica a não existência da mulher senão para servir, ainda que essa subserviência esteja sempre atrelada a comportamentos como doçura, meiguice, delicadeza/fragilidade. Isso deixa subentendido que se espera de todos os indivíduos do gênero feminino tais modos de agir, pensar, comportar-se.

Quando isso não acontece, há uma cobrança social de forma repressora, perpassando o exercício da violência simbólica, exigindo do gênero feminino atributos que, em uma sociedade capitalista competitiva propagadora de padrões individualistas, são justamente colocados como de menor valor mercadológico.

A dominação masculina, que constitui as mulheres como objeto simbólico, cujo ser é um ser percebido, tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica: elas existem primeiro pelo olhar do outro, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes e disponíveis. Delas se espera que sejam “femininas”, isto é, submissas, sorridentes, simpáticas, contidas e até mesmo apagadas (BOURDIEU, 1999).

Ainda em Bourdieu (1999), a força da ordem masculina, o androcentrismo se impôs como neutro e a própria ordem social funciona para ratificação da dominação de gênero. Nessa perspectiva, encontra-se a divisão sexual do trabalho que, embora não seja material, se impõe simbolicamente e é reproduzida historicamente. Outro exemplo apontado por Bourdieu (2011, p. 169-170) é a relação estabelecida “entre os irmãos mais velhos e os mais moços”.

Destarte, imputar características de menor valor mercadológico como naturais do gênero feminino possibilita o seu não questionamento e ao mesmo tempo sua exploração de forma sistemática. Assim, o sexo fonte de inferiorização social da mulher passa a interferir, de modo positivo para atualização da sociedade competitiva na constituição das classes sociais (SAFFIOTI, 1979).

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2016, do IBGE (2018), taxa de frequência no ensino médio entre as mulheres é de 73,5% *versus* 63,2% entre os homens (AGÊNCIA IBGE NOTÍCIA, 2018). Ainda de acordo com o IBGE (2018), a média salarial dos homens é de R\$2.306,00 enquanto a das mulheres é de R\$1.764,00. Eles ocupam 62,2% dos cargos gerenciais nas empresas e elas apenas 37,8%. De acordo com o levantamento:

Em relação aos rendimentos médios do trabalho [...], as mulheres seguem recebendo cerca de  $\frac{3}{4}$  do que os homens recebem. Contribui para a explicação deste resultado a própria natureza dos postos de trabalho ocupados pelas mulheres, em que se destaca a maior proporção dedicada ao trabalho em tempo parcial. (IBGE, 2018).

No mesmo sentido, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2018) aponta que, em 2016, as mulheres representavam 57,2% dos estudantes matriculados em cursos de graduação no Brasil. No ensino superior, 45% dos professores são mulheres.

Assim, fica exposta a interface entre desigualdades econômicas de gênero, a exigência de esforços maiores para as mulheres conseguirem determinados cargos que, de maneira implícita e sutil, parecem ser designados aos homens.

Posteriormente, foi aprovada uma nova legislação garantindo alguns direitos para trabalhadores domésticos. O congresso e toda imprensa a denominaram como a PEC das domésticas; claramente, na expressão usada, se subentende que a profissão é tão explorada economicamente que precisou de uma lei para pleitear direitos básicos, conseguidos há tempos por outros trabalhadores. Esta profissão também está associada ao gênero feminino, apesar de nenhuma lei proibir o trabalho masculino nessa área, trazendo evidências da força da ordem social de dominação de gênero nas relações de trabalho.

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça; a divisão sexual do trabalho, atividades diferentemente atribuídas a cada um dos dois sexos. (BOURDIEU, 1999, p. 48).

Para Camurça (2007), o sistema de dominação da mulher reinventa, reproduz e perdura, estrutura-se a partir de quatro mecanismos que o sustentam:

- 1) A prática da violência contra as mulheres para subjugar-las;
- 2) O controle sobre o corpo;
- 3) A manutenção das mulheres em situação de dependência econômica e
- 4) A manutenção, no âmbito do sistema político e práticas sociais, de interdições à participação política das mulheres. (CAMURÇA, 2007, p. 20).

Destarte, arraigadas em estruturas sociais, ideários de sujeição abrangem o indivíduo, fazendo com que essas relações perdurem vistas como naturais, tanto para o dominante como para o dominado, culminando em uma divisão sexual do trabalho. Sendo assim, para atender a demanda de um contexto social, mulheres acabam moldando-se a determinados papéis dados como naturais do sexo que, em uma sociedade capitalista, são de caráter de exploratório. Conforme aponta Bourdieu (2011, p. 170, grifo do autor):

Um dos efeitos da violência simbólica é a transfiguração das relações de dominação e de submissão em relações afetivas, a transformação do poder em carisma ou em encanto adequado a suscitar um encantamento afetivo (por exemplo, nas relações entre patrões e secretárias). O reconhecimento da dívida torna-se o reconhecimento, *sentimento* duradouro em relação ao autor do ato generoso, que pode chegar à afeição, ao amor, como vemos com particular clareza nas relações entre gerações.

Podemos encontrar um exemplo desse tipo de relação naquela desenvolvida no trabalho doméstico. Conforme apontam dados da CEPAL (2019, p. 158, tradução nossa<sup>32</sup>):

As trabalhadoras domésticas remuneradas não enfrentam apenas os efeitos da desigualdade de gênero. Eles exercem uma ocupação de baixo reconhecimento social, associada à sua classe, origem étnica, racial ou nacional. Historicamente, as relações de trabalho no setor de trabalho doméstico remunerado têm sido marcadas por uma interseccionalidade de desigualdades e hierarquias. O nível

---

32 No original: “Las trabajadoras domésticas remuneradas no solo enfrentan los efectos de la desigualdad de género. Se desempeñan en una ocupación de bajo reconocimiento social, asociado a su origen de clase, étnico, racial o de nacionalidad. Históricamente las relaciones laborales en el sector del trabajo doméstico remunerado han estado marcadas por una interseccionalidad de desigualdades y jerarquías. El nivel socioeconómico, la condición étnicoracial, el género, el país de origen o el estatus migratorio son diferencias que, en sociedades con un alto grado de discriminación y racismo, colocan a las mujeres en una posición de alta vulnerabilidad desde el punto de vista de los derechos”.

socioeconômico, A condição étnico-racial, o gênero, o país de origem ou a situação migratória são diferenças que, em sociedades com alto grau de discriminação e racismo, colocam as mulheres em posição de alta vulnerabilidade do ponto de vista de direitos.

Ou seja, além das sujeições relacionadas com seu nível socioeconômico, a posição de vulnerabilidade é agravada pelas questões de gênero, étnico-raciais, dentre outras. Assim, a relação de dominação e de sua conseqüente violência simbólica passa a ser vista, principalmente pelo dominado, como algo positivo; no exemplo de Bourdieu (2011), como afeto e amor.

Por outro lado, justificado como dom natural, a mulher passa a exercer atividades associadas ao emocional que, em um sistema utilitarista, é considerado de menor valor remuneratório, consolidando um abismo social entre gêneros.

Bourdieu (1999) observa que mesmo barreiras externas são abolidas, dando espaço a liberdades formais, como o direito ao voto, à educação e o acesso a todas as profissões. Adquire-se um freio interno, a autoexclusão travestida de vocação, decorrente de barreiras simbólicas, exteriorizadas por meio de ideologias sexistas e comportamentos.

Em Guillaumim (2005), o ideário que permeia a apropriação da mulher como objeto tem como pilar principal o sexo genital como base para restringir à mulher a condição determinada, e de dominação social em várias vertentes, tornando-as propriedade. A autora sustenta que há duas ordens de apropriação da mulher dentro do cerne da família: de cunho privado e a coletiva, caracterizada pelas instituições como estado e igreja. Destarte, essas ordens funcionam como agente de ação legitimadora dessa naturalização, dando alicerce para as estruturas sociais na inserção de simbologias sexistas.

Para Souza Lobos (2011), as regras de dominação de gênero se reproduzem em várias esferas sociais. Considera-se esfera social um ambiente de contato, que vai além do físico, no qual o indivíduo se encontra incorporado.

Podemos considerar então a educação como uma dessas esferas, que traz como âmbito a incorporação do indivíduo ao meio formal, possibilitando a inserção deste em um mecanismo de reprodução social. Contudo, a escola como ambiente físico da esfera educacional formal pode ser considerada uma agente propagadora de ideologia sexista, exercendo a violência simbólica de forma velada, respaldada por uma concepção de naturalidade de sexo e gênero e não como construção social.

Segundo Moreno (1999), a escola transmite os sistemas de pensamentos e atitudes sexistas, aquelas que marginalizam a mulher e a levam a ser considerada um elemento de segunda categoria.

Entretanto, existe uma possibilidade de quebra de paradigma, o caráter socializador da escola, pois, a mesma instituição que reproduz as relações arbitrárias de gênero também pode corroborar para o desmantelamento da ordem social de dominação, tendo em vista uma atuação efetiva no papel de repensar os processos de socialização e suas práticas. Isso promove relações igualitárias, proporcionando aos seus indivíduos a capacidade de gerar questionamento das estruturas vigentes, reverberando conseqüentemente não só no mundo do trabalho, mas em todas as dinâmicas sociais arbitrárias de um sistema exploratório.

A Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL, 2019) destaca a impossibilidade de uma economia defensável sem o desmonte da divisão sexual do trabalho injusta, o que não se faz possível sem a quebra de estruturas baseadas em relações de dominação e ideologias sexistas. Esses estudos revelam que as mulheres ainda não são representadas igualmente no mundo



da ciência, em campos voltados para áreas de tecnologias, matemática e engenharias, ou seja, é como se prevalecesse uma forma de consciência coletiva que restringe essas áreas, que em uma sociedade capitalista tecnicista são de maior prestígio econômico e estão diretamente vinculadas em um plano simbólico reservado aos homens. Conforme aponta o estudo: “A violência é uma consequência da discriminação e das relações de poder e subordinação que naturalizam a desigualdade e das hierarquias sociais” (CEPAL, 2019, p. 159, tradução nossa<sup>33</sup>).

Destarte, essa consciência coletiva está fundamentada em violência simbólica e consegue, sem maior reflexão do dominado, a coação da autonomia e a reprodução para interesse do capital.

## | Considerações finais

O processo de formação de consciência histórico-cultural, de caráter sexista e alienadora dadas como naturais, faz um caminho do externo para o interno e garante sua reprodução de forma sistemática, de modo que o indivíduo tenha aceitação no meio. É tecido um mecanismo de manutenção social, onde o próprio dominado se defende como algo biológico e inato do sexo, o que se dá por meio de uma violência simbólica.

Contudo, essa violência tem papel primordial nas relações de dominação de sexo e gênero; enraizada no processo educacional, reverbera nas relações de trabalho, caracterizando a exploração da mulher sistematicamente a determinados papéis no mercado de trabalho. Em um sistema capitalista, associa não involuntariamente, mas com o desígnio de manter o gênero privilegiado no poder econômico, reservando à mulher trabalhos de ordem emocional e afetiva. Esses trabalhos são considerados pelo contexto social

---

33 No original: “La violencia es una consecuencia de la discriminación y de las relaciones de poder y subordinación que naturalizan la desigualdad y las jerarquías sociales.”.

próprios das habilidades intrínsecas do gênero feminino, deixando subentendida a demanda de pouco esforço. Justificando a diferença na remuneração e na exploração da força de trabalho feminino, acentua-se o abismo social de sexo e gênero.

A escola como agente da educação formal e socializadora pode fornecer subsídios para a desconstrução das estruturas que fomentam a dominação masculina.

## | Referências

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **Estatística de gênero**: responsabilidade por afazeres afeta inserção da mulher no mercado de trabalho. Rio de Janeiro, 07 mar. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/34VNp9Y>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**. Campinas: Papyrus, 2011.

CAMURÇA, S. 'Nós mulheres' e nossa experiência comum. **Cadernos de Crítica Feminista**, Recife: SOS Corpo, ano 1, n. 0, p. 12-25, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2GoIPr8>. Acesso em: 10 abr. 2020.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). La autonomía de las mujeres en escenarios económicos cambiantes. Santiago: CEPAL, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3oSOYNz>. Acesso em: 30 jun. 2020.

GUILLAUMIM, C. Práctica del poder e idéia de natureza. *In*: CISNE, M. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2014.

IASI, M. **O processo de consciência**. São Paulo: CPV, 1999.

IBGE. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Brasília: IBGE, 2018. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf). Acesso em: 27 jun. 2020.

INEP. **Mulheres são maioria na Educação Superior brasileira**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3oWhPR9>. Acesso em: 27 jun. 2020.

MORENO, M. **Como se ensina menina a ser menina**. São Paulo: Moderna, 1999.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SOUZA-LOBO, E. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

# Perspectivas feministas na criminologia e no sistema penal: uma reflexão sobre a dominação masculina a partir de Pierre Bourdieu

**Irene Rogatti Portero Ferrari**

**Paulo Rennes Marçal Ribeiro**

Nesse ensaio, apresentamos uma reflexão, com base nos trabalhos de Pierre Bourdieu, sobre a dificuldade de alterar valores e práticas de dominação masculina na esfera penal. A construção do campo jurídico e especificamente da criminologia, assim como as demais ciências modernas, teve como fundamento valores androcêntricos em clara oposição ao feminino. Essa dicotomia entre masculino e feminino posicionou e ainda posiciona as mulheres num lugar de inferioridade. No entanto, a diferença de gênero é ignorada, já que o paradigma da ciência assegura a dominação masculina ao mesmo tempo que a mantém velada (BARATTA, 1999).

A criminologia, ao estabelecer-se tradicionalmente enquanto ciência, não conferiu à mulher nenhum lugar de destaque e, até década de 1970, verifica-se uma ausência quase total do feminino nos estudos criminológicos, seja como transgressora ou como vítima. Ademais, quando era considerada para a análise, tinha suas experiências distorcidas para enquadrarem-se no modelo dominante, desenvolvido a partir da perspectiva masculina (MATOS; MACHADO, 2012).

Com a eclosão dos movimentos feministas da segunda onda<sup>34</sup> e sua expansão para além da luta por igualdade, passa-se a questionar

---

34 Refere-se ao movimento de luta das mulheres que ocorreu a partir da segunda metade do século XX, cujas pautas denunciavam a estrutura do patriarcado nas diversas estruturas sociais, como poder político tanto na esfera pública quanto no âmbito privado (SAFFIOTTI, 2004).

a negligência do feminino nas diversas áreas de conhecimento. As preocupações epistemológicas e políticas impulsionam a emergência dos estudos de gênero na criminologia, de forma a trazer o protagonismo feminino na integração deste saber. Além disso, a mudança de paradigma para emergência de uma criminologia crítica (com enfoque macrossociológico) em detrimento à criminologia positivista (centrada em controles punitivos e na etiologia do crime) cria um contexto mais favorável às perspectivas feministas neste campo (MATOS; MACHADO, 2012).

A partir da inclusão da estrutura de gênero nos estudos do crime, as teorias feministas evidenciaram a problemática da criminalidade feminina, discutindo papéis sociais, *status* socioeconômico e múltiplas faces desta marginalização (ISHIY, 2014). Dessa forma, a introdução do feminismo na criminologia, ao trazer outros marcadores sociais na constituição do feminino, apresentou a alternativa de um novo discurso sobre a criminalidade, contrapondo-se ao discurso tradicional vigente que considerava a transgressão feminina um produto de predisposições psicobiológicas (MATOS; MACHADO, 2012).

Matos e Machado (2012) apontam que, no discurso tradicional, a mulher autora de crimes é considerada uma dupla desviante, pois, além de transgredir a lei com o ato criminoso, também transgride a norma de conduta adequada ao seu gênero. Dentro da imagem social do feminino, não é esperado que a mulher cometa crimes, sendo essa uma característica específica do sexo masculino. Portanto, ao transgredir a lei, ela é punida com mais rigor do que o homem, julgada moralmente como um ser perverso. As autoras também apontam que a criminologia tradicional, ao determinar tipos específicos de crimes das mulheres (como prostituição, infanticídio e aborto) associando-os à figura feminina, rejeita outros fatores envolvidos na análise, desconsiderando a heterogeneidade de crimes que são cometidos pelas mulheres. Além disso, o discurso tradicional representa a mulher transgressora como uma mulher

irracional; vítima da própria biologia e de coação, geralmente por uma figura masculina, ela entra na criminalidade por fatores que são alheios à própria vontade.

É interessante notar que, mesmo que tenha se passado mais de cinco décadas desde que as primeiras contribuições feministas nos ofereceram novas estratégias para pensar a mulher na esfera penal, algumas posturas essencialistas sobre gênero e divisão sexual ainda sobrevivem nos discursos jurídicos e nas práticas institucionais, seja na forma da punição à transgressão ou na proteção da mulher enquanto vítima. Essas práticas encontram resistência de mudança por se relacionarem a um sistema de reprodução de valores de dominação.

Antes de analisarmos esses aspectos, é importante compreender de que forma essas disposições são mantidas e reproduzidas historicamente, compondo o mundo social e suas práticas. Para isso, utilizaremos as reflexões de Pierre Bourdieu cuja sistematização de ferramentas teórico-metodológicas possibilita-nos a compreensão da sociedade e seus mecanismos estruturais, evidenciando aspectos de dominação (masculina) obscurecidos nas relações sociais.

Bourdieu (2012), ao adotar uma postura de análise histórica e sociológica, afasta-se das classificações essencialistas, afirmando que a ordem das coisas é construída e incorporada ao mundo social através do *habitus*, que é definido como

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações. Podemos entender que, através do processo de socialização, ocorre uma internalização daquilo que é externo ao indivíduo e uma exteriorização do que lhe é interior. (BOURDIEU, 1994, p. 61).

Dessa forma, o *habitus* pode então ser considerado um esquema de ações e percepções que, estando presente como disposições

permanentes no mundo social, é introjetado, sendo ao mesmo tempo individual e social. Através do processo de socialização, o *habitus* é incorporado ao mundo social sendo geralmente formado por um sistema de oposição (relações homólogas e interconectadas) cujos significados são de ordem cosmológica e universal, o que legitima a divisão sexual.

Por inscrever-se nos corpos através de naturalizações, a divisão sexual parece fazer parte da “ordem das coisas como se diz por vezes para falar do que é normal, natural e inevitável” (BOURDIEU, 2012, p. 17).

Laqueur (2001) também questiona a naturalização da divisão sexual e assinala como os corpos estão localizados em esfera situacional sendo, portanto, invenções culturais. De acordo com o autor, a ideia de um sexo único era largamente aceita desde a antiguidade até o século XVII, e o sexo masculino era adotado como um modelo de perfeição. A mulher, neste contexto, era considerada um homem invertido e acreditava-se que ela possuía um pênis e testículos assim como o homem. Porém, a falta de calor mantinha sua genitália na parte interna de corpo enquanto o homem, provido de calor e potência, externalizava seus órgãos reprodutivos. A mulher era, portanto, um homem imperfeito.

Estabelecia-se assim a ideia de inferioridade feminina e da superioridade masculina e a ela eram atribuídas as características cognitivas e morais necessárias para atuar no mundo social. Observamos que os limites entre o masculino e o feminino eram políticos e não biológicos, já que, de acordo com a concepção do sexo único, homens e mulheres eram semelhantes em seus corpos, diferindo apenas em grau de perfeição (LAQUEUR, 2001).

As descobertas da anatomia e o desenvolvimento do conhecimento científico não foram, por si sós, suficientes para modificar as concepções do modelo de sexo único já que as observações das diferenças anatômicas entre os corpos eram diminuídas ou desconsideradas, para poderem se encaixar ao modelo masculino.

O estabelecimento do modelo de dois sexos, a partir do século XVIII, deu-se a partir de uma pluricausalidade de transformações (epistemológica, social e política) e embora tenha relativamente substituído a noção de sexo único, foi desenvolvida tomando como base os aspectos culturais de gênero utilizados e estabelecidos por ele anteriormente (LAQUEUR, 2001).

Por conta disso, a concepção de inferioridade feminina não mudou, mas apoiava-se em uma nova explicação: a natureza. A perspectiva naturalista demonstrava que as limitações femininas estavam circunscritas em seus corpos e essa ideia foi utilizada como justificativa para que a mulher não pudesse assumir responsabilidades cívicas ou ocupar o espaço público, devendo ao invés disso dedicar-se à maternidade, algo para o qual a natureza a preparou. A divisão sexual tornou-se então a nova narrativa e passou a representar a ordem das coisas.

De forma análoga, Bourdieu (2012, p. 20), ao discutir a construção dos corpos afirma,

O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao próprio corpo, em sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, ela mesma inscrita, com a divisão do trabalho, na realidade da ordem social.

O autor defende que há um uso arbitrário do biológico cujas diferenças visíveis entre os corpos masculinos e femininos foram construídas a partir da perspectiva androcêntrica, e que ela institui a hierarquização de valores, além de atribuir aos homens os símbolos de força, virilidade, honra. Nesta perspectiva, é reservado à mulher o polo oposto e negativo da dicotomia, fragilidade, medo, fraqueza,



“como se a feminilidade se medisse pela arte de se fazer pequena” (BOURDIEU, 2012, p. 39).

Deve-se notar, no entanto, que a permanência destas disposições é resultado de um trabalho histórico de reprodução por parte de agentes e instituições específicas que, por utilizarem construções sociais naturalistas, patriarcais e androcêntricas, legitimam e perpetuam o discurso dominante, tradicionalmente masculino.

Sabendo-se que os valiosos ritos de instituição são essenciais nos processos de aprendizagem e perpetuação destes valores, não nos causa estranheza que os aparatos do Estado e demais instituições, como escola, igrejas, família e a própria esfera jurídica, sejam mecanismos de aprendizagem e reprodução dos valores masculinos (BOURDIEU, 2012).

A este poder que age sob os corpos e os impele a incorporar e reproduzir inconscientemente essas disposições dominantes dá-se o nome de violência simbólica. Bourdieu (2011, p. 171), ao descrever a violência simbólica, afirma que

[...] a violência simbólica é essa violência que extorpe submissões que sequer são percebidas como tais, apoiando-se em “expectativas coletivas”, em crenças socialmente inculcadas. Como a teoria da magia, a teoria da violência simbólica apoia-se em uma teoria da crença ou, melhor, em uma teoria da produção da crença, do trabalho de socialização necessário para produzir agentes dotados de esquemas de percepção e de avaliação que lhe farão perceber as injunções inscritas em uma situação, ou em um discurso, e obedecê-las.

É importante ressaltar que a violência simbólica não pode ser resolvida apenas a partir de uma tomada de consciência daquilo que está inconsciente, ou seja, torná-lo cognoscível, por um ato de vontade. Isso porque parte desta experiência é inscrita nos corpos em forma de predisposição e é vivenciada com alta carga emocional.

Ou seja, mesmo quando há alguma abertura externa para a adoção de novos paradigmas, há uma tendência de permanência da estrutura de dominação e, assim sendo, velhas condutas continuam a ser reproduzidas.

Conforme Silva (2017), a visão androcêntrica ao se impor como ordem das coisas impregna todos os campos, de forma silenciosa e neutra, sendo reconhecida e validada pelo dominante e dominado. Para a autora, seja no campo jurídico, acadêmico ou político, evidencia-se uma constante luta pela supremacia do homem e invisibilização da mulher.

A visão androcêntrica continua presente nas práticas institucionais do campo jurídico, em especial na esfera penal e na criminologia, reproduzindo antigos paradigmas que expressam a dominação masculina e a violência simbólica.

Colombaroli (2013) aponta que, no sistema penitenciário, o tratamento dispensado às mulheres encarceradas para que recebam visita íntima é diferenciado, sendo que as mulheres usufruem deste direito apenas se cumprirem o requisito de bom comportamento carcerário e forem legitimadas após uma série de avaliações realizadas pela equipe, incluindo a comprovação burocrática de que possuem vínculo afetivo com o parceiro. O direito garantido em lei é concedido como uma recompensa após serem atendidas uma série de exigências moralistas e as mesmas regras não são aplicadas aos homens.

A autora também aponta as inadequações do sistema penitenciário para atender as especificidades da mulher, citando a ausência de profissionais de saúde especializados em saúde feminina, a ausência de uma arquitetura adequada para receber mulheres, a ausência de creches e espaços adequados para mulheres lactantes, como exemplos da opressão a que se submetem por se distanciarem do padrão hegemônico masculino. De forma semelhante, Andrade

(2016, p. 19) afirma que o cárcere é “o resultado de um sistema patriarcal que recorre à violência para fundamentar o domínio do homem sobre a mulher”.

Com relação à prescrição de condutas, Colombaroli (2013) aponta que a lei penal a faz em separado para mulheres e homens e sob uma perspectiva androcêntrica, reserva às primeiras maior atenção ao mundo privado e à sexualidade. Sendo este corpo destinado à vida familiar e não pública, “limita-se aos chamados delitos de gênero, como o infanticídio, o aborto, os homicídios passionais, a prostituição e outros delitos relacionados aos crimes de seus companheiros e maridos” (COLOMBAROLI, 2013, p. 6). A autora considera que a marginalização das mulheres no discurso penal se deve muito mais ao sexismo da ciência do que à baixa taxa de criminalidade cometida pelas mulheres.

Da mesma forma que ocorre com as mulheres transgressoras, as mulheres vítimas também estão sujeitas aos efeitos deletérios da visão androcêntrica que, ao desconsiderar seu protagonismo, a colocam em situação de marginalidade, mesmo quando deveriam protegê-la.

É observada a adoção de uma perspectiva masculina da vulnerabilidade absoluta principalmente nos casos de violência doméstica e familiar, quando, por exemplo, prossegue-se as ações penais a despeito da vontade das mulheres, causando revitimizações (MARQUES; ERTHAL; GIRIANELLI, 2020).

Dessa forma, Andrade (2005 apud MARQUES; ERTHAL; GIRIANELLI, 2020, p. 145) mostra que

[...] ao incidir sobre a vítima mulher a sua complexa fenomenologia de controle social, que representa, por sua vez, a culminação de um processo de controle que certamente se inicia na família, em

vez de proteger, o SJC<sup>35</sup> duplica a vitimação feminina, pois, além da violência representada por diversas condutas masculinas, a mulher torna-se vítima da violência institucional plurifacetada do sistema, que expressa e reproduz, por sua vez, dois grandes tipos de violência estrutural da sociedade: a violência das relações sociais capitalistas (a desigualdade de classes) e a violência das relações sociais patriarcais (traduzidas na desigualdade de gênero), recriando os estereótipos inerentes a essas duas formas de desigualdade.

Do mesmo modo, Andrade (2016) também acusa o sistema penal de revitimizar as mulheres vítimas por não construir meios capazes de prevenir a violência ou evitá-la. Isso porque desconsidera a relação de gênero e outros marcadores sociais envolvidos na dinâmica da violência.

Um exemplo disso é demonstrado nos estudos realizados por Garcia, Freitas e Hofelmann (2013) ao avaliarem o impacto da Lei Maria da Penha (Lei 11.340 de 2006) sobre o feminicídio, forma mais extrema de violência de gênero, cometida contra a mulher. As autoras realizaram um estudo temporal nos períodos de 2001 a 2011 (antes e depois da vigência da Lei) e observaram que não houve queda significativa nas taxas de mortalidade de mulheres por agressão. Elas demonstram que, embora tenham ocorrido mudanças legais e políticas no Brasil com o objetivo de proteger a mulher, elas causaram pouco ou nenhum efeito, pois não vieram acompanhadas de mudanças na cultura e nas práticas institucionais. Diante do exposto, parece-nos necessária a mudança de paradigmas e práticas institucionais que marginalizam, invisibilizam, revitimizam a mulher no sistema penal e campo jurídico, que sejam capazes de desarticular o discurso tradicional vigente e devolvam seu lugar de protagonista nestas questões.

Nesse sentido, as teorias feministas, ao criarem uma criminologia de cunho feminista, se apresentam enquanto uma solução possível, pois propõem uma mudança pragmática no modo de produzir

---

35 Sistema de Justiça Criminal.

conhecimento, adotando o conceito de gênero enquanto categoria independente (PEREIRA; SILVA, 2015). De acordo com as autoras, estes saberes construídos com base na narrativa dos oprimidos possibilita uma revolução das estruturas de poder, viabilizando a superação do caráter masculino do sistema penal.

Sabemos que adentrar um campo cujos discursos foram construídos “por homens para homens e sobre mulheres” para, num segundo momento, transformar-se em discursos de “homens, para homens e mulheres” (ANDRADE, 2016 apud MENDES, 2014) não é tarefa fácil. Conforme pontua Bourdieu (2004, p. 130),

[...] os agentes de algum modo caem na sua própria prática, mais do que a escolhem de acordo com um livre projeto, ou do que são empurrados para ela por uma coação mecânica. Se isso acontece dessa maneira, é porque o *habitus*, sistema de disposições adquiridas na relação com um determinado campo, torna-se eficiente, operante, quando encontra as condições de sua eficácia, isto é, condições idênticas ou análogas àquelas de que ele é produto.

No entanto, o autor também afirma que os campos não são estruturas fixas. São um produto da história e o que o determina são as ações dos indivíduos e dos grupos que os compõem, bem como os interesses específicos de seus membros (BOURDIEU, 2004). Nesse sentido, podemos pensar que o campo jurídico pode e deve ser um campo de lutas e neste caso uma luta não apenas pela igualdade, mas pela desarticulação da dominação masculina.

De acordo com Thiry-Cherques (2006), o campo é marcado pela disputa e para adentrá-lo é necessário o uso de estratégias e capitais (cultural, econômico, social), além da conquista de posições no plano simbólico que podem conservá-la ou colocar em jogo a ordem até então dominante. O autor afirma que

[...] o campo é caracterizado pelas relações de força resultantes das lutas internas e pelas estratégias em uso. Sejam estratégias defensivas ou subversivas. Mas, também, pelas pressões externas.

Os campos se interpenetram, se inter-relacionam. [...] A homologia estrutural entre os campos faz com que seja possível, por exemplo, que a produção cultural influencie a hierarquia simbólica e que esta contribua para a conservação ou para a subversão da ordem política. (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 40).

No entanto, deve-se reconhecer que as perspectivas feministas são plurais e que é dessa forma que devem contrastar com os estudos criminológicos. Além disso, ela é apenas uma das formas de se compreender a realidade compartilhada das mulheres, mas não é a única (PIMENTEL, 2008).

Tendo isso em vista, considerar as contribuições das perspectivas feministas na construção de uma nova epistemologia criminológica mostra-se uma estratégia para modificar as antigas concepções de gênero, pois problematizam e evidenciam aspectos da dominação masculina sob o qual construiu-se e reproduziu-se este saber na esfera penal. Ao considerar as relações de gênero um importante marcador social de análise, ao lado da classe e raça, a criminologia feminista propõe uma revolução nas estruturas de poder, tirando a mulher do silenciamento e da marginalidade, seja ela vítima ou transgressora da lei.

## | Referências

ANDRADE, C. D. de. Por uma crítica feminista. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 16, n. 183, p. 14-25, ago. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/32348/17063>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BARATTA, A. O paradigma de gênero: da questão criminal à questão humana. *In*: CAMPOS, C. H. de. (org.). **Criminologia e feminismo**. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 19-80.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil LTDA, 2012.

BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. Esboço de uma Teoria da Prática. *In*: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**: Sociologia. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 46-81.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

COLOMBAROLI, A. C. de M. Criminologia crítica e pensamento feminista: convergências, divergências e possibilidades de interpretação. **Revista Jurídica da Libertas Faculdades Integradas**, Minas Gerais, n. 1, 2013 [não paginado]. Disponível em: <http://www.libertas.edu.br/revistajuridica/mostrarrevista.php?idsum=40543>. Acesso em: 05 jun. 2020.

GARCIA, L. P.; FREITAS, L. R. S. de; HOFELMANN, D. A. Avaliação do impacto da Lei Maria da Penha sobre a mortalidade de mulheres por agressões no Brasil, 2001-2011. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 22, n. 3, p. 383-394, set. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742013000300003>. Acesso em: 06 jun. 2020.

ISHIY, K. T. **A desconstrução da criminalidade feminina**. 2014. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/364KJWC>. Acesso em: 06 jun. 2020.

LAQUEUR, T. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos à Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

MATOS, R.; MACHADO, C. Criminalidade feminina e construção do gênero: emergência e consolidação das perspectivas feministas na Criminologia. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 30, n. 1-2, p. 33-47, jan. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S087082312012000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087082312012000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 28 jun. 2020.

MARQUES, B. de O. M.; ERTHAL, R. M. de C.; GIRIANELLI, V. R. Lei Maria da Penha: uma análise crítica à luz da criminologia feminista. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 43, n. esp. 4, p. 140-153, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3kTpugU>. Acesso em: 28 jun. 2020.

PEREIRA, L. W.; SILVA, T. de S. Por uma criminologia feminista: do silêncio ao empoderamento da mulher no pensamento jurídico criminal. **Dossiê: as mulheres e o sistema penal**. In: SÁ, P. P. (org.). **Dossiê: as mulheres e o sistema penal**. Curitiba: OABPR, 2015. p. 9-33.

PIMENTEL, E. Criminologia e feminismo: um casamento necessário. In: **VI Congresso Português de Sociologia: mundo social, saberes e práticas**. 2008, Lisboa. Anais eletrônico, Lisboa: APS, 2008.

SAFFIOTI, H. I. B. Gênero, patriarcado, violência. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SILVA, G. S. **A dominação masculina, o patriarcado e a apropriação estatal de conflitos: contribuições da justiça restaurativa aos casos de violência doméstica e familiar contra a mulher**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito de Vitória, Vitória, 2017. Disponível em: <http://191.252.194.60:8080/bitstream/fdv/93/1/Gabrielle%20Saraiva%20Silva.pdf>. Acesso em 06 jun. 2020.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-53, 2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-76122006000100003&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122006000100003&lng=en&nrm=iso) . Acesso em: 06 jun. 2020.



# Bourdieu e (o conceito de) literatura: o capital cultural entre o cânone e o ensino

**Isabela Boaventura Pimenta Gomide**

**Wellington Furtado Ramos**

Dentre as inúmeras contribuições de Pierre Bourdieu para os estudos literários, destacam-se, sobremaneira, suas considerações sobre a gênese do *campo literário* como *campo intelectual*, mediado pelo *poder simbólico* tal qual se dá a conhecer a discussão, sobretudo, em *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário* (1996). Nessa obra, o intelectual aponta a tese de que “Flaubert, Baudelaire e Manet [...] ao negarem o modelo estabelecido [pelas regras dos sistemas artísticos/estéticos de seu tempo], não conseguiram libertar a arte do jogo interativo que a prática discursiva pressupõe” (COUTINHO, 2003, p. 58).

O campo literário aloca-se em uma posição adjacente a outros campos simbólicos, isto é, mesmo que apresente um espaço não físico de combates de forças dentro de si próprio, sofre influências diretas e indiretas do campo artístico e intelectual, quiçá de outros campos simbólicos, dos quais o campo literário faz parte. Pensemos em campo como um espaço, determinado e limitado por tópicos em comum ou dispares, como “um espaço de relações objetivas” (BOURDIEU, 1996, p. 207) onde se estabelecem diferentes lutas e conflitos de interesses entre aqueles que participam desse campo específico (entre as classes dominantes e dominadas) na busca por poder.

Assim, passando em revisão sobre a proposição do sociólogo e sua reverberação no âmbito dos estudos literários, no Brasil, é possível notar uma predileção pela perspectiva que aponta, do ponto de vista de uma Sociologia da Literatura, para as contribuições de

Pierre Bourdieu ao estudo da arte literária. Em um sentido contrário, mas não contraditório, a discussão proposta neste capítulo visa privilegiar a concepção de capital cultural para atravessar a reflexão sobre a educação estética dos sujeitos, tendo como perspectiva a Teoria Literária, ou seja, mirando da literatura para a sociologia, e não o contrário como se costuma fazer.

Nesse sentido, é preciso destacar que o empreendimento se limita a um esboço teórico, ancorado na discussão de Bourdieu (1979) sobre o Capital Cultural como hipótese para dar conta da desigualdade no desempenho escolar (BOURDIEU, 1999). Nessa esteira de pensamento, conjectura-se em que medida tal contribuição serve de amparo à Teoria Literária, com ênfase na sua interface com o ensino de literatura, a fim de pensar essa educação literária como uma educação estética.

Para tanto, e por privilegiar o crivo teórico, a discussão aqui proposta se apresentará circunscrita à articulação da noção de cânone literário, tal qual apresentada por Roberto Reis (1992) em seu “Cânon”, às contribuições de Pierre Bourdieu presentes em “Os três estados do capital cultural”<sup>36</sup> (1979), *O poder simbólico* (1989) e em *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário* (1996).

Sendo a proposição bourdieusiana calcada em um olhar sociológico, algumas premissas desta área de conhecimento precisam ser evidenciadas e, em virtude do recorte aqui apresentado, as premissas acerca da literatura também carecem de atenção. Assim como a explanação dos conceitos bourdieusianos aqui utilizados. Algumas destas ideias iniciais são amplamente conhecidas e discutidas para diferentes leitores, no entanto, retomá-las fará com que o vínculo, aparentemente frágil, entre o Letramento Literário e o Capital Cultural seja devidamente evidenciado.

---

36 Texto presente nas páginas 71 a 79 do livro *Escritos de Educação* (CATANI, M. A.; CATANI, A. 1999.).

Tratar do conceito de cultura é fundamental para o caminho que se propõe trilhar neste capítulo. O termo cultura, segundo Raymond Williams (1983), tem sua origem no verbo latino *colere*, cujo significado englobava sentidos como habitar, cultivar, proteger e honrar com veneração. No decorrer dos séculos e das transformações das línguas, os sentidos se fragmentaram. Por exemplo, a semântica de *habitar* gerou o vocábulo colônia, a de honrar com veneração o termo culto. O sentido que nos interessa mais, o de cultivar, deu origem ao substantivo *cultura* (WILLIAMS, 1983).

Vale ressaltar que nomenclaturas e definições acompanham as transformações sociais, uma vez que são produtos desta mesma sociedade. Assim, a cultura tem seus significados e apreensões modificados através dos anos e sofre metaforizações.

Sendo assim, por ter origem em sociedades cujas práticas eram vinculadas às lavouras, o sentido primário da palavra se referia ao cuidado com o crescimento natural. De acordo com Raymond Williams, no livro *Keywords: A vocabulary of culture and society* (1983, p. 83, tradução nossa<sup>37</sup>), a palavra *cultura* “em todos os primeiros usos, era um substantivo que se referia a um processo: o cuidado com algo, basicamente com colheitas ou com animais”. No decorrer do tempo, a palavra “cultura” assimilou a esse sentido primário alguns processos do desenvolvimento humano acompanhando os pensamentos iluministas do século XVIII.

Pensada com a transformação da sociedade devido à Revolução Industrial, a ideia de cultura estendeu-se de processos específicos como a cultura (o cultivo) de capacidades humanas individuais a processos mais gerais, como o cultivo coletivo dessas capacidades, o que geraria a ideia da cultura de um povo como “o autodesenvolvimento histórico da humanidade” (WILLIAMS, 1983, p. 89, tradução nossa<sup>38</sup>). Absorvendo, nesse momento, um forte

---

37 No original: “in all its early uses was a noun of process: the tending of something, basically crops or animals”.

38-No original: “the historical self-development of humanity”.

ideário diferenciador de classes, o processo de clivagem da cultura como bem pertencente a uma classe social cujo acesso era negado a outras camadas sociais começa a se delinear aí, em termos da modernidade. Ao integrar tal noção de posse, o termo adquire um dos seus primeiros sentidos modernos que é o de “um novo movimento social e intelectual” (WILLIAMS, 1983, p. 88, tradução nossa<sup>39</sup>).

De forma sucinta, o final da trajetória etimológica da palavra *cultura* feita por Raymond Williams resulta em três categorias amplas e ativas de uso: a primeira de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético, a segunda de um modo particular de vida, em um sentido antropológico, e a terceira de independência e abstração que descreve as obras e as práticas da atividade intelectual (sendo materiais e simbólicas). À argumentação traçada neste capítulo interessa o primeiro uso e, principalmente, o terceiro.

Como se poderá notar, o primeiro e o terceiro usos do vocábulo cultura vêm, principalmente, ao encontro da noção de literatura, cuja aproximação, no seio de nossa argumentação, se dá pela máxima de Ricardo Reis em “Cânon”: “O lugar da literatura é a cultura” (REIS, 1992, p. 13). E o é, de fato, visto que a literatura é um bem material concebido no seio das práticas e atividades intelectuais. Conseqüentemente, esse bem de cultura apresenta suas alterações e se adapta às necessidades de perceber o mundo e às predeterminações oriundas do espaço social que a produz e modifica, como se pode perceber por meio de sua acepção dicionarizada, tal qual encontrada no *Dicionário Houaiss* (2020)<sup>40</sup>.

---

39 No original: “a new social and intellectual movement.”.

40 “*literatura*. substantivo feminino. 1 ensino das primeiras letras; 2 uso estético da linguagem escrita; arte literária; 3 conjunto de obras literárias de reconhecido valor estético, pertencentes a um país, época, gênero etc.; 4 conjunto das obras científicas, filosóficas etc., sobre um determinado assunto, matéria ou questão; bibliografia; 5 ofício, trabalho do profissional de letras; 6 conjunto de escritores, poetas etc. que atuam no mundo das letras, numa determinada sociedade; tertúlia; 7 disciplina escolar composta de estudos literários; 8 boletim, folheto, conjunto de instruções etc. que acompanham certos produtos, para orientar o cliente ou o comprador sobre seu emprego; 9 pej. palavreado vazio, de caráter inautêntico, artificial ou superficial”. (HOUAISS, 2020, s/p).

A conceituação de literatura encontra dificuldades ao tentar estabelecer uma definição fechada. Por certo, no bojo da Teoria da Literatura, a busca por compreender este bem de cultura viabiliza um olhar às especificidades desta expressão artística e, assim, assegura a possibilidade de identificar o caráter literário de produções artísticas: a literariedade. Vale ressaltar que a dificuldade de encerrar uma definição se dá, sobretudo, devido ao fato de esse caráter literário (a literariedade) de uma obra ser definido por critérios socialmente estabelecidos, o que faz(em) dele(s), portanto, não permanente(s), mas mutável(is).

A esse respeito, por exemplo, Jonathan Culler (1999), em seu capítulo “O que é literatura e tem ela importância?”, estabelece uma comparação entre ervas e literatura. Segundo ele, uma erva daninha é uma planta que, para o jardineiro ou lavrador, se faz maléfica ao cultivo que se estabelece em seu jardim ou sua horta. Portanto, não há uma “qualidade essencial” de “daninheza das ervas” que as permita identificar, mas uma relação dialética do olhar do cultivador em relação ao que é cultivado. Assim também o conceito de literatura se espraia para além da segurança precária que a acepção dicionarizada pode proporcionar. Nas palavras de Culler (1999, p. 27-28, grifo nosso),

Encontramo-nos de volta à questão-chave, “O que é literatura?”, que não irá embora. Mas que tipo de questão é essa? Se quem está perguntando é uma criança de cinco anos de idade, é fácil. “Literatura”, você responde, “são histórias, poemas e peças”. Mas se o indagador é um teórico literário, é mais difícil saber como enfrentar a indagação. Poderia ser uma questão sobre a natureza geral desse objeto, literatura, que vocês dois já conhecem bem. Que tipo de objeto ou atividade é? O que faz? A que propósitos serve? **Assim compreendida, “O que é literatura?” pede não uma definição, mas uma análise**, até mesmo uma discussão sobre por que alguém poderia, afinal, se preocupar com a literatura.

Seguindo o rastro dessa ideia, o olhar para a literatura jamais pode ser posto como alheio à sociedade e ao real. Mesmo que, historicamente, a literatura tenha sido posta como um “território desinteressado”, no qual a ficcionalização parecesse se distanciar da materialidade do real, a aproximação ocorreu por meio do caráter mimético/representacional da literatura. Outro traço significativamente constante da literariedade é a língua, a qual também tende a reafirmar a ligação da literatura com a realidade. O vínculo da literatura com a língua perpassa a necessidade de expressão dos sujeitos e, além, evidencia laivos de poder simbólico.

Segundo o *Dicionário Houaiss* (2020), a palavra *poder* tem origem etimológica latina como verbo que tem entrada no dicionário latino como: *possum, potes, posse, potui*. É assimilado a esse verbo o sentido de “poder, ser capaz de” (HOUAISS, 2020). Com as transposições culturais, assim como aconteceu com a palavra cultura previamente discutido, o verbo *possum* adequou-se às necessidades comunicativas do ambiente que ocupa.

Tais adequações exigiram que processos de metaplasmos, seja por aglutinação ou apagamento, gerassem palavras como o adjetivo *potis* que significa “senhor possuidor”. Nesse ponto a palavra já havia sofrido os processos de metaforização, levando em conta que, historicamente, só eram concedidos direitos de participação na política e na vida pública se o sujeito tivesse um acúmulo razoável de capital econômico e cultural, posto que só aqueles cuja posição social e estudo eram reconhecidos podiam participar das decisões sobre a comunidade.

As adaptações e adequações deste termo originam uma infinidade de palavras que contêm significações de possibilidade e possuir. Nos usos atuais, esses mesmos nichos de sentido definem o verbo poder como: ter a faculdade ou a possibilidade de algo, seja moralmente, por influência, autorização ou capacidade; e o substantivo poder como: direito ou capacidade de decidir, agir e ter voz de mando; autoridade, seja esse direito natural ou adquirido.

O vínculo entre possibilidade e posses, termos que também se originam do verbo latino *possum*, traçam o caminho para a compreensão do uso do substantivo poder que tem maior relevância a este artigo. Com efeito, poder é a capacidade de se conseguir algo, quer seja por direito, controle ou influência. Reside em um esquite seguro de não subjugação e exerce sobre as vontades alheia as próprias.

Ainda contando com a acepção dicionarizada, pelo dicionário Houaiss (2020) o termo *simbólico* evoca significações construídas por meio de abstrações e pré determinações coletivas, como o símbolo, melhor dizendo, simbólico remete a dois principais sentidos: o primeiro de “relativo a, que tem caráter de ou serve como símbolo [...] que consiste em ou que opera por meio de símbolos; metafórico, alegórico” (HOUAISS, 2020) e o segundo, por um crivo psicanalítico lacaniano “campo de reencontro, estruturação e tomada de sentido dos fenômenos como uma linguagem; um dos três registros essenciais (juntamente com o real e o imaginário) do campo da psicanálise” (HOUAISS, 2020).

À vista disto, a junção da porção imaginária da reestruturação da psiquê humana, da capacidade de reproduzir de forma metafórica, alegórica e simbólica as estruturas de possibilidade e posse, domínio e controle recai em uma definição de que poder simbólico é a capacidade, inerente ou não ao sujeito, de exercer domínio, posse, controle ou influência por meio de alegorias, metaforizações e símbolos. E, por este motivo, define a concepção social, uma ideia de “verdade” única, que estabelece a ordem e os sentidos dentro do campo de atuação, atingindo preceitos sobre o sentido do mundo coletivo e, por isso, particular. Essa absorção ambivalente ocorre devido ao fato de ao mesmo tempo que o sujeito influi no coletivo o coletivo formata e influi na construção do sujeito.

Para o sociólogo francês, o poder simbólico “é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social)” (BOURDIEU, 1989, p. 9). Dessa forma, o poder

simbólico, entendido como um controle invisível, como exposto pela etimologia e significação das palavras que compõem o termo, utiliza-se da instância formadora que a literatura ocupa para influir na construção da realidade empírica. Valendo-se das palavras de Bourdieu (1989, p. 11):

[...] cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a ‘domesticação dos dominados’.

Conforme posto por Bourdieu acima, a dominação de uma classe sobre a outra configura o que ele denomina de Violência simbólica (BOURDIEU, 1989). Violência simbólica e poder simbólico são termos comumente relacionados, uma vez que a violência é o resultado direto das lutas de poder simbólico. Entende-se por lutas pelo poder mecanismos ou agressões diretas que assegurem a manutenção da posição de poder pelos dominadores e/ou possibilitem àqueles dominados adquirir algum tipo de poder que não tinham.

Entendendo que, de forma arbitrária – e por isso violenta – esse processo de “domesticação dos dominados” (WEBER apud BOURDIEU, 1989, p. 11) acontece de diversas formas, em vias gerais, do mesmo modo como ocorre no campo literário com a classificação entre “alta e baixa” literatura, o apagamento de sujeitos nas obras (principalmente minorias) ocorre a partir do domínio sobre e pela língua.

É preciso evidenciar o fato de a nossa constituição enquanto sujeitos estar mediada pela língua; ao passo que o indivíduo tem consciência de si, ele se insere em uma ordem simbólica pré-concebida que o constitui. Logo, a linguagem se põe não como estatuto de verdade, mas como ferramenta de mediação da realidade através da qual se acessam as percepções e sentimentos. A esse



respeito, cabe lembrar a proposição de Ferdinand de Saussure (1995, p. 16) em seu *Curso de Linguística Geral*: “A linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro”. Ou ainda, mais adiante, quando afirma que a língua é “ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social, para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 1995, p. 17).

Desse modo, esclarece-nos Edward Lopes (2007, p. 19, grifos do autor) em *Fundamentos da Linguística Contemporânea*:

Tudo isso é outro modo de dizer que, além de *modelizantes*, porque imprimem nos indivíduos de um mesmo grupo social o mesmo *modelo do mundo*, uma mesma visão ideológica -, os sistemas semióticos são também *modelizáveis*, quer dizer: eles se convêm reciprocamente porque, afinal de contas, não fazem mais do que simular as funções e propriedades do *sistema modelizante primário* ao qual refletem, e que é constituído por uma *língua natural*.

Daí que se depreende a convergência da proposição de Roland Barthes (2013) em seu *Aula* com a noção de poder simbólico da língua tal qual lida em Bourdieu. Nas palavras de Barthes (2013, p. 11-12, grifo do autor):

É, com efeito, de poder que se tratará aqui, indireta, mas obstinadamente. A “inocência” moderna fala do poder como se ele fosse um: de um lado, aqueles que o têm, de outro, os que não o têm; acreditamos que poder fosse um objeto exemplarmente político; acreditamos agora que é também um objeto ideológico, que ele se insinua nos lugares onde não o ouvíamos de início, nas instituições, nos ensinamentos, mas, em suma que ele é sempre uno. E, no entanto, se o poder fosse plural, como os demônios? “Meu nome é Legião”, poderia ele dizer: por toda parte, de todos os lados, chefes, aparelhos, maciços ou minúsculos, grupos de opressão ou de pressão: por toda parte, vozes “autorizadas”, que se autorizam a fazer ouvir o discurso de todo poder: o discurso da arrogância. Adivinhamos

então que o poder está nos mais finos mecanismos do intercâmbio social: não somente no Estado, nas classes, nos grupos, mas ainda nas modas, nas opiniões correntes, nos espetáculos, nos jogos, nos esportes, nas informações, nas relações familiares e privadas, e até mesmo nos impulsos libertadores que tentam contestá-lo: chamo de discurso de poder todo discurso que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daquele que o recebe. Alguns esperam de nós, intelectuais, que nos agitemos a todo momento contra o Poder; mas nossa verdadeira guerra está alhures: ela é contra os poderes, e não é um combate fácil: pois, plural no espaço social, o poder é, simetricamente, perpétuo no tempo histórico; expulso, extenuado aqui, ele reaparece ali; nunca perece; façam uma revolução para destruí-lo, ele vai imediatamente reviver, re-germinar no novo estado de coisas. A razão dessa resistência e dessa ubiquidade é que o poder é o parasita de um organismo trans-social, ligado à história inteira do homem, e não somente à sua história política, histórica. Esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana, é: a linguagem – ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua.

Esse poder da língua, de construir e modalizar os sujeitos está, similarmente, presente na literatura. Mas, ainda na esteira de Barthes (2013, p. 12), se “a linguagem é uma legislação, a língua é seu código. Não vemos o poder que reside na língua, porque esquecemos que toda língua é uma classificação, e que toda classificação é opressiva”. Entretanto, “a língua não se esgota na mensagem que engendra” (p. 14) e se pudéssemos “[chamar] de liberdade não só a potência de subtrair-se ao poder, mas também e sobretudo a [potência] de não submeter ninguém, [então,] não pode haver liberdade senão fora da linguagem” (p. 16). Como “a linguagem humana é sem exterior: é um lugar fechado [só nos] resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua” (p. 16).

Assim, como um *sistema modelizante secundário*, que traz à lume a potência de consciência de seu poder simbólico, a literatura desliza o poder da língua. Barthes (2013, p. 16-17, grifo do autor) conclui parcialmente seu raciocínio com a máxima:

Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: *literatura* [...] porque o texto é o próprio aflorar da língua e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro.

A literatura distingue-se, desse modo, pela forma incomum de expressão. A distinção entre uma comunicação não literária e a literária dá-se pela forma como esta última expressa o que deseja expressar. No âmbito da comunicação literária, o “como” se expressa é tão ou mais importante do que o “que” se diz. Isto é, o cuidado com a forma auxilia, de modo significativo, a compreensão do pensamento exteriorizado por ela. A capacidade interpretativa dessa qualidade intrínseca da literatura acaba sendo o primeiro sinal do abismo causado pelo que Pierre Bourdieu entende como capital cultural, como será exposto logo a seguir.

Segundo Roberto Reis (1992, p. 3):

Todo saber é produzido a partir de determinadas condições históricas e ideológicas que constituem o solo do qual esse saber emerge. Toda interpretação é feita a partir de uma dada posição social, de classe, institucional. É muito difícil que um saber esteja desvinculado do poder. Com isso deduzimos que os textos não podem ser dissociados de uma certa configuração ideológica, na proporção em que o que é dito depende de quem fala no texto e de sua inscrição social e histórica.

Isto posto, entende-se que a língua, além de perpetuar estruturas de poder, veicula – mesmo que de forma inconsciente – pareceres e juízos enraizados nas estruturas de poder social. Devido ao fato de ela (a língua) ocupar um lugar central na noção de literatura, essa também difunde tais ideologias, ainda que seja encarada como a “trapaça salutar” a que se referia Roland Barthes.

Entendido o conceito de Cultura e de Literatura, norteadores da discussão proposta, percorrer-se-á a compreensão do que é o capital cultural. Inicialmente, a noção capital precisa ser abordada, mesmo que *en passant*. Devido ao lugar do termo no campo da economia, em especial na sua origem como abreviação de “*capital stock*” – uma participação material ou fundo monetário” (WILLIAMS, 1976, p. 51, tradução nossa<sup>41</sup>), a palavra *capital* engloba diversas significações relacionadas a investimentos – todo bem econômico aplicável à produção – e patrimônios – bens disponíveis ou riquezas.

Outorga-se, ao combinar aos termos capital e cultura proveniente das referências e explicações postas anteriormente, que a teoria proposta por Bourdieu, em 1999, é fundamentada na concepção econômica de investimento e posses dos bens oriundos de uma prática intelectual ou da própria formação intelectual, espiritual e estética de sujeitos – de cultura. Situado nesse crivo, todas as especificidades envolvidas nas relações socioeconômicas projetam-se para os níveis de cultura e suas nuances.

À vista disso, um adendo sobre a relação entre poderio financeiro e a posse de capital cultural é preciso, mesmo consciente, que as colocações feitas não dão conta de toda a complexidade deste vínculo. Tal relação se dá devido ao fato de sujeitos, cujas necessidades são supridas sem que estes tenham de vender seu tempo para sobreviver, poderem dispor de mais tempo para desenvolver-se intelectualmente e/ou produzir bens de cultura. Da mesma forma, por terem capital monetário acumulado, têm maior acesso aos bens culturais e, inegavelmente, mais sucesso acadêmico e facilidade na conservação ou transmissão da herança de cultura. Esta relação é proposta no texto “Os três estados do capital cultural” (BOURDIEU, 1999) quando o sociólogo francês sugere que os conhecimentos necessários para o “sucesso” escolar são adquiridos como um bem material.

---

41 No original: “*capital stock*” – a material holding or monetary fund”.

Ademais, as condições para dar conta de algo próprio à construção dos sujeitos são delineadas pelos esboços das condições materiais e não pelas habilidades e capacidades inatas dos sujeitos. Esvai-se, assim, um crivo determinista da cultura – como desenvolvimento intelectual, espiritual e estético – e assume-se uma construção sócio-histórica compreendendo as implicações que circundam o acesso ao capital cultural, por meio dos seus estados, e se explicita a deliberação com a qual as propriedades materiais definem o “sucesso” no espaço escolar.

Portanto, esse capital cujo cerne é a constituição dos sujeitos pode manifestar-se de três formas: em um estado incorporado, em um estado institucionalizado e em um estado objetivado (BOURDIEU, 1999).

Em seu estado incorporado, o capital cultural é assimilado. Melhor dizendo, os conhecimentos são incorporados por sujeitos e ocupam e subsistem na materialidade de seu portador, dentro dos seus limites e potencialidades, sendo parte integrante dele. No estado institucionalizado, o reconhecimento institucional presentifica o capital cultural por meio de certidão de competência cultural e ignora, de forma internalizada e quiçá intencional, as diferentes possibilidades da assimilação do capital incorporado e de acesso ao capital objetivado. Por fim, em seu estado objetivado, o capital cultural é materializado e composto por produções artísticas. Ele existe como capital ativo, completamente alheio ao sujeito – mesmo que produzido por ele – atuando de forma mais palpável que os demais.

Tendo isso em mente, podem-se relacionar os estados do capital cultural à prerrogativa literária porque alguns dos requisitos essenciais para se ler e compreender literatura são permeados pela posse destes manifestos economicamente culturais. A leitura, por exemplo, é condicionada aos estados incorporado e objetivado já que, para se ler “bem” a linguagem literária, depende-se da assimilação

de conceitos alheios pela disposição de tempo e por meio de outras produções intelectuais materializadas (para além do processo de aquisição da faculdade da linguagem e do desenvolvimento da competência de ler e escrever), o que nos encaminha para a relação crucial à consciência de que o sentido do texto está fora dele (ou, melhor dizendo, se faz na relação dialética que o ato de leitura materializa).

Ainda cuidando do processo de leitura, a literatura é circunscrita em um plano exterior a ela, necessitando do leitor e da leitura para que exista de forma completa. Melhor dizendo, nenhuma obra se faz antes do leitor. Todo leitor é um acumulado de pré-noções, é munido de saberes e atravessado pela sua cultura. Pensando assim, a ideia de *habitus* – também na perspectiva sociológica – ocupa espaços no que se diz de leitura. Pensemos em *habitus* como uma subjetividade socialmente construída, como o resultado dialético entre a sociedade, que precede o indivíduo, e a prática deste indivíduo que altera a sociedade. Não é esse o atravessamento da leitura e do leitor sobre a literatura?

Lançado um olhar aos estados do capital cultural, pode-se deduzir que a arte – a literatura, a música, a pintura – a língua e a religião são instrumentos de conhecimento e de construção do mundo, denominados de sistemas simbólicos por Bourdieu (1989). Para esse sociólogo, ao pensar em poder simbólico, os sistemas simbólicos são postos como “aspecto ativo” do conhecimento, os quais, dentro da teia social, têm a capacidade de alterar, questionar ou reafirmar ideologias. Note-se que ideologias, neste caso, são entendidas como uma força com a qual se coabita inconscientemente, cujo poder alienante e de controle é reproduzido e replicado por esses bens culturais.

De acordo com Bourdieu (1989, p. 10):

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções.

O efeito ideológico é espalhado com a finalidade de legitimar as estruturas de poder e domínio de uma classe sobre a outra. E, ao controlar os sistemas simbólicos, controla-se os sujeitos, pois esses sistemas os constroem culturalmente. Pessoas submetidas aos ideários do capital, além de não se perceberem apagadas e subjugadas dentro dele, tendem a reproduzir e a sentir-se culpadas por não serem parte da cultura dominante. As ideologias são postas como produto coletivo ou coletivamente apropriado e servem aos interesses particulares que tendem a ser apresentados como interesses universais.

Sendo assim, os sistemas simbólicos só podem exercer um poder estruturante, de manutenção das estruturas, por serem estruturados pelo mesmo sistema que os produz, mantém e distribui (tal como ficou explicitado, no início do capítulo, acerca da lógica da língua).

Essa relação dialética entre a literatura e o sujeito leitor reafirma a prerrogativa de que o campo artístico e, subsequentemente, o campo literário são capazes de, ao mesmo tempo, reproduzir as estruturas, fomentar questionamentos e munir, de capital cultural, os sujeitos para as lutas que acontecem nestes campos. Então, esse processo de construção e organização dos sujeitos é inerente à literatura, ferramenta para a formação dos sujeitos que podem ser usadas para manutenção ou rompimento das estruturas de poder.

Isso posto, deve-se voltar o pensamento a esta classe dominante e ao poder que ela exerce nas produções simbólicas no âmbito de cultura, assim como entrever a violência com que esse poder simbólico (BOURDIEU, 1989) se instaura nessas relações.

Primeiramente, há que se questionar a forma com que essa classe dominante consegue poder e interferência sobre os sistemas simbólicos. Retomando uma proposição já feita, de acordo com a noção de cultura do século XVIII, os sujeitos de uma determinada classe social entendiam como cultura as normas, comportamentos e produções compartilhadas entre grupos seletos, garantindo, assim, seu *status* acima dos demais. Então, historicamente, essa classe herda esse *status* da mesma forma como herda o capital financeiro e as propriedades. Para além do óbvio, o poderio financeiro o qual lhes permite comprar, vender e distribuir os bens de cultura que lhes interessa também lhes possibilita tempo para consumir e atribuir valor às produções culturais. O valor atribuído e a legitimação dele reiteram o poder dessa classe sobre as demais.

Em segundo lugar, à arte é atribuído – pelo sistema do capital que reifica todas as coisas a seu alcance – um valor mercadológico e, por assim o ser, essas classes cujo poderio econômico é extremamente alto podem adquiri-la, modificá-la e censurá-la. Conscientes do poder formador e alienante dos bens de cultura – porque as produções artísticas e culturais são capazes de fazer com que o ser humano se perceba enquanto ser humano –, essas classes têm interesse em manejá-las a seu bel prazer. Com efeito, quando uma produção intelectual é produzida fora do âmbito de domínio dos detentores do capital, esses buscam assimilá-la o mais rápido possível, torná-la “sua” para que seu domínio não se perca.

Em terceiro lugar, interessa a essas classes dominantes controladoras de bens de cultura que as demais classes, componentes da maior parte da população, estejam alienadas e não participem ativamente de processos históricos e tomadas de decisão. E é nesse ponto que o poder e a violência simbólica, conceitos de Pierre Bourdieu (1989), florescem. A premissa de poder parece espalhar-se em todas as esferas sociais, não somente nos espaços em que a reconhecemos de imediato. Segundo Barthes (2013, p. 11-12):



Adivinhamos, então que o poder está presente nos mais finos mecanismos do intercâmbio social: não somente no Estado, nas classes, nos grupos, mas ainda nas modas, nas opiniões correntes, nos espetáculos, nos jogos, nos esportes, nas informações, nas relações familiares e privadas, [...] chamo discurso de poder todo discurso que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daquele que o recebe.

Isto posto, a ideia de discurso de poder e, por conseguinte, a violência que ele presume são enraizadas no consciente coletivo, alienando os sujeitos subjugados por ele.

Para melhor compreender essa questão, a percepção de Indústria Cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 1944) é muito pertinente, pois sugere que a produção de bens de cultura específicos, em larga escala, facilita a veiculação de ideologias ou melhor, usa-se os momentos de lazer das classes dominadas – momentos estes que deveriam ser usados para potencializar as capacidades destes sujeitos e os permitir decodificar a realidade – para distanciá-las do pensamento crítico. Esse distanciamento assegura o efeito ideológico proveniente do poder simbólico.

Podemos pensar, por exemplo, na indústria de *best-sellers* da literatura contemporânea, fomentada por uma indústria editorial multimilionária, que propaga livros cujas preocupações passam longe da materialidade e dos problemas sociais e históricos e se voltam à busca de um parceiro ideal ou simplesmente reproduzem a exclusão de determinados grupos sociais. Esse processo alienante/excludente reforça o poder e assegura o silenciamento/apagamento dos que sofrem violência simbólica.

Levando em consideração as ideias expostas até este momento, é inegável que o poder simbólico se enraíza, inclusive, na consciência do que é literatura – boa ou ruim, legitimada ou obliterada – e o método de se ensiná-la. É importante ter em mente esse horizonte ao tratar das questões literárias, principalmente ao tratar do cânone

literário porque sua definição e formação atravessam os estados do capital cultural.

A ideia de cânone literário tem origem no termo *cânon* que “deriva da palavra grega ‘kanon’ que designava uma espécie de vara com funções de instrumento de medida; mais tarde o seu significado evoluiu para o de padrão ou modelo a aplicar como norma” (E-dicionário de termos literários, 2020). Aplicado à literatura, esses moldes, modelos e normas são postos em um conjunto de obras sacralizadas. Segundo Roberto Reis (1992, p. 4):

[...] o conceito de cânon implica um princípio de seleção (e exclusão) e, assim, não pode se desvincular da questão do poder. obviamente, os que selecionam (e excluem) estão investidos da autoridade para fazê-lo e o farão de acordo com os seus interesses (isto é: de sua classe, de sua cultura, etc.) [...] Nas artes em geral e na literatura, que nos interessa mais de perto, cânon significa um perene e exemplar conjunto de obras – os clássicos, as obras-primas dos grandes mestres –, um patrimônio da humanidade (e hoje, percebemos com mais clareza, esta “humanidade” é muito fechada e restrita) a ser preservado para as futuras gerações, cujo valor é indisputável.

Devido a essa colocação, pode-se dizer que o cânone literário vai ao encontro de premissa de capital cultural em seus estados. No estado objetivado, a ideia de um conjunto de obras (bens de cultura em sua forma material) adquiridos por meio de capital econômico ou da posse de instrumentos por meio do estado incorporado permitem absorver as características destes bens materiais. Isso ocorre, principalmente, no estado institucionalizado, posto que esse apanhado de obras – por servirem de molde – certificam ou deslegitimam os textos literários.

Seguindo essa linha de raciocínio, os laivos de poder permeiam a noção de cânone na literatura e presumem que nelas existe um valor inato e inerente à obra, um *status* de “alta literatura” que veicula o poder simbólico. Diante disso, entende-se que “[o] problema não

reside no elenco de textos canônicos, mas na própria canonização” (REIS, 1992, p. 6), posto que não se leva em conta os elementos externos que transpõem o cânone literário. O julgamento da alta cultura, ou baixa cultura, também reside nesse espaço, sendo elas determinadas pela mesma classe dominante.

Outra discussão importante é a distinção entre cânone e clássico, os quais normalmente são colocados em um mesmo balaio embora não sejam sinônimos. O que assegura a noção de clássico é o tempo, pois “um clássico é uma obra de gerações” (E-dicionário de termos literários, 2020). Normalmente, os clássicos fazem parte do cânone, mas o cânone engloba somente obras cujo *status* é reconhecido pelo sistema literário e enquanto clássico

[...] tanto pode ser [considerado] uma obra antiga que persistiu pela sua excelência como uma obra ou autor que se destaca como referência fundamental na sua própria época, o que é reconhecido pela maior parte da crítica segundo critérios objetivos. (E-dicionário de termos literários, 2020).

O sistema literário é, nessa discussão, uma parte da chave-interpretativa que será proposta. Sistema Literário é um conceito, criado por Antonio Candido (1997), o qual entende que a tradição se dá por meio da tríade: autor-obra-público. O sistema literário inexistente fora das relações concebidas para operarem nele, ou, melhor dizendo, a obra literária não seria produzida sem o autor e o autor não o seria sem uma produção e ambos – autor e obra – não comporiam um sistema se não houvesse quem o lesse.

Entendendo que todos os bens de cultura são parte de uma concepção mercadológica (reservada a um aspecto da pluridimensionalidade da sociedade, mas privilegiada nos termos da sociedade do capital), a intenção de quem produz (usualmente) seria vender seus produtos, isto é, impossível que textos literários circulem sem um mercado sociocultural – de críticos literários, editores, professores, outros escritores etc. – o que nos leva a entender que são

os leitores que legitimam a obra enquanto tal. Consequentemente, o sistema literário é um processo de manutenção e renovação, de forma cíclica e dialética, certamente bastante complexo por incluir em si microssistemas simultâneos que gozam de diferentes tipos de prestígio cultural (econômico, simbólico) e podem se sobrepor ou se distanciar em um macro sistema dinâmico.

Tendo esse processo em vista, a noção de um sistema literário pode ser entendida dentro do capital cultural. Em outras palavras, fundamentada na concepção econômica de investimento e posse dos bens de cultura, a ideia de sistema literário escusa alguns princípios de dominação de uma classe sobre outra, pois depende da recepção para que se concretize. Isso posto, diversos exemplos podem ser arrolados nessa lógica: como uma “etiqueta institucional”, o conceito de literatura envolve a diferenciação entre leitores especializados e leigos, comércio especializado e massificado, preferências em estudos acadêmicos que privilegiam textos e autores já estabelecidos ou, pelo contrário, reavivam nomes marginalizados ou iluminam ilustres desconhecidos. Nessa “bolsa de valores do sistema literário”, livros que estão fora desse sistema são apagados, pois não constam na linha temporal canônica. Esse apagamento funciona como meio de manutenção do poderio da classe dominadora sobre as classes dominadas, já que estas possuem meios de divulgação e fomento para que obras – que lhes interessem – sejam mais distribuídas.

Pensando nisso, a prerrogativa de incorporação da dita “baixa literatura”, obliterada da historiografia literária, à “alta literatura”, que ocorre com as renovações do sistema literário, ocupa lugar análogo à incorporação cultural feita pelas classes dominadoras. Por exemplo, textos considerados como manifestações literárias na concepção de Candido foram assimilados pelo sistema literário ao serem relidos por autores na atualidade e, assim, legitimados como literatura.

Tendo em mente que toda estrutura de pensamento é como um par de óculos que permite que vejamos algumas coisas e bloqueia a

visão de outras, as informações dadas até o momento nos permitem enxergar com nitidez os motivos de a educação da e para a literatura encontrar entraves nos ambientes escolares. Isso é semelhante à proposta de Pierre Bourdieu, ao entender que as discrepâncias do sucesso escolar cabiam a uma estrutura maior que a de habilidades e capacidades dos sujeitos individuais.

Posto que “[a] leitura do mundo antecede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9), entender o que é o capital cultural bem como as estruturas sociais que o cercam pode servir de lente para enxergarmos a educação para ler literatura.

Historicamente, o acesso à literatura por meio da escrita e oralidade – como estados do capital cultural – era um privilégio só da classe detentora de capital financeiro. Muitos sujeitos não eram alfabetizados e não tinham acesso a livros. No decorrer dos anos, com projetos sociais e governamentais, com a globalização de alguns acessos, com o barateamento dos custos dos livros e o projeto educacional parcialmente fortificado, muitos sujeitos tiveram acesso à literatura.

Mas basta acessá-la? Acesso não mediado da literatura não serve para nada. A capacidade de se ler, simplesmente decodificar as letras postas no papel, tem crescido no país paulatinamente. No entanto, o analfabetismo funcional tem tido um crescimento significativo com leitores incapazes de compreender ou fazer inferências acerca do que leram. Ler é um processo sistemático e exige uma assimilação de capital incorporado além de precisar de instrução, de informação. Assim, simplesmente entregar um livro para alguém ler, assumindo que essa habilidade vem de forma inata – como se pensava em habilidades no ambiente escolar – não tem fundamento. É preciso, para se ler literatura, que se passe pelo letramento literário e que, com mediação, alcance gradativamente a capacidade de se ler até os mais complexos textos literários.

Tal formação para se ler literatura deve respeitar as especificidades dos sujeitos e compreender que alguns aprendizes, por vezes, carecem de mais atenção e direcionamento do que outros. Mas todos, independente dos capitais culturais adquiridos, não atingirão competências leitoras sem mediação. Cabe, assim, ao mediador levar e desenvolver um rompimento das estruturas.

Barthes propõe, no texto *Aula* (2013), que trapaceemos as estruturas de poder. Assim, retomamos a sua proposição já sinalizada anteriormente: “Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura” (BARTHES, 2013). O autor propõe que trapaceemos as prerrogativas de que a literatura, não só como esquiva da violência simbólica, mas também como equipamento para cultura – nesse caso, a cultura enquanto formação – está presente de aspectos intelectuais e afetivos. A literatura e a educação literária como educação estética são capazes de reorganizar nossa realidade e alterar a forma como vemos o mundo, de forma positiva ou negativa.

Portanto, a discussão posta neste capítulo concerne o enfoque à literatura e à educação literária como “sistema simbólico”, visto que ela funciona como meio de conhecimento, comunicação e formação cultural dos sujeitos. Nossa visada é feita com ar de grave preocupação, pois forças e contingências externas a ela influenciam a literatura mais do que por ela são influenciadas (aparentemente, considerando a perda de centralidade cultural que a literatura passa especialmente na aurora do séc. XX). A importância do texto literário e da capacidade trapaceira que só a linguagem literária proporciona é de grande valor. Por vezes, olhar para dentro do texto nos salva.

É preciso evidenciar que as influências ocorrem obviamente, mas, aqui, valendo-nos das palavras de Ricardo Reis (1992, p. 14): “não pretende decretar que todo texto literário, subjugado por um *factum*, sucumba invariavelmente nas garras tenazes do poder.”

Consciente de que a arte é um bem de cultura e nela é o lugar da literatura talvez pudéssemos olhar para questões de valor literário, como foi posto ao discutir o cânone, ou mesmo para o ensino de literatura de novas formas, Roberto Reis (1992, p. 13) afirma: “sempre há algo fora do texto à espera da nossa indagação”. Mesmo que seja imprescindível o olhar para dentro do texto, a proposta aqui feita é de que talvez haja espaço para se olhar aquém/além dele, por meio dele, através dele. Afinal, se a literatura é parte da cultura (e ela é – o condicional, aqui, é retórico), por que não ajustar nossos óculos com lentes sociológicas? Ou melhor, com lentes bourdieusianas?

## | Referências

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **A dialética do esclarecimento**. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

BARTHES, R. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

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

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. Tradução Magali de Castro. *In*: CATANI, M. A.; CATANI, A. (org.). 2. ed. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 71-79.

BOURDIEU, P. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CANDIDO, A. **Formação da Literatura Brasileira**. 7. ed. Belo Horizonte-Rio de Janeiro: Editora Itatiaia, 1993.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CEIA, C. adj. "Clássico". *In*: CEIA, C. (coord.). **E-Dicionário de Termos Literários** (EDTL). Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/classico/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

COUTINHO, F. M. A. Pierre Bourdieu e a gênese do campo literário. **Revista de Letras**, n. 25, v. 1/2, p. 53-59, jan./dez. 2003.

CULLER, J. O que é literatura e tem ela importância? *In*: CULLER, J. **Teoria literária: uma introdução**. Tradução Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999. p. 26-47.

DUARTE, J. F. s.m. "Cânone". *In*: CEIA, C. (coord.). **E-Dicionário de Termos Literários** (EDTL). Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/canone/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

HOUAISS. sf. "Literatura". *In*: HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss Eletrônico**. Versão. 1.0. CD-ROM. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009. Disponível em: [https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol\\_www/v5-4/html/index.php#1](https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#1). Acesso em: 21 set. 2020.

HOUAISS. sm. "Poder". *In*: HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss Eletrônico**. Versão. 1.0. CD-ROM. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009. Disponível em: [https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol\\_www/v5-4/html/index.php#1](https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#1). Acesso em: 19 set. 2020.

HOUAISS. sf. "Simbólico". *In*: HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss Eletrônico**. Versão. 1.0. CD-ROM. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009. Disponível em: [https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol\\_www/v5-4/html/index.php#1](https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#1). Acesso em: 29 ago. 2020.



LOPES, E. **Fundamentos da Linguística Contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 2007.

REIS, R. Cânon. *In*: JOBIM, J. L. (org.). **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

WILLIAMS, R. **Keywords: A vocabulary of culture and society** (Revised edition). New York: Oxford University Press, 1983.

# Poder judiciário e o ensino religioso nas escolas públicas: a face da laicidade à brasileira aplicada à educação básica via ADI nº 4439

**Luiz Carlos de Souza Junior**

## 1. Linhas introdutórias: história e legislação pertinente

Desde o século XIX, quando houve verdadeira “transição das liberdades formais abstratas para as liberdades materiais concretas” (SARLET, 2012, p. 33) – e, especialmente, por meio das Constituições do segundo pós-guerra, os direitos fundamentais conferiram aos indivíduos o acesso a prestações sociais estatais, como a educação, além de outorgar ao Estado a realização da justiça social. A educação, a partir disso, passou a ser alocada na categoria de direito social fundamental.

Dessa forma, fixaram-se, no início do século XX, os direitos sociais, culturais, econômicos e coletivos. Com base nesta fase, exige-se uma prestação material do Estado, por isso, passou-se por um período de juridicidade questionada, de crise de observância e execução das normas, até a formulação dos preceitos de aplicabilidade imediata dos direitos fundamentais (BONAVIDES, 2015).

Neste viés, a educação na Constituição Brasileira em vigor é tratada como um direito social, conforme o artigo 6º. No corpo permanente do referido Diploma encontra-se, especificamente no artigo 205<sup>42</sup>,

---

42 Os dispositivos constitucionais a respeito do tema *educação* se encontram no Título VIII (Da Ordem Social) Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto) Seção I (Da Educação, arts. 205 até 214). Por uma questão de objetividade didática e foco de análise, cabe neste estudo, por óbvio, a abordagem de dispositivos ou princípios que mais se avizinham ao tema proposto.

três objetivos básicos, sendo eles o pleno desenvolvimento da pessoa; o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação da pessoa para o trabalho. É possível perceber, portanto, o caráter valorativo antropológico-cultural, político e profissional que reside nestes objetivos.

Por óbvio, a concretização dos objetivos supramencionados ocorrerá por força da implementação de um sistema educacional baseado em valores democráticos, tendo a educação formal, através do ensino ministrado nas escolas, amparo e solidificação a partir do texto da Constituição, quando esta prevê a universalidade, igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade do ensino público, valorização dos profissionais de educação escolar, gestão democrática da escola e padrão de qualidade.

Ainda a partir da esfera constitucional, o artigo 210 estabelece que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. O parágrafo primeiro do referido diploma estabelece que o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

Em respeito ao Princípio da Supremacia da Constituição, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), faz menção expressa ao ensino religioso em três dispositivos: no *caput* do artigo 33 e em seus parágrafos 2º e 3º. Todos com redação dada pela Lei nº 9.475, de 22 de setembro de 1997.

Inicialmente, após praticamente replicar a Constituição Federal sobre a matrícula facultativa a respeito da disciplina, o artigo 33 da LDB expõe que o ensino religioso é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à

diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Em continuidade de previsão, o parágrafo primeiro prevê que os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. O segundo parágrafo determina que os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Além dos diplomas legais apresentados, é mister citar, em caráter geral, o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil (Decreto nº 7.107/2010), firmado em 13 de novembro de 2008, e promulgado pelo Brasil em 11 de fevereiro de 2010<sup>43</sup>, pois na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439 (ADI nº 4439), o artigo 11, § 1º é alvo de análise dos ministros do Supremo Tribunal Federal, no que tange à declaração de constitucionalidade do dispositivo.

Expressamente em seu artigo 11, há a previsão de que a República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeite a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa. Em seguida, no §1º prevê que o ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.

---

43 Referido Acordo foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 698, de 7 de outubro de 2009 e entrou em vigor internacional em 10 de dezembro de 2009.

## 2. Estado laico, educação e identidade religiosa brasileira

Com o desenvolvimento da ciência, da técnica e do racionalismo nas sociedades modernas e na história ocidental, a visão a respeito da religião nas sociedades tradicionais da Idade Média, sob diversos aspectos, foi abalada pelo processo de secularização<sup>44</sup>, fenômeno histórico-social intimamente conectado com o avanço da modernidade.

A secularização, por este prisma, tem como característica o próprio declínio da religião, a qual perde sua força e autoridade sobre a vida privada nas sociedades modernas secularizadas, nas quais preceitos da tradição religiosa cristã deixam de ocupar as bases da organização social, sendo enfraquecidos o domínio das instituições e os símbolos religiosos (BERGER, 2003).

No século XVIII, em decorrência de tais processos, com a constituição dos Estados modernos, institucionalizou-se o conceito de laicidade. Esta expressão, no campo de pesquisa aqui delineado, se materializa através da dimensão institucional responsável pela tutela da liberdade e igualdade frente a todas as formas de pensamento ou crenças, exceto, evidentemente, as formas fundamentalistas de cunho discriminatório.

---

44 Marramao assevera que os termos *séculariser* (1586) e *sécularization* (1567) utilizados à época, eram verdadeiros neologismos relacionados ao tormentoso e vagaroso processo de afirmação de uma jurisdição secular – ou seja: laica, estatal - sobre amplos setores da vida social até então sob o controle da Igreja Católica (MARRAMAQ, 1994).

Inerente ao termo laicidade<sup>45</sup> devem coexistir, na esteira de pensamento de Ugarte, quatro normas de cunho institucional: a neutralidade negativa, a neutralidade positiva, a liberdade de apostasia e a neutralidade das leis civis (UGARTE, 2013).

Em síntese, a neutralidade negativa diz respeito à efetivação da intervenção estatal como garantidor da liberdade de expressão religiosa e da livre convicção individual ou coletiva, assim, tutelando o direito à liberdade de crença e manifestação de fé, tanto nos espaços públicos (direito de reunião insculpido no artigo 5º, XVI, CF/88) quanto no âmbito dos templos de qualquer culto. Na seara constitucional pátria hodierna é tutelada a inviolabilidade de consciência e de crença, sendo que é assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, de acordo com os ditames legais, a proteção aos locais de culto e às suas liturgias (artigo 5º, VI, CF/88).

Noutro giro, a neutralidade positiva é caracterizada por uma concepção isonômica e, porque não dizer, republicana de Estado laico diante das tradições religiosas. Estado este que se encontra impossibilitado, por força da própria lei, de estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvando-se a colaboração de interesse público<sup>46</sup>.

---

45 É necessário não empregar as expressões laicidade e laicismo como sinônimos, pois não o são. O laicismo é identificado mais como um movimento ideológico de setores da sociedade e do Estado que excluem a influência e o poder da religião em assuntos considerados externos aos das instituições religiosas (economia, política etc.). Cifuentes (1989, p. 157-158) corrobora que “existe, portanto, entre Igreja e Estado, entre religião e política, uma separação lícita e necessária – a laicidade – e uma separação indiferentista e insustentável: o laicismo. [...] A laicidade é uma prerrogativa consubstancial à ordem autonômica do Estado e o laicismo supõe a ruptura arbitrária e artificial do elo essencial que une toda a atividade com a ordem teonômica” .

46 Neste sentido, a própria Lei Magna de 1988 positivou tal entendimento em seu artigo 19, inciso I, consagrando o denominado Princípio da Laicidade do Estado.

A terceira norma está relacionada com a liberdade de apostasia, que define e impõe a igual dignidade jurídica do ateísmo, visto como expressão de confiança no pensamento livre e racional, baseando-se na descrença ou negação da realidade transcendental<sup>47</sup>.

Por fim, a norma relativa à neutralidade das leis civis é entendida como aquela que prevê o distanciamento necessário entre a ordem jurídica impregnada de valores democráticos e os códigos morais religiosos nos quais estão prescritas suas posições em relação às regras de comportamento humano.

Dessa forma, evidencia-se que é justamente

[...] o caráter laico do Estado, que lhe permite separar-se e distinguir-se das religiões, oferece à esfera pública e à ordem social a possibilidade de convivência da diversidade e da pluralidade humana. Permite, também, a cada um dos seus, individualmente, a perspectiva da escolha de ser ou não crente, de associar-se ou não a uma ou outra instituição religiosa. E, decidindo por crer, ou tendo o apelo para tal, é a laicidade do Estado que garante, a cada um, a própria possibilidade da liberdade de escolher em que e como crer, enquanto é plenamente cidadão, em busca e no esforço de construção da igualdade. (FISCHMANN, 2012, p. 16).

É evidente que a história do Brasil e da própria educação no país, a partir da invasão portuguesa, é indissociável ao cristianismo católico. No período colonial, por exemplo, destaca-se a ação jesuíta na criação de escolas (“escolas de ler e escrever”) e no ensino sistematizado (LEITE, 1937, p. 45).

Houve reformas educacionais no Brasil na metade século do XVIII mesmo com a expulsão dos jesuítas. Em 1759, o ensino permaneceu

---

47 Deve-se ressaltar que o fato de ateus, agnósticos e céticos não seguirem uma tradição religiosa, não acreditarem, duvidarem ou terem percepção diversa a respeito da existência de um Ser Transcendente não se relaciona com a falta de virtudes e valores centrados no ser humano e que são baseadas na realização de projetos que promovem a vida, a dignidade de todos os seres, a justiça e a paz.

enciclopédico, os que lecionavam eram, majoritariamente, os mesmos docentes das escolas jesuítas e o modelo pedagógico ainda era norteado por métodos disciplinares e autoritários (RIBEIRO, 1993).

Mesmo num cenário potencialmente influenciado pelos ideais da Revolução Francesa e inspirados pelo federalismo norte-americano havendo os conservadores, ainda alinhados com o ideário do absolutismo monárquico (REIMER, 2013), em análise à Constituição Imperial de 1824<sup>48</sup>, observa-se que o cristianismo católico ainda se encontrava resguardado pelo Estado.

No início do século XX, os antigos seminários foram substituídos pelos grandes colégios também confessionais de Institutos e Congregações religiosas, porém, todos eram pagos e, ordinariamente, concediam bolsas de estudos para alunos que não tinham condições de custear os estudos, tendo em vista a desobrigação tributária que já favorecia tais entidades.

Na atualidade, talvez uma visão otimista pudesse apontar que, mesmo diante de um histórico cristão e o inegável multiculturalismo, o Brasil seja composto por uma diversidade ampla de crenças perfeitamente integradas nos diversos contextos sociais brasileiros. Entretanto, alguns elementos demonstram outra realidade nacional.

Desde o senso do ano de 2000, apontamentos técnicos já demonstravam que a diversidade religiosa brasileira é quase neutra, já que 73,8% dos brasileiros se autodeclaravam católicos, 15,4% evangélicos e logo a seguir, por ordem de tamanho, vinham os sem religião com 7,3% de autodeclaração (PIERUCCI, 2006).

---

48 “A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior do Templo” – art. 5 (Brasil, 1824). Além disso, professar a religião do Estado era condição para ser nomeado Deputado, de acordo com o artigo 95, inciso III, do texto constitucional supracitado.



Então quer dizer que, na estreitíssima faixa dos restantes 3,5% se encontra a diversidade religiosa brasileira? O que se percebe é que, embora haja a presença de grande quantidade de tradições religiosas citadas pelos entrevistados (budistas, espíritas, muçulmanos, judeus, esotéricos, hinduístas, religiões orientais – Seicho-no-iê, Messiânica, Perfety Liberty, Shinto, Bahai, Taoísmo – umbandistas, candomblecistas etc.), nelas se congregam populações muito pequenas.

Neste sentido,

Na tabulação avançada do Censo Demográfico 2000, divulgada em maio de 2002, nosso pluralismo religioso aparece bem desmilinguido: quase binário. [...] É com grandes números para os cristãos e reduzidas contas de somar para os outros – quando não de subtrair – que o Censo vem mostrar que a diversidade religiosa brasileira, hoje, é quase nada. [...] Vivemos na verdade num país noventa por cento cristão (89,2%). Isso quer dizer que do alto de seus oligopólios e prerrogativas o espectro do monoteísmo ainda ronda nossos confusos destinos pesadamente. [...] Nossa diversidade religiosa ainda é balbuciante (PIERUCCI, 2006, p. 49-51).

Passados dez anos da pesquisa comentada acima, às portas da segunda década do século XXI, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não apresenta cenário muito diverso no país, sendo que 86,8% da população brasileira se autodeclara cristã, sendo 64,6% católicos e 22,2% evangélicos (IBGE, 2012). Dessa forma, o Brasil se configura como uma enorme nação católica ao redor do mundo, com as duas grandes vertentes cristãs (cristãos católicos e cristãos evangélicos) tomando os dois primeiros lugares no pódio, englobando aproximadamente 150 milhões de pessoas.

Outro referencial complementar que urge ser apresentado é relativo aos dados sobre casos de intolerância religiosa no Brasil, coletados no período entre 2011 a 2015, que aponta as maiores vítimas de intolerância religiosa no Brasil. A Secretaria Especial

de Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos apresentou relatório no qual consta que 53% dos seguidores de religiões de matriz africana são vítimas de intolerância religiosa no Brasil, em segundo lugar aparecem os cristãos católicos (9%), seguidos de cristãos evangélicos (8%), muçulmanos (4%) espíritas (2%), outras (15%) e 9% sem informação<sup>49</sup>.

Se calcularmos em números, cerca de cinco vezes os seguidores de religiões de matriz africana são mais atacados em relação ao grupo que vem em segundo lugar. Além disso, em análise à realidade do país, verificam-se conflitos de origem discriminatória, preconceituosa ou intolerante.

A partir da divulgação de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há de se observar atitudes discriminatórias de cunho religioso também no ambiente escolar. Dentre os motivos que desencadeiam as agressões entre estudantes na escola em 2015, está o fator da opção religiosa do indivíduo. Constata-se um percentual de estudantes com idade entre 13 a 17 anos que se sentiram humilhados por provocações de colegas da escola nos 30 dias anteriores à pesquisa<sup>50</sup>.

### 3. A Ação Direta de Inconstitucionalidade nº.4439: a via judicial de perpetração de violência simbólica.

Enquanto legitimado ativo para propositura de ação direta de inconstitucionalidade perante o Supremo Tribunal Federal (STF), o Procurador-Geral da República (PGR) ajuizou ação direta de

---

49 Relatório sobre a Intolerância e Violência Religiosa no Brasil (2011-2015), Brasília, DF, 2016.

50 A pesquisa aponta que o maior motivo que leva os estudantes a se agredirem é a aparência do corpo, acompanhado pela aparência do rosto, cor ou raça, religião, orientação sexual e região de origem. Amostra 2. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa Nacional de Saúde Escolar.

inconstitucionalidade por meio da qual se formulou pedido para que a Suprema Corte desse interpretação conforme a Constituição ao artigo 33, §§ 1º e 2º da Lei de Diretrizes e Bases e ao artigo 11, § 1º do acordo Brasil-Santa Sé. Ainda, caso se julgasse incabível o pedido principal formulado, pretendia-se obter subsidiariamente a declaração de inconstitucionalidade do trecho “católico e de outras confissões religiosas”, constante no art. 11, § 1º, do Acordo Brasil-Santa Sé.

De acordo com o Fiscal da Constituição, o ensino religioso confessional (vinculado a uma religião específica) não pode ser ofertado pelas escolas públicas do país, sob a alegação de que o ensino religioso deve voltar-se para as práticas, história e dimensões sociais das distintas religiões, incluindo posições não religiosas, assim ministrada a referida disciplina sob uma perspectiva laica por docentes regulares da rede pública de ensino, e não por agentes vinculados às confissões religiosas.

Ainda na esteira do requerente da ação em comento,

[...] o princípio da laicidade é incompatível com os modelos (i) confessional, que tem como objetivo a promoção de uma ou mais confissões religiosas e é, preferencialmente, ministrado por representante da confissão; e (ii) interconfessional ou ecumênico, cujo objetivo é a promoção de valores e práticas religiosas, com base em um consenso entre as religiões dominantes na sociedade, e pode ser ministrado tanto por representantes das comunidades religiosas, quanto por professores da rede pública, sem filiação religiosa declarada. (STF, 2017, p.4).

Os ministros do Supremo Tribunal Federal foram subsidiados por 18 entidades aceitas na condição de *Amicus Curiae*. Destas, apenas 7 manifestaram-se contrariamente ao pleito da Procuradoria Geral da República. Todos os demais se posicionaram no sentido da procedência dos pedidos formulados na ação.

Houve convocação de audiência pública a qual foi realizada em 15 de junho de 2015, tendo sido ouvidos representantes do sistema público de ensino, de grupos religiosos e não-religiosos e de outras entidades da sociedade civil, bem como de especialistas com reconhecida autoridade no tema. Participaram da audiência dez entidades, que foram previamente convidadas. Além destas, o relator da ação direta deferiu a participação de outros 21 órgãos e entidades, inscritos nos termos do edital de convocação. Em síntese, dos 31 participantes da audiência, 23 defenderam a procedência da ação e 8 defenderam a improcedência da ação.

No entanto, por maioria dos votos (6 x 5)<sup>51</sup>, os Ministros julgaram a ação direta improcedente, declarando-se a constitucionalidade dos artigos 33, *caput* e §§ 1º e 2º, da Lei 9.394/1996, e do art. 11, § 1º, do Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé, restando assentada a constitucionalidade do ensino religioso de natureza confessional como disciplina facultativa dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, isto é, a disciplina pode ser vinculada a religiões específicas.

Não cabe aqui um estudo pormenorizado de cada voto dos Ministros, mas um relato do que ficou estabelecido pela decisão da maioria da Corte com força vinculante e efeito *erga omnes*.

Primeiramente, assentou-se que deverá ser assegurada pelo Estado a oferta de ensino confessional de crenças variadas e será o Ministério da Educação que deve fixar os requisitos formais para execução de tal requisito.

Dessa forma, os alunos seguem sem ter a obrigatoriedade de participação nas aulas de ensino religioso; para aqueles que se matricularem na disciplina, ela será ministrada pelo agente

---

51 Pela improcedência do pedido votaram os ministros Alexandre de Moraes, Edson Fachin, Dias Toffoli, Ricardo Lewandowski, Gilmar Mendes e Cármen Lúcia. Manifestaram-se pela procedência da ação os ministros Luís Roberto Barroso (relator), Rosa Weber, Luiz Fux, Marco Aurélio e Celso de Mello.

da confissão religiosa que se dispuser a atender tal demanda educacional. Portanto, o espaço público será fornecido pelo Estado para que o representante de confissão religiosa apresente a sua doutrina religiosa específica.

O Ministro Luís Roberto Barroso sustentou que haveria clara violação à separação formal entre Estado e as Religiões

[...] nos casos em que se exige que os professores da disciplina sejam representantes religiosos ou pessoas credenciadas por Igrejas e, ao mesmo tempo, se admite que sejam remunerados pelo Estado, em contrariedade à vedação expressa do art.19, I da Constituição. (STF, 2017, p. 14).

No entanto, a decisão do Plenário foi no sentido de que caberá ao Estado estabelecer regras administrativas gerais a fim de que se concretize parcerias voluntárias “sem transferências de recursos financeiros, em regime de mútua cooperação com todas as confissões religiosas que demonstrarem interesse” (STF, 2017, p. 23).

Quanto ao conteúdo da matéria em estudo, a Corte Suprema não acolheu o entendimento do Procurador-Geral da República sobre as aulas serem voltadas para a história e a doutrina das religiões diversas, ministradas de forma isenta. A decisão aponta para o ensino baseado nos princípios de cada religião que houver representante para transmiti-la, assim, o Estado não deve intervir na determinação de conteúdo programático de forma a direcionar os estudos para uma religião apenas.

Em que pese a maioria dos Ministros pensarem de modo diverso, a decisão prolatada soa como a permissão do ensino estanque sem comprometimento com o diálogo e a compreensão mútua a partir da interação entre os credos distintos, mas que possuem um discurso humanista repleto de valores universais que poderiam ser trabalhados do âmbito da multi, trans ou interdisciplinaridade.

Tal entendimento do Supremo denota que cada líder religioso se fará presente em sala de aula para transmitir sua posição doutrinária sem levar em conta o serviço pedagógico que poderia estar voltado para a cooperação mútua entre as crenças em prol de uma sociedade que valorize o diálogo inter-religioso e o ecumenismo.

Impugnando a determinação dos ministros para que os agentes de confissões religiosas usem o espaço escolar para apresentar seus conteúdos religiosos, considera-se de suma relevância um profissional de educação para ministrar as aulas de ensino religioso, com formação pedagógica voltada para essa área do saber, a fim de que se possa satisfazer as necessidades técnicas e a complexidade que envolve a matéria. No inteiro teor do acórdão da decisão em análise pouco se tratou, por exemplo, da “ciência da religião”, em rara citação, o Ministro Alexandre de Moraes<sup>52</sup> (tendo votado pela improcedência do pedido), lamentavelmente, não reconheceu tal área do conhecimento como saber colaborativo para o trabalho educacional com o ensino religioso.

#### 4. Campo educacional e a escola do sistema de ensino público como otimizadora da dinâmica de reprodução social

Pela ótica do aporte teórico escolhido neste estudo<sup>53</sup>, parte-se do princípio de que o contexto vivenciado no Estado democrático

---

52 Referido Ministro assim se posicionou: “Nem mesmo a disciplina “*ciência da religião*”, reconhecida como ramo das ciências humanas entre 1850 e 1870, por iniciativa do alemão Friederich Max Miller, se confunde com o *ensino religioso*, pois essa disciplina realiza uma análise neutra e é dividida em história das religiões (ramo empírico de pesquisa científica) e religiões comparadas (ramo sistemático de pesquisa de várias culturas religiosas), não abrangendo o objeto principal e primordial do *ensino religioso: os dogmas da fé*” (STF, 2017, p. 16).

53 Convém alertar que, por óbvio, ao refletir sobre a escola, não se trata de mera transposição direta da teoria de Bourdieu para a realidade brasileira, haja vista as diferenças culturais e históricas que separam os dois contextos.

brasileiro possui campos sociais<sup>54</sup> relativamente autônomos entre si e que são ocupados por agentes que vivenciam um jogo social próprio.

Convém, ainda, recordar que no campo jurídico há um corpo de produtores especializados que têm a posse dos instrumentos de produção simbólica e interpretação do texto jurídico (BOURDIEU, 1989). Do campo jurídico emanam certos entendimentos que irão formar a visão da sociedade na modernidade contemporânea em torno de diversos temas e, por isso, o direito, como todo sistema simbólico, além de estruturado, é estruturante, pois expande a sua própria estrutura, haja vista que possui atribuições simbólicas arbitrárias, fazendo a própria sociedade criar um modo de percepção da realidade a partir das categorias simbólicas ditadas pelo próprio campo jurídico.

A ideia genérica de campo estabelecida pela teoria bourdieusiana busca explicar os elementos que são produzidos ideologicamente pelos espaços sociais e a relação existente entre as partes constitutivas destes mesmos espaços, ou seja, é uma teoria que vê o campo como microcosmo inerente a um macrocosmo que se constitui pelo espaço social global.

Explica o autor (BOURDIEU, 2004, p. 19):

É para escapar a essa alternativa que elaborei a noção de campo. [...] Digo que para compreender uma produção cultural (literatura, ciência etc.) não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto. Minha hipótese consiste em supor que entre esses dois polos, muito distanciados, entre os quais se supõe, um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo o campo literário, artístico, jurídico ou científico, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que

---

54 O conceito de campo desponta nas ciências sociais no final da década de 1970, proposto pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, objetivando a compreensão geral das relações sociais e a detecção dos jogos de dominação.

produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas.

Assim, para Bourdieu, o sistema de ensino como instituição relativamente autônoma desenvolve uma dinâmica de reprodução social, de reprodução da cultura dominante, ele é um “dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2007, p. 39).

Ao tratar-se de herança cultural e religiosa no Brasil, foi possível vislumbrar o quanto o país recebeu de influência religiosa na formação de sua identidade e no histórico educacional e que, mesmo numericamente, o que impera neste território é força majoritária do cristianismo. Possibilitar que atores sociais pertencentes a tradições religiosas específicas adentrem a sala de aula para divulgar sua própria doutrina, transparece uma verdadeira dinâmica de reprodução da cultura dominante. Faça-se uma projeção de como será nos milhares de municípios interioranos do Brasil, onde há apenas paróquias católicas e igrejas evangélicas: não seriam a catequese e a escola dominical transportadas para o chão da sala de aula das escolas públicas? Não seria uma espécie de reforço escolar da dogmática lição já ministrada no ambiente religioso específico?

Segundo a decisão da Corte Suprema, não há nessa situação proselitismo, pois a matrícula na disciplina é facultativa. De acordo com este pensamento, o estudante seguidor de religião minoritária no Brasil não é prejudicado na sua liberdade de crença, pois pode se ausentar da sala de aula durante a exposição dos agentes ou ministros religiosos. E quanto à urgência da inclusão daqueles que, por séculos, já são pela sociedade colocados às margens? E quanto ao diálogo entre as confissões religiosas no ambiente próprio da construção do saber e da cidadania? E quanto à unidade na diversidade?



No caso de uma família candomblecista, hindu ou confucionista habitante de uma cidade na qual haja apenas ministros religiosos cristãos, a aula de ensino religioso, dita de matrícula facultativa, seria o espaço da ausência ou do ócio, pois, há de se investigar, quantas escolas públicas no Brasil ofertam atividade alternativa para aqueles estudantes que não cursam tal disciplina no horário programado para o ensino confessional; será que há atividades pedagógicas de cunho integrador entre a religião que professam e a dinâmica de inclusão das minorias?

À época da decisão do Tribunal Excelso através da ADI nº 4439, os dados do questionário da Prova Brasil, respondido por 53.341 diretores de escolas públicas brasileiras, apontavam que 55% dos diretores declararam que não há outra atividade prevista para os alunos que optam por não frequentar as aulas de ensino religioso.

Na mesma pesquisa, ficou constatado que, sendo facultativas por previsão expressa da Carta Maior, 37% dos diretores sinalizaram que as aulas de ensino religioso eram obrigatórias na escola onde prestam seus serviços educacionais. Por outro lado, o mesmo estudo apontou que uma em cada cinco escolas públicas do país sequer oferece a disciplina<sup>55</sup>.

Frisa-se que, para Bourdieu, no mundo social, independente da consciência e vontade dos agentes, há estruturas objetivas exteriores ao ser humano (condições materiais de existência do indivíduo – e nessa concepção o autor foi influenciado por Marx) que podem coagir a ação e representação dos indivíduos. Porém, referidas estruturas são socialmente construídas, por outro lado, são produto de uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e de ação que são constitutivos do *habitus* e das estruturas sociais, particularmente o que Bourdieu (2004) chama de campos e grupos.

---

55 Dados colhidos a partir da reportagem da “Uma em cada 5 escolas do Brasil não oferece ensino religioso”, publicada *on-line* na revista *Isto É Dinheiro*, em 28 de setembro de 2017.

A partir desta teoria, pode-se afirmar que a cultura escolar não é neutra, mas é entendida como cultura de classes. Com o entendimento majoritário dos ministros do STF, fica manifesto que as classes populares, por exemplo, são submetidas a uma violência simbólica, quando a ação pedagógica exerce a imposição de um arbítrio cultural que legitima o saber das classes dominantes e nega a existência de outra ou outras culturas legítimas, resultando em desvalorização do saber e do saber-fazer que os dominados efetivamente detêm (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Para Bourdieu (1997, p. 22),

A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la. A sociologia, como todas as ciências, tem por função desvelar coisas ocultas; ao fazê-lo, ela pode contribuir para minimizar a violência simbólica que se exerce nas relações sociais.

Trata-se, portanto, de uma violência que não é reconhecida como tal, pois diante do aceite de pressupostos fundamentais, pré-reflexivos, os agentes sociais acham natural o mundo posto, sendo que estes são submetidos a determinismos e produzem eficácia àquilo que os determina.

Em uma realidade como a brasileira, conforme demonstrado estatisticamente, é de fácil percepção que na maioria dos espaços escolares o que irá preponderar com a decisão do STF é a visão cultural que nos condiciona a privilegiar os elementos da cultura dominante e torna inferiores e desprezíveis os valores das culturas dominadas ou minoritárias. Trata-se, por exemplo, da centralização dos valores ocidentais como parâmetro para compreender o mundo, sem considerar a essencialidade de uma visão holística – do grego *holos* que significa “contemplar o mundo em sua totalidade” – do ser humano enquanto ser religioso, enfraquecendo o ensino a partir

da ótica da interdependência e complementaridade das visões religiosas, passível de plena ressignificação do fenômeno religioso e até mesmo do “não crer”.

Vale revisitar Paulo Freire (2000) e recordar a educação como prática de liberdade, como processo por meio do qual o homem constitui e conquista, historicamente, sua própria forma, sua própria liberdade que amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, professores e do Estado. O que diverge desta concepção reveste-se de violência simbólica, quando a minoria não se faz ouvida parece ser tratada como tradições religiosas invisíveis.

Tais apontamentos não são em desfavor à disciplina ensino religioso, muito pelo contrário. Acredita-se num ensino religioso – diverso dos moldes da decisão da ADI nº 4439 – como área do conhecimento, independente e autônomo, inclusive como componente curricular da área de ciências humanas, tendo como objeto de estudo o fenômeno religioso e a religiosidade – indo na contramão do que expressou o Ministro Alexandre de Moraes, para o qual o objeto principal e primordial do ensino religioso são os “dogmas da fé” – garantindo o “tratamento do fato religioso que advém das experiências humanas, historicamente fundadas, em sua relação com o transcendente e a religiosidade como dimensão inerente ao ser humano” (UMBRASIL, 2019, p. 46).

## 5. Conclusão

A partir da previsão expressa na Constituição Brasileira, a educação no país será oferecida no intuito de promover o exercício da cidadania e o ensino será ministrado com base no pluralismo de ideias.

Tanto a Lei Magna de 1988 quanto a Lei nº 9.394/1996 (LDB) estabelecem o ensino religioso como disciplina de matrícula

facultativa, o legislador infraconstitucional enfatizou, neste sentido, a importância do respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Assim, percebe-se que o que se discutiu no Plenário da Corte foi a laicidade do Estado brasileiro e como ela deve se manifestar no âmbito da escola do ensino fundamental público.

O que restou decidido, no entendimento da maioria dos Ministros, foi um modelo de ensino religioso pautado na voz das religiões majoritárias, haja vista que a maior representatividade numérica das mesmas no vasto território brasileiro é flagrante. Esse protótipo faz soar como unilateral o ensino religioso, o que constitui verdadeira violência simbólica.

As múltiplas tradições religiosas presentes no Brasil possuem fundamentos, linguagens, narrativas, símbolos, ritos que vão além dos preceitos que vinculam os seus adeptos. De fato, são verdadeiros projetos de valores que, uma vez compreendidos na sua singularidade, são capazes de levar o ser humano, crente ou não, a ultrapassar o campo da informação histórica e cultural, fazendo-o adentrar no universo do outro, com todas as suas diferenças, proporcionando abertura a novas realidades. Com a disseminação deste ponto de vista, o ensino religioso poderia ir além do discurso confessional e poderia, inclusive, ser discutida a sua facultatividade. Estaria o Brasil maduro para isso?

## | Referências

BERGER, P. **O Dossel Sagrado**. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

BONAVIDES, P. **Curso de Direito Constitucional**. 30. ed. São Paulo: Malheiros, 2015.

BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

BOURDIEU, P. A Força do Direito: elementos para uma sociologia do campo jurídico. Tradução Fernando Tomaz. *In*: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Tradução Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11 de jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº. 7.107, de 11 de fevereiro de 2010**. DF: Senado Federal, 1992. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm). Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2JpY3NE>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde Escolar**. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Amostra 2, 2015.

BRASIL. Secretaria Especial de Direito Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. **Relatório sobre Intolerância Religiosa e Violência Religiosa no Brasil (2011-2015)**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www.sdh.gov.br>. Acesso em: 2 mar. 2018.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439/DF**, rel. orig. Min. Roberto Barroso, red. p/ o ac. Min. Alexandre de Moraes. DF: julgado em 27 de setembro de 2017 (Info 879). Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADI4439AM.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

CIFUENTES, R. L. **Relações entre a Igreja e o Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

FISCHMANN, R. **Estado Laico, Educação, Tolerância e Cidadania ou simplesmente não crer**. São Paulo: Factash, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LEITE, S. **Páginas de História do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

LIMA, L. L. da G. O padroado e a sustentação do clero no Brasil colonial. **SÆculum (30) – Revista de História**, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, p. 47-62, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/srh/article/view/22231/12328>. Acesso em: 29 jun. 2020.

MARRAMAQ, G. **Céu e terra: genealogia da secularização**. São Paulo: UNESP, 1995.

PIERUCCI, A. F. Cadê nossa diversidade religiosa? Comentário ao texto de Marcelo Camurça. *In*: TEIXEIRA, F. L. C.; MENEZES, R. (org.). **As religiões no Brasil**: continuidades e rupturas. Petrópolis: Vozes, 2006.

REIMER, H. **Liberdade religiosa na história e nas Constituições do Brasil**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

REVISTA ISTO É DINHEIRO. **Uma em cada 5 escolas do Brasil não oferece ensino religioso**. Edição *on-line*, 28 de setembro de 2017. Disponível em: <https://istoe.com.br/uma-em-cada-5-escolas-do-brasil-nao-oferece-ensino-religioso/>. Acesso em: 28 jun. 2020.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, 1993. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/29513>. Acesso em: 19 jun. 2020.

SARLET, I. W. **Eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 11. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

UGARTE, P. S. Un archipiélago de laicidades. *In*: UGARTE, P.; CAPDEVILLE, P. (org.). **Para entender y pensar la laicidad**. Colección Jorge Carpizo. V. I. Cidade do México: Ed. UNAM, 2013, p. 31-65.

UMBRASIL. **Matrizes curriculares da educação Básica do Brasil Marista**: área de ciências humanas e suas tecnologias. 3. ed. Curitiba: PUCPRESS, 2019.

# Disputas entre poderes: controle judicial e o direito à educação no campo do poder

**Adriana Duarte de Souza Carvalho da Silva**

**Joyce Mary Adam**

**Renan Ramos Chaves**

## Introdução

Um olhar sobre os processos pelos quais se opera o controle judicial de políticas educacionais no Brasil nos remete ao conceito de campo do poder de Pierre Bourdieu (2014) e às formas pelas quais seus atores disputam capitais específicos, além da definição legítima do mundo social. Indica-se, ao longo do trabalho, como a Constituição de 1988, principal regra do jogo no qual se determinam as condições dessa disputa, justamente legitima tais conflitos.

Dessa forma, buscamos avaliar o processo de ampliação do controle judicial de políticas educacionais no Brasil, utilizando os conceitos de campo e capital, compreendendo de que forma os atores sociais, especialmente o Judiciário e as Secretarias de Educação, se movimentam no campo do poder, disputando espaços, capitais e a imposição de sua visão de mundo em torno da implementação de políticas educacionais.

Recorremos a uma pesquisa jurisprudencial no sítio eletrônico do Tribunal de Justiça de São Paulo, no período de 2010 a 2017, e análise textual através do *software* NVivo 12. A análise empírica nos permite breves diagnósticos a partir do referencial teórico de Bourdieu.



## | O controle judicial de políticas educacionais

Quando falamos em controle judicial de políticas educacionais nos referimos ao processo pelo qual o Poder Judiciário, em qualquer de suas instâncias, intervém diante da omissão do Estado na garantia de algum direito fundamental. Uma análise do texto constitucional permite verificar que o controle judicial de políticas educacionais é autorizado pelo legislador constituinte em dois artigos. O primeiro deles é o seguinte:

Art. 208. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

Dizer que o ensino obrigatório é um direito público subjetivo implica afirmar que qualquer indivíduo, representado por advogado, pode demandar judicialmente a garantia desse direito em caso de omissão do Poder Executivo. Conforme Amaral Júnior (2011, p. 51): “[...] o [direito] subjetivo expressa a posição dos sujeitos em face das normas existentes. Assinala, em outras palavras, o que cada qual pode pretender ou reivindicar de forma garantida. [...] estabelecendo o que pode ser concretamente exigido”. Dessa forma, a educação básica é um direito reivindicável junto ao Poder Judiciário quando omissivo o Poder Executivo. Em geral, isso é feito por meio do remédio constitucional chamado Mandado de Segurança<sup>56</sup>.

Discutir se determinado direito é ou não subjetivo refere-se também à discussão da eficácia da norma jurídica. A Constituição também determina:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade,

---

56 O mandado de segurança é assegurado no artigo 5º, LXIX, da Constituição, nos seguintes termos: LXIX – conceder-se-á mandado de segurança para proteger direito líquido e certo, não amparado por *habeas corpus* ou *habeas data*, quando o responsável pela ilegalidade ou abuso de poder for autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do Poder Público.

visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Segundo Amaral Júnior (2011), uma norma jurídica precisa ter eficácia, ou seja, precisa produzir efeitos jurídicos. No caso do direito à educação, esse feito será obtido se a norma for aplicada e o direito garantido através de serviços públicos. O autor explica que a eficácia de uma norma demanda que seja seguida pelo destinatário e, caso não o seja, que este seja punido pela transgressão. Quanto ao acesso à educação básica, o destinatário é claramente o Estado e, para que a norma tenha eficácia, são necessárias prestações positivas do Estado e alocação de recursos públicos garantindo-se ao cidadão o direito à educação. Em outras palavras, o direito à educação demanda que o Poder Executivo determine despesas no orçamento público e que o Poder Legislativo autorize os gastos. No que se refere à garantia de matrícula em escola pública de educação infantil, há enorme insegurança jurídica decorrente do não cumprimento da normatividade constitucional pelo Estado.

O segundo artigo constitucional que possibilita a judicialização das políticas educacionais é o artigo 5º, em seu inciso XXXV:

XXXV – a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito.

Sabe-se que o artigo 5º é aquele que garante direitos individuais fundamentais. Assim, o legislador constituinte coloca uma norma de direito processual civil na Constituição para garantir que direitos lesionados ou sob ameaça sejam necessariamente apreciados pelo Judiciário. Podemos avaliar que o artigo 5º determina o princípio da judicialidade dos atos e da inafastabilidade do Poder Judiciário, que historicamente surgem para impedir a negação do acesso ao Poder Judiciário. Considerando que a educação é um direito subjetivo, se esse direito é ameaçado ou lesado, então o Judiciário pode apreciá-lo. O fato é que o direito à educação é lesado quando o Poder Executivo deixa de pôr em prática ações necessárias para sua

implementação. Assim, a judicialização das políticas educacionais é reflexo das omissões do Executivo, com autorização constitucional. A Constituição, em seu artigo 208, determina:

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Nota-se, no texto constitucional, um cenário de conflitos autorizados entre os três poderes, independentes e harmônicos entre si, que se articula como um sistema de contrapesos, visando a garantia e eficácia do próprio ordenamento jurídico, e esse cenário nos permite breves apontamentos a partir de Bourdieu.

## | Campo, capitais e controle Judicial

O conceito de campo, em Bourdieu (2014)<sup>57</sup>, remete a uma forma de apresentar o espaço social a partir de microcosmos relativamente autônomos e dotados de certa topografia social, ou seja, uma estrutura de relações e posições objetivas que influenciam nas ações ou tomadas de posição dos agentes sociais que as ocupam.

Essa visão da dinâmica social permite análises mais ou menos independentes das particularidades dos agentes que ocupam tais ou quais posições na malha relacional, o que explica a metáfora tão usada pelo sociólogo de que o mundo social é permeado por jogos. Dessa forma, reconhecer as regras do jogo nos permite evidenciar os movimentos possíveis dos agentes nele envolvidos, sobretudo quando tais regras estão codificadas no ordenamento jurídico. As funções públicas, estabelecidas em organogramas de instituições criadas ou autorizadas por lei ou pela Constituição, com escopos específicos de competências e atividades, nos permitem ver Estado como campo. Conforme Bourdieu (2014, p. 31):

57 A publicação póstuma de um curso sobre o Estado, ministrado por Bourdieu entre 1989 e 1992, nos permite uma cômoda economia de referências bibliográficas. Todavia, o sociólogo também discorre sobre o Estado em publicações anteriores, como *O poder simbólico*, *Razões práticas* e *La noblesse d'état*.

[...] a gênese desse subuniverso do mundo social, que é o campo da alta função pública, pode ser vista como o desenvolvimento progressivo [...] de um conjunto de regras do jogo amplamente impostas, a partir das quais se estabelece, no interior do mundo social, uma comunicação que pode ser uma comunicação pelo conflito. [...] [P]odemos dizer que o Estado é o princípio de organização do consentimento como adesão à ordem social, a princípios fundamentais da ordem social, e que ele é o fundamento, não necessariamente de um consenso, mas da própria existência das trocas que levam a um dissenso.

É importante pontuarmos a imprudência e negligência de submeter todos os jogos do Estado ao ordenamento jurídico, mesmo que a administração pública brasileira se submeta ao conceito de legalidade estrita com uma redução significativa dos movimentos possíveis. Os próprios jogos políticos que levam à ocupação de posições-chave no Estado carregam consigo uma ampla margem de liberdade, bem como os jogos que resultam na definição do próprio ordenamento jurídico através do Poder Legislativo. O que se codifica no ordenamento jurídico, entretanto, são regras gerais de movimentos autorizados e seus limites.

As regras do jogo também situam determinadas posições como locais privilegiados de conflito e o próprio controle judicial das políticas públicas já apresentado configura essas posições e conflitos a partir do princípio da tripartição dos poderes, previsto na Constituição e vigente no ordenamento brasileiro ao longo de nossa história republicana, com exceção de momentos específicos de autoritarismo e inchaço do Poder Executivo. Dessa forma, temos na judicialização uma possibilidade de reversão e sanção imposta de um poder a outro quando houver violação às regras de jogo, definidas no ordenamento jurídico, ou à sua interpretação.

Todavia, a judicialização não configura um único movimento possível para sanar direta ou indiretamente tais violações, e reconhecer a possibilidade de controle judicial implica reconhecer

também as condições dessa possibilidade. A exequibilidade somente pelo Poder Judiciário, os ritos processuais, as formas de instrução e tramitação e as competências específicas são alguns dos elementos construídos ao longo da história através do acúmulo de capitais específicos que permitem somente a instâncias específicas do Poder Judiciário, cada qual num momento próprio do andamento processual, deliberar com tal ou qual poder sobre a administração pública omissa, negligente ou disfuncional.

Enquanto Weber (2004) recorre à mínima condição comum dos Estados para cunhar seu conceito canônico de Estado como monopólio da violência legítima, Bourdieu (2014) expande esse entendimento para o monopólio da violência física e simbólica legítima, construído a partir do acúmulo e concentração de capitais ao longo dos anos (legitimidade, informação, recursos materiais) e que transforma essa instituição em local de enunciação e definição por excelência do mundo social sobre um território.

Ao falarmos de capitais, temos outra contribuição weberiana popularizada por Bourdieu: o uso do léxico econômico para tratar das dinâmicas sociais. Se o capital financeiro é o que permite maior ou menor liberdade de ação nos jogos do mercado, tal entendimento é expansível para quaisquer recursos acumuláveis e mobilizáveis na consecução das ações almejadas no interior de um campo, no andamento de um jogo. Complementando as ideias de campo e capital, pode-se trazer a ideia de capital simbólico, que significa compreender que em cada campo está em jogo um capital específico, um capital que só faz sentido para quem está no jogo e conhece as regras.

É importante pontuarmos que os recursos mobilizáveis são diversos e concentram-se em posições sociais muito distintas no que se refere à judicialização de políticas públicas. Embora o Poder Judiciário seja o único autorizado a dar andamento ao jogo (dotado de capital simbólico para tal), este somente o faz se provocado.

É necessário que um agente social distinto, ciente da violação cometida (dotado de capital cultural para tal), inicie o processo.

Por fim, é necessário delimitar um conceito já apresentado e instrumental para nossa exposição: a violência simbólica. Para Bourdieu (2014), o que difere a violência simbólica das outras formas de violência é exatamente não ser reconhecida como tal e, portanto, contar com a cumplicidade daqueles que a sofrem. A violência que não é percebida automaticamente não gera denúncia. Como poderia um agente social desprovido do conhecimento de que uma violação é uma violação buscar livrar-se do arbítrio que lhe é imposto? Dessa perspectiva, é importante verificarmos que os atores sociais mais necessitados de provocar a judicialização de uma política pública são exatamente aqueles cujo acesso à justiça é mais dificultoso, o que usualmente leva a distorções na oferta de políticas públicas (CORRÊA, 2014; FERRAZ, 2011). Os destinatários da judicialização, todavia, dispõem de recursos mobilizáveis para tentar reverter as acusações sobre si em plena conformidade com as regras do jogo.

Conforme veremos no próximo tópico, é comum que os municípios sejam condenados pelos juízes ao pagamento de astreinte no caso de matrícula negada ao aluno até que este seja matriculado na escola. Todavia, em geral, os municípios recorrem da decisão afirmando que não há recursos orçamentários disponíveis para a garantia do direito. Além disso, é comum que o município alegue intervenção do Judiciário em políticas públicas, que são prerrogativas dos poderes representativos. A seguir, veremos como o Judiciário lida com essas justificativas.

## | Análise textual da jurisprudência selecionada

A jurisprudência analisada foi selecionada no endereço eletrônico do Tribunal de Justiça de São Paulo, na aba jurisprudência, que possibilita a pesquisa por tema e por data. Para facilitar a leitura e

compreensão, identificamos as decisões pela data de sua publicação, mas sua referência completa consta nas referências deste capítulo. A busca foi feita a partir do texto “vaga em creche”. Foram escolhidas aleatoriamente decisões entre 2010 e 2017, referentes à garantia do direito à vaga em escola de educação pública e gratuita infantil. Os dados obtidos foram inseridos no *software* NVivo 12<sup>58</sup>, que possibilita análises de dados quantitativos por meio da Análise de Conteúdo. Para a presente pesquisa, usamos o recurso de análise textual.

A jurisprudência selecionada para análise são decisões em segunda instância, o que implica que um juiz de primeira instância já tomou uma decisão e determinou uma obrigação de fazer, mas o município recorreu em segunda instância, ao Tribunal de Justiça. Lembramos que, conforme o § 2º, do artigo 211 da Constituição, a educação infantil é prerrogativa municipal, por isso a obrigação de fazer é gerada para o município.

É fundamental lembrar que o Processo Civil brasileiro é regido pelo princípio do segundo grau de jurisdição. Segundo Barroso (2007), esse princípio surgiu para garantir o direito à ampla defesa e possibilita, no caso estudado, que os municípios condenados em primeira instância tenham o direito ao recurso contra os atos judiciais. As decisões de segunda instância são tomadas por três desembargadores. Barroso (2007, p. 67) salienta que se trata de um princípio fundamental para a democracia, afirmando:

É inconcebível em um Estado Democrático de Direito a existência de atos judiciais decisórios que não possam ser impugnados por recursos, se tal fato ocorresse facilitaria a aplicação errada do direito posto, a corrupção e o autoritarismo dos magistrados, que estariam certos de que suas decisões não seriam revistas.

As decisões em segunda instância aqui analisadas referem-se à solicitação de matrícula em escola infantil municipal negada ao responsável pela criança. São sete decisões entre 2010 a 2017 e

---

58 Trata-se de um *software* produzido pela QSR International. Utilizamos a versão 12 PRO.

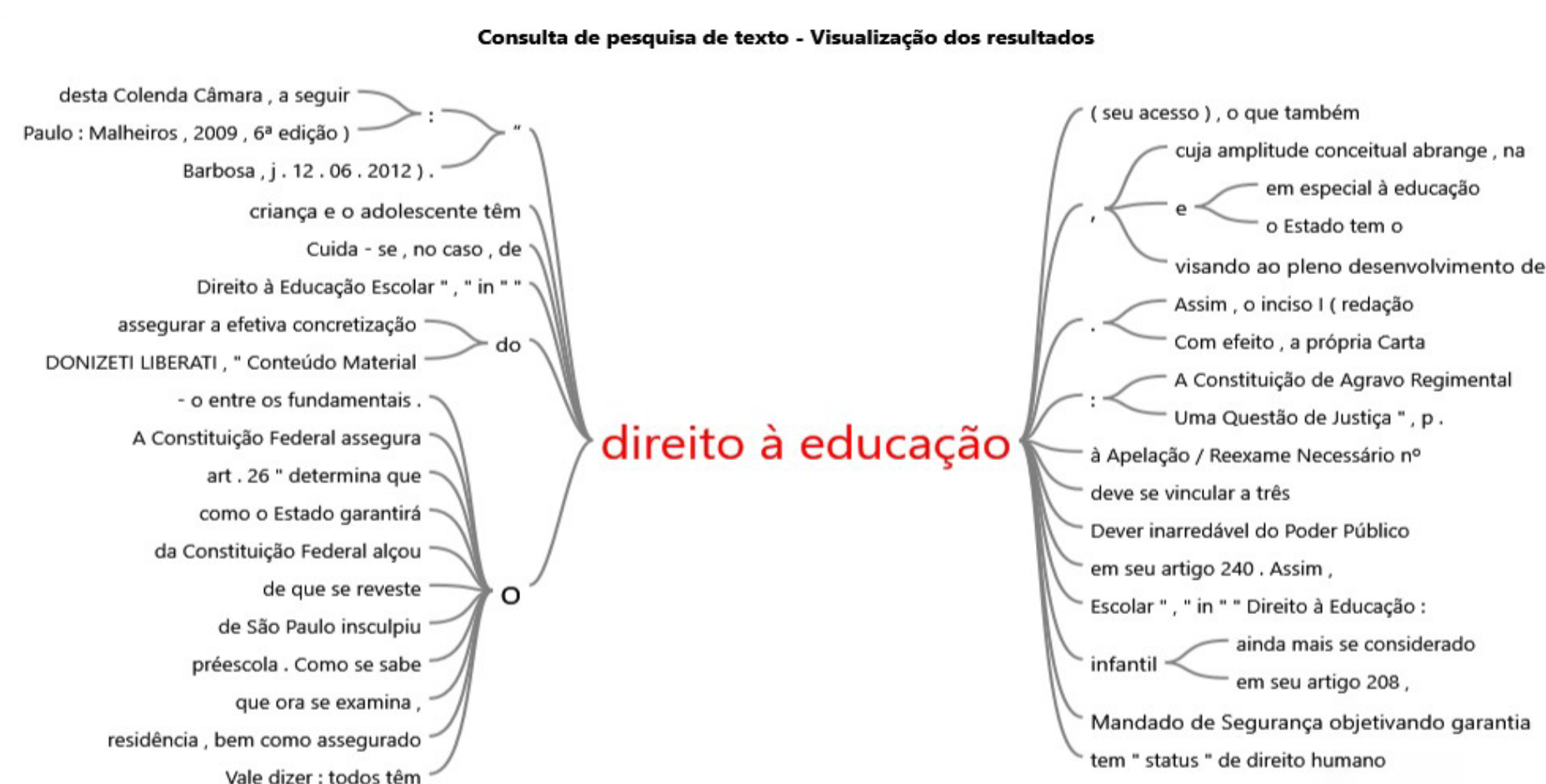
todas concedem o direito à matrícula, à revelia da afirmação do município de que não é possível ofertá-la. Embora o § 1º do artigo 208 da Constituição determine que o acesso ao ensino obrigatório é direito subjetivo, o inciso I do mesmo artigo enfatiza:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

Dessa forma, conforme os artigos constitucionais estudados, o acesso à educação infantil pública e gratuita não é direito subjetivo. É justamente por isso que optamos por analisar decisões judiciais que garantem o acesso à vaga na educação infantil para compreender a justificativa dos juízes nos casos concretos. Conforme veremos, as decisões são baseadas no fato de que, embora a educação infantil não seja obrigatória, ainda é um direito social fundamental e não pode o município negar a matrícula.

A jurisprudência selecionada foi inserida no *software* supracitado para análise textual. O *software* possibilita a inserção de expressões/conceitos selecionados e exibe suas relações no texto. A busca foi feita em todas as decisões incluídas e as referências foram cruzadas para a construção da árvore de conceitos. A primeira busca foi por expressões usadas pelos desembargadores que justificariam a intervenção do Poder Judiciário em matéria de política pública educacional, conforme é possível verificar a seguir.

**Figura 1.** Análise textual do conceito “direito à educação”

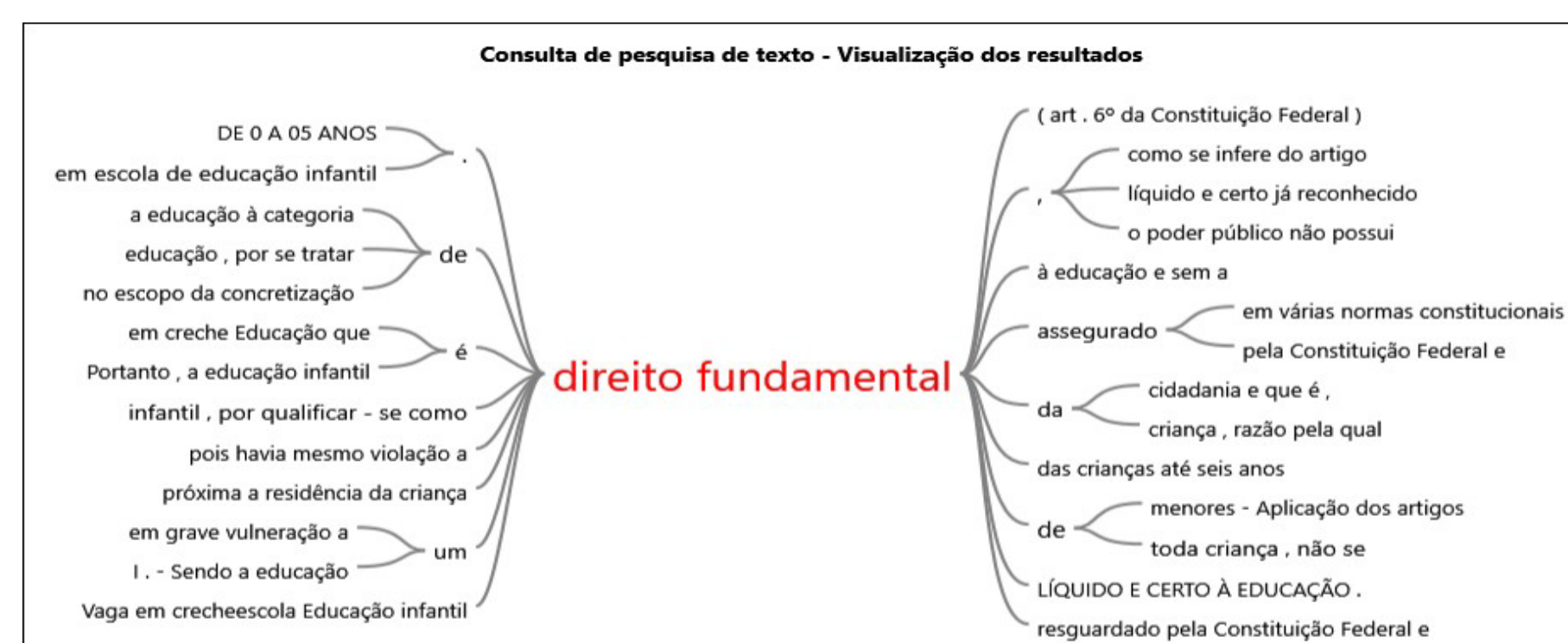


Fonte: Elaboração própria



O *software* buscou o conceito de “direito à educação” em todos os textos e exibiu suas relações com outros conceitos, palavras e categorias analíticas. A figura nos possibilita avaliar as relações entre os conceitos e a construção do pensamento dos desembargadores. Pela análise textual, verificamos que a garantia do direito à educação nas decisões relaciona-se com “direitos humanos”. Complementando essa análise, outra justificativa para a intervenção do judiciário é o fato de a educação ser considerada um “direito fundamental”.

**Figura 2.** Análise textual do conceito “direito fundamental”



**Fonte:** Elaboração própria

A relação entre os conceitos mostra como a educação é considerada um direito líquido e certo. O direito líquido e certo é aquele que não precisa de provas para ser, estando garantido por lei e sendo condição para ingresso na justiça com mandado de segurança.

A “separação dos poderes” tem sido argumento comum dos municípios. Conforme o Agravo Regimental nº 0001114-64.2012.8.26.0224/50000: “[...] a Municipalidade sustenta, em síntese, que não há obrigação de oferecimento de vaga em período integral e que a decisão recorrida configura ingerência do Judiciário no plano de governo do Município [...]”. A resposta dada no mesmo agravo é: “Anote-se que, em tema de educação, por se tratar de direito fundamental, o poder público não possui discricionariedade para optar entre garanti-la ou não. Está obrigado ao seu cumprimento, existindo certa discricionariedade tão somente no tocante à forma

de fazê-lo”. O agravo menciona também a Súmula 65, do TJSP, que determina:

Súmula 65: Não violam os princípios constitucionais da separação e independência dos poderes, da isonomia, da discricionariedade administrativa e da anualidade orçamentária as decisões judiciais que determinam às pessoas jurídicas da administração direta a disponibilização de vagas em unidades educacionais ou o fornecimento de medicamentos, insumos, suplementos e transporte a crianças ou adolescentes.

É fundamental mencionar que as decisões de 2010, 2012 e 2014 consideram a educação como um direito indisponível, ou seja, o sujeito do direito não pode abrir mão do mesmo. Uma vez que o indivíduo não pode abrir mão, o Estado não pode deixar de cumpri-lo. Na jurisprudência de 2010, o enquadramento enquanto direito indisponível é justificado pelo inciso IV do artigo 208 do texto constitucional, que elenca como dever do Estado a garantia de educação infantil em creche e pré-escola às crianças de até cinco anos de idade.

**Figura 3.** Análise textual do conceito “direito indisponível” (2010, 2012 e 2014)



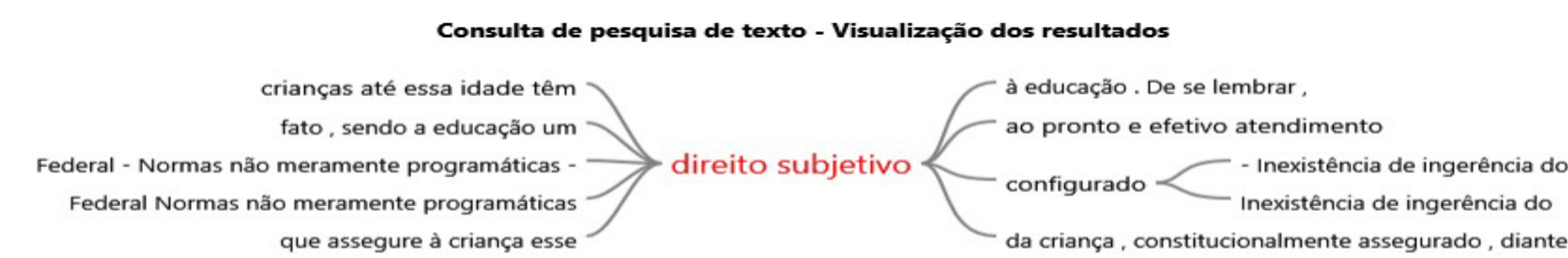
**Fonte:** Elaboração própria

Ainda na jurisprudência supracitada, a educação infantil é considerada fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Já na jurisprudência de 2012, a decisão justifica que a educação é um direito indisponível porque está vinculado ao bem comum.

As decisões também reconhecem a educação infantil como direito subjetivo, muito embora essa não seja a interpretação literal no artigo 208 da Constituição. Conforme a Apelação nº 1021941-

82.2015.8.26.0577: “Trata-se de norma expressa, cuja eficácia é plena, sendo inarredáveis as conclusões de que as crianças até essa idade têm direito subjetivo ao pronto e efetivo atendimento em creche e pré-escola e de que o Estado tem o dever de assegurá-lo”. Para apoiar a decisão, os desembargadores citam o § 2º do artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que em seus artigos 4º, incisos IV e X, e 5º, *caput* apontam que a autoridade pública que não garantir o ensino obrigatório será responsabilizada.

**Figura 4.** Análise textual do conceito “direito subjetivo” (2012, 2013, 2014, 2017)



**Fonte:** Elaboração própria

A análise jurisprudencial possibilita notar enorme congruência nas decisões judiciais, já que os mesmos argumentos são rotineiramente utilizados para justificar a intervenção do Poder Judiciário em políticas educacionais, ou seja, resguardar o direito à educação de crianças e adolescentes.

Em geral, a negação de matrícula em escola pública de educação infantil tem uma justificativa orçamentária, no sentido de que não há vaga por indisponibilidade de recursos orçamentários. Certamente trata-se de um argumento consistente, dada a inconstância de verbas para educação no país. Esse argumento, contudo, não é considerado válido diante do fato de que a educação é um direito fundamental, o que mostra a lacuna existente entre nosso ordenamento jurídico e a situação financeira do país, resultando num distanciamento entre a validade formal e a validade material da norma jurídica. Não adentraremos no mérito das justificativas, mas é de especial interesse uma análise dos argumentos empregados.

Na temática das políticas públicas, é comum referir-se à ideia de “escolhas trágicas” para entender porque determinados direitos sociais não se transformam em serviços públicos e programas sociais. O ministro Celso de Mello (2011), na elaboração de um relatório justamente sobre o direito à educação, explica o conceito:

A destinação de recursos públicos, sempre tão dramaticamente escassos, faz instaurar situações de conflito, quer com a execução de políticas públicas definidas no texto constitucional, quer, também, com a própria implementação de direitos sociais assegurados pela Constituição da República, daí resultando contextos de antagonismo que impõem, ao Estado, o encargo de superá-los mediante opções por determinados valores, em detrimento de outros igualmente relevantes, compelindo o Poder Público, em face dessa relação dilemática, causada pela insuficiência de disponibilidade financeira e orçamentária, a proceder a verdadeiras “escolhas trágicas”.

Bobbio (2000) explica que a democracia implica liberdade da população em exigir dos governos, mas o crescimento das demandas implica uma redução das possibilidades de resposta. Historicamente, o crescimento das demandas encontra-se localizado na passagem do Estado liberal para os Estados sociais, considerados aqueles que passam a constitucionalizar direitos sociais<sup>59</sup>. No Brasil, os direitos sociais foram constitucionalizados há menos de um século e ainda encontramos dificuldades quanto à obtenção e gerenciamento de recursos suficientes para a efetivação da garantia desses direitos.

Talvez esse seja um dos maiores desafios das democracias que ainda não adotaram o Estado mínimo por completo, se é que é possível fazê-lo. Como garantir todos os direitos constitucionalizados sem gerar um déficit público perigoso? Certamente o crescimento do neoliberalismo em todo o mundo é uma resposta para essa questão, mas não responde como lidar com a pobreza e a vulnerabilidade social apenas pelo mercado.

---

59 O primeiro Estado-nação a constitucionalizar direitos sociais foi o México, em 1917, seguido da Alemanha, em 1919. O Brasil o fez, pela primeira vez, na Constituição de 1934.

Com a internacionalização do Direito Humano à educação e com o Brasil tornando-se signatário de tratados e convenções internacionais sobre o tema, a população ganha força no sentido de exigir a universalização desse direito, pautada não apenas no Direito pátrio, mas também na ordem internacional. É nesse contexto, da forte presença de uma legislação social nas democracias consolidadas, que a reserva do possível começa a ser utilizada. Segundo Souza (2013), o conceito surge na jurisprudência alemã e inclui a ideia de que há um limite social básico, e que não é obrigação do Estado excedê-lo sob o risco de comprometer a plena efetivação dos direitos sociais. O autor conclui que o princípio da reserva do possível está relacionado a duas dimensões: a disponibilidade de recursos orçamentários para concretizar um direito e a razoabilidade da pretensão social por esse direito.

Embora a primeira dimensão tenha uma resposta objetiva compreendida nas próprias leis orçamentárias, a segunda deixa ampla margem para subjetividade, dada a dificuldade em se avaliar coletivamente a razoabilidade de uma pretensão por direitos, especialmente num país continental. Temos assim um impasse que dificulta ações mais abrangentes e imputa a necessidade de ações individuais, consumindo mais recursos (inclusive tempo) do Estado e das famílias que aspiram pelas vagas negadas. Contudo, a pretensão pode ter como base a própria Constituição, considerando-se os direitos fundamentais como pretensão razoável.

**Figura 5.** Análise textual do conceito “reserva do possível”



**Fonte:** Elaboração própria

A análise textual evidencia a relação entre “reserva do possível” e que “não pode ser invocada”, além de aparecer junto a outros conceitos utilizados pelos juízes para justificar o controle judicial de políticas públicas, como a “separação dos poderes” e o “mínimo existencial”. Segundo Weber (2013), o conceito de mínimo existencial refere-se à dignidade da pessoa humana, concretizada por meio de seus direitos fundamentais. O conceito não trata do mínimo vital, ou seja, apenas o necessário à sobrevivência. Ele depende das condições econômicas e culturais da sociedade à qual se refere, sujeitando-se a critérios específicos. A educação, por exemplo, não é necessária à simples manutenção da vida, como o são a alimentação e a saúde, mas é considerada fundamental para uma vida digna e com autonomia.

Uma vez que o mínimo existencial supera a sobrevivência da vida humana, então insere-se no conceito os direitos sociais como moradia, trabalho, educação e cultura. Dessa forma, é bastante comum que o controle judicial de políticas públicas seja justificado com base no mínimo existencial. O estudo da jurisprudência mostra que os dois argumentos são utilizados para justificar a judicialização das políticas públicas: em primeiro lugar as Secretarias de Educação afirmam que a disponibilização de novas vagas em creches supera a reserva do possível; conseqüentemente, os juízes afirmam que a vaga é necessária para atender ao mínimo existencial. Dessa forma, o mínimo existencial visa responder exatamente à dimensão da razoabilidade da pretensão contida na reserva do possível.

Souza (2006) faz uma discussão central para essa pesquisa ao questionar a autonomia do Poder Executivo diante das políticas públicas e das demandas sociais. Para a autora, a autonomia é relativa e limitada por fatores complexos que refletem a realidade histórica do país. Dentro dessa perspectiva teórica, entendemos que a autonomia dos governos em formular políticas educacionais no Brasil é limitada pelo desenho institucional que alinha os gastos com educação ao crescimento da economia, uma vez que a alocação de recursos é calculada em termos de percentuais de impostos.

Assim como há limitações impostas à atuação do Estado, notam-se também limitações estruturais sobre o público-alvo das políticas públicas. A distribuição desigual de capital econômico e cultural entre os cidadãos usualmente implica possibilidades diferenciais de acesso à justiça, de modo que as parcelas mais vulneráveis encontram maiores dificuldades em iniciar um processo judicial. Tais dificuldades tendem a preservar ou reforçar a desigualdade social quando há intervenção do Judiciário sobre as políticas sociais, uma vez que as decisões são pontuais e frequentemente atravessam critérios estabelecidos pelo Poder Executivo para priorizar a oferta de recursos escassos (CORRÊA, 2014; FERRAZ, 2011).

## | Considerações finais

Ao longo do texto, analisamos conflitos entre instâncias do Estado para a efetivação de direitos sociais, especificamente do direito à educação. Uma autocrítica necessária a partir de Bourdieu é que nossa análise parece totalmente maculada por um pensamento de Estado.

Recorrer ao Estado para que se reconheça pretensão razoável para um projeto de vida que traz a educação formal como garantidora de autonomia implica certas questões. Devemos nos lembrar que os currículos são definidos pelo Estado, sendo a educação formal o meio por excelência de inscrição do pensamento de Estado no indivíduo. Devemos nos lembrar que toda autonomia é relativa dentro dos limites estabelecidos pelo ordenamento jurídico, sob o risco de sanção e controle pelo próprio Estado. Por fim, devemos nos atentar para a distribuição desigual de acesso à educação, que traz consigo uma distribuição desigual de acesso a diversos serviços do próprio Estado, como o acesso à justiça.

Em nossa defesa, pensando *com* e *contra* Bourdieu, sustentamos que explicitar tais conflitos, suas regras e regularidades, suas formas de produção e suas consequências é uma forma de instruir-se sobre

as regras do jogo. A distribuição desigual de acesso à educação e à justiça pode e deve ser negociada no câmbio de capitais, tendo no acesso limitado ao capital cultural legítimo um convite para o fortalecimento de diversas formas de capital social. Cabe aos atores sociais a instrumentalização dos argumentos aqui evidenciados e das possibilidades de acesso ao controle judicial das políticas educacionais.

Como exemplos de atuação que transcendam a iniciativa individual, temos no terceiro setor possibilidades de mobilizações individuais ou coletivas de facilitação do acesso à justiça quando necessário para garantir às parcelas mais vulneráveis o direito à educação. Temos ainda possibilidades de que o próprio Poder Executivo se aproprie dos dados de judicialização como métrica para o planejamento de políticas públicas, verificando eventuais falhas cometidas e corrigindo distorções do Poder Judiciário.

Nesta perspectiva não restam dúvidas de que o controle judicial sobre políticas públicas pode ser utilizado justamente para averiguar a eficiência dos poderes representativos em efetivar direitos sociais. Todavia, a qualidade da democracia e os direitos fundamentais não podem depender da atuação do Judiciário em casos concretos, pois são universais e devem ser resultado das políticas públicas propostas pelo Executivo e pelo Legislativo. Mas enquanto tal cenário hipotético e desejável não se concretiza, resta ao cidadão, ao terceiro setor e ao próprio Poder Executivo conhecer e apropriar-se das regras do jogo com vistas à universalização do acesso à educação.

## | Referências

AMARAL JÚNIOR, A. do. **Lições de Direito**. Barueri: Manole, 2011.

BARROSO, D. **Manual de Direito Processual Civil: teoria geral e processo de conhecimento**. v. 1. Barueri: Manole, 2007.



BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**: Cursos no Collège de France (1989-1992). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOBBIO, N. **O Futuro da Democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 30 abr. 2020.

CORRÊA, L. A. **A judicialização da política de educação infantil no Tribunal de Justiça de São Paulo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FERRAZ, O. L. M. Harming the Poor Through Social Rights Litigation: Lessons from Brazil. **Texas Law Review**, v. 89, p. 1643-1668, 2011.

FERRAZ FILHO, J. F. C. Comentários aos artigos 1º a 5º. *In*: MACHADO, C.; FERRAZ, A. C. C. **Constituição Federal Interpretada**. Barueri: Manole, 2010.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, dez. 2006.

SOUZA, L. D. F. Reserva do possível e o mínimo existencial: embate entre direitos fundamentais e limitações orçamentárias. **Rev. Fac. Dir. Sul de Minas**, Pouso Alegre, v. 29, n. 1, p. 205-226, jan./jun. 2013.

SUPERIOR TRIBUNAL FEDERAL. 2ª T. ARE nº 639337 AgR/SP. Rel. Min. Celso de Mello. J. em 23/08/2011. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-318.html>. Acesso em: 22 jul. 2019.

TJSP. **Apelação Cível nº 994.08.098521-7**. Relator Samuel Júnior. Comarca de Paulínia-Campinas. Data: 09.08.2010. Disponível em: <https://esaj.tjsp.jus.br/cjsg/consultaCompleta.do?f=1>. Acesso em: 13 ago. 2019.

TJSP. **Apelação nº 0008222-56.2008.8.26.0428**. Relator Castilho Barbosa. Comarca de Campinas. Data: 12.07.2012. Disponível em: <https://esaj.tjsp.jus.br/cjsg/consultaCompleta.do?f=1>. Acesso em: 13 ago. 2019.

TJSP. **Agravo Regimental nº 0001114-64.2012.8.26.0224/50000**. Relator Camargo Aranha Filho. Data 25.11.2013. Comarca de Guarulhos. Disponível em: <https://esaj.tjsp.jus.br/cjsg/consultaCompleta.do?f=1>. Acesso em: 13 ago. 2019.

TJSP. **Apelação nº 3001290-02.2013.8.26.0080**. Relator Luís Francisco Aguilar Cortez. Comarca de Cabreúva. Data: 13.05.2014. Disponível em: <https://esaj.tjsp.jus.br/cjsg/consultaCompleta.do?f=1>. Acesso em: 13 ago. 2019.

TJSP. **Reexame Necessário nº 0001387-11.2014.8.26.0115**. Relator Rebouças de Carvalho. Comarca de Jundiaí. Data: 12.01.2015. Disponível em: <https://esaj.tjsp.jus.br/cjsg/consultaCompleta.do?f=1>. Acesso em: 13 ago. 2019.

TJSP. **Agravo Regimental nº 0007140-76.2015.8.26.0223/50000**. Relator: Ricardo Dip. Comarca: Guarujá. Data: 24.10.2016. Disponível em: <https://esaj.tjsp.jus.br/cjsg/consultaCompleta.do?f=1>. Acesso em: 13 ago. 2019.

TJSP. **Apelação nº 0008744-74.2015.8.26.0481**. Relator: Alves Braga Junior. Comarca Presidente Epitácio. Data: 07.11.2016. Disponível em: <https://esaj.tjsp.jus.br/cjsg/consultaCompleta.do?f=1>. Acesso em: 13 ago. 2019.

TJSP. **Apelação / Reexame Necessário nº 0001706-81.2015.8.26.0587**. Relatora Dora Aparecida Martins. Comarca de São Sebastião. Data: 21.11.2016. Disponível em: <https://esaj.tjsp.jus.br/cjsg/consultaCompleta.do?f=1>. Acesso em: 13 ago. 2019.

TJSP. **Agravo Regimental nº 0003574-83.2015.8.26.0526/50000**. Relator: Ricardo Dip. Comarca de Salto. Data: 23.10.2017. Disponível em: <https://esaj.tjsp.jus.br/cjsg/consultaCompleta.do?f=1>. Acesso em: 13 ago. 2019.

TJSP. **Apelação nº 1021941-82.2015.8.26.0577**. Relator Issa Ahmed. Comarca São José dos Campos. Data: 04.12.2017. Disponível em: <https://esaj.tjsp.jus.br/cjsg/consultaCompleta.do?f=1>. Acesso em: 13 ago. 2019.

TJSP. **Apelação nº 1000129-47.2017.8.26.0695**. Relator: Vicente de Abreu Amadei. Data: Comarca de Nazaré Paulista. Data: 12.01.2018. Disponível em: <https://esaj.tjsp.jus.br/cjsg/consultaCompleta.do?f=1>. Acesso em: 13 ago. 2019.

TJSP. **Apelação nº 1012660-44.2015.8.26.0564**. Relator: Renato Genzani Filho. Comarca São Bernardo do Campo. Data: 26.11.2018. Disponível em: <https://esaj.tjsp.jus.br/cjsg/consultaCompleta.do?f=1>. Acesso em: 13 ago. 2019.

TJSP. **Súmula 65**. Disponível em: <https://www.tjsp.jus.br/Download/Portal/Biblioteca/Biblioteca/Legislacao/SumulasTJSP.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

WEBER, M. **Ciência e Política**: duas vocações. São Paulo: Martin Claret, 2004.

WEBER, T. A ideia de um “mínimo existencial” de J. Rawls. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 54, n. 127, p. 197-210, jun. 2013.

Sobre quem organiza

**Darbi Masson Suficier** é doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Pesquisador em estágio pós-doutoral na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP.

E-mail: [darbimassonsuficier@hotmail.com](mailto:darbimassonsuficier@hotmail.com)

**Luci Regina Muzzeti** é doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Livre-Docente em Sociologia da Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Professora Associada da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP.

E-mail: [luci.muzzeti@unesp.br](mailto:luci.muzzeti@unesp.br)

Sobre quem escreve

**Adelino Francklin** é formado em História pelo Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé (2004), tem mestrado em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda (2016) e é doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente, é professor de Filosofia e Sociologia na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Tem experiência na área de Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Filosofia e Sociologia da Educação.

E-mail: [adelino.francklin@uemg.br](mailto:adelino.francklin@uemg.br)

**Adriana Duarte de Souza Carvalho da Silva** é formada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2005), tem mestrado em Sociologia (2007) pela mesma instituição e doutorado em Ciência Política pela Universidade Federal de São Carlos (2013). É professora do Centro Universitário Claretiano em Rio Claro. Tem experiência na área de Políticas Públicas, com ênfase em Políticas Educacionais.

E-mail: [adriana.dsc@hotmail.com](mailto:adriana.dsc@hotmail.com)

**Andreza Olivieri Lopes Carmignolli** é formada em Matemática pela Universidade de Araraquara – UNIARA (1999) e Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP (2015). Atualmente, é professora na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – SEE/SP. Tem experiência na área de matemática, com ênfase em jogos.

E-mail: [andreza.o.carmignolli@unesp.br](mailto:andreza.o.carmignolli@unesp.br), [carmignolli@hotmail.com](mailto:carmignolli@hotmail.com)

**Angelita de Lima Oliveira** é formada em Pedagogia pelo Centro Universitário Estácio Ribeirão Preto (2012), com especialização em psicopedagogia. Atualmente, é professora da Prefeitura Municipal de Araraquara e mestranda no programa de Educação Sexual. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem.

E-mail: [angelitalimalima28@outlook.com.br](mailto:angelitalimalima28@outlook.com.br)

**Camila de Toledo Piza** é graduanda em Licenciatura em Química pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) no *campus* de Araraquara. Tem experiência nas área de ensino de ciências com ênfase na sociologia da educação.

E-mail: [camilatpizza@hotmail.com](mailto:camilatpizza@hotmail.com)

**Carlos Henrique Aparecido Alves Moris** é formado em Química (Licenciatura) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Instituto de Química, *campus* Araraquara (2018). Atualmente, desenvolve mestrado no programa de pós-graduação em Educação para a Ciência da UNESP, *campus* Bauru. Tem experiência na área de Ensino de Ciências, com ênfase em Sociologia da Educação.

E-mail: [henriquemoris@hotmail.com](mailto:henriquemoris@hotmail.com)

**Cassiano Ferreira Inforsato** é formado em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba (2001), tem mestrado em Educação Física - Pedagogia do Movimento pela Universidade Metodista de Piracicaba (2004) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/FCLAr) (2016). Atualmente, é professor no Colégio Anglo - Portal do Engenho - Piracicaba. Tem experiência na área de Didática, Esportes, com ênfase em esportes coletivos e lutas.

E-mail: [cassianoferin@hotmail.com](mailto:cassianoferin@hotmail.com)

**Débora Raquel da Costa Milani** é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) (2002), tem Especialização em Educação a Distância pela UNISEB, Especialização em Práticas de Letramento e Alfabetização (PLA) e Especialização em Educação Empreendedora, pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade São Luís/SP, Mestrado em Educação Escolar (2006) e Doutorado em Educação Escolar, ambos pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) (2012). Atualmente, atua como docente e orientadora no Programa de



Pós-graduação em Educação Sexual da UNESP. É docente nos cursos de Direito, Enfermagem, Educação Física, Administração e Ciências Contábeis da Faculdade Anhanguera Educacional, docente nos cursos de Pedagogia e Administração da Faculdade de Taquaritinga FTGA. PEB-I Efetiva da Rede Estadual de Ensino. Apresentadora do Programa Café com Educação pela TVM e Rádio Saudades FM. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação para diversidade cultural, Sociedade e cidadania, Educação sexual, Culturas contemporâneas, Práticas escolares, Culturas juvenis e Mídias digitais.

E-mail: [deb.milani@yahoo.com.br](mailto:deb.milani@yahoo.com.br)

**Denise Silva Vilela** possui Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal de Minas Gerais (1988); especialização em História da Ciência pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (1992); mestrado em Lógica e Filosofia da Ciência pela UNICAMP (1996) e doutorado em Educação Matemática pela UNICAMP (2007). É docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar. Atua principalmente nas áreas de Educação Matemática e História, Lógica e Filosofia da Matemática e da Educação Matemática; Sociologia e Educação Matemática.

E-mail: [denisevilela@ufscar.br](mailto:denisevilela@ufscar.br)

**Edson Silva** é formado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP, 1991), tem Mestrado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 1995) e Doutorado em História pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2008). Atualmente, é Professor Titular de História na Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência em pesquisas na área de História do Brasil, com ênfase nos temas história indígena/os índios na História no Nordeste e em Pernambuco nos séculos XIX e XX; memórias indígenas; relações socioambientais e História Ambiental no Semiárido/Agreste pernambucano; Ensino da temática indígena.

E-mail: [edson.edsilva@hotmail.com](mailto:edson.edsilva@hotmail.com)

**Ernani Nunes Ribeiro** é formado em Licenciatura Plena em História pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO, 2007), tem Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (2011) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (2020). Atualmente, é professor Adjunto de Políticas Educacionais e Fundamentos da Educação na Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência em pesquisas na área da Educação Inclusiva, com ênfase em estudos sobre o paradoxo da inclusão excludente educacional; histórias de vida e retratos sociológicos da inclusão educacional; sociologia da inclusão educacional; a atuação do intérprete de Libras na educação e usos educacionais da técnica da audiodescrição.

E-mail: [ernani.ribeiro@ufpe.br](mailto:ernani.ribeiro@ufpe.br)

**Fábio Tadeu Reina** é formado em Educação Física pela Fundação Educacional de São Carlos (1986), tem mestrado em Educação Escolar (2005) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Atualmente, é professor de Educação Física na Universidade de Araraquara. Tem experiência na área motricidade humana, com ênfase em formação de professores e práticas pedagógicas.

E-mail: [ftreina@hotmail.com](mailto:ftreina@hotmail.com)

**Flávia Baccin Fiorante** é formada em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba (1998), tem mestrado em Educação Física/Pedagogia do Movimento pela Universidade Metodista de Piracicaba (2003) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/FCLAr) (2011). Atualmente, é professora nos cursos de graduação em Educação Física, Pedagogia, Enfermagem e Biomedicina nas Faculdades Integradas Einstein de Limeira. Tem experiência na área de Formação de professores e Didática, com ênfase no ensino superior.

E-mail: [flafiorante@gmail.com](mailto:flafiorante@gmail.com)

**Gabriela Agostini** é formada em Química (licenciatura) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Instituto de Química, *campus* Araraquara (2016), tem mestrado em Educação para a Ciência pela UNESP, Faculdade de Ciências, *campus* Bauru (2019). Atualmente, cursa o doutorado no programa de pós-graduação em Educação para a Ciência da UNESP, *campus* Bauru. Tem experiência na área de Ensino de Ciências, com ênfase em Sociologia da Educação.

E-mail: [gabrielaagostini1@gmail.com](mailto:gabrielaagostini1@gmail.com)

**Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos** é formada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (2018) e tem mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2020). Atualmente, é doutoranda em Educação na Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação.

E-mail: [hellencrismattos@gmail.com](mailto:hellencrismattos@gmail.com)

**Irene Rogatti Portero Ferrari** é formada em Psicologia pela Universidade Paulista (UNIP) (2007), é mestranda em Educação Sexual pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Tem experiência na área de Psicologia Jurídica e Penitenciária, com ênfase em reintegração social de egressos do sistema prisional

E-mail: [irene.portero@unesp.br](mailto:irene.portero@unesp.br)

**Isabela Boaventura Pimenta Gomide** é formada em Letras Licenciatura Habilitação Português/Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2019), cursa mestrado no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Estudos de Linguagens, com ênfase em Literatura Brasileira, Literatura utópica e distópica e ensino de Literatura .

E-mail: [isabela.boaventura@ufms.br](mailto:isabela.boaventura@ufms.br)

**Jéssica dos Anjos Januário** é formada em Educação Física e Esporte pela Universidade de São Paulo (2014), tem mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (2017) e é doutoranda em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2018-Atual). Tem experiência na área da Educação, Sociologia, Educação Física e Esporte, com ênfase nos aspectos sociológicos, educacionais, socioculturais e pedagógicos do fenômeno esportivo.

E-mail: [jessica.anjos.januario@usp.br](mailto:jessica.anjos.januario@usp.br)

**José Vilani de Farias** é formado em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007), tem mestrado em Matemática pela Universidade Federal Rural do Semiárido (2013) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2017). Atualmente, é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Educação Matemática, com ênfase em Sociologia da Educação Matemática.

E-mail: [vilani.farias@ifrn.edu.br](mailto:vilani.farias@ifrn.edu.br)

**Joyce Mary Adam** é formada em Química (1984) e Pedagogia (1987) pela Universidade Estadual de Campinas, tem mestrado (1989) e doutorado (1996) pela mesma instituição e é livre-docente pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2007). É professora da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Rio Claro. Tem experiência na área de Política e Gestão da Educação.

E-mail: [joyce.adam@unesp.br](mailto:joyce.adam@unesp.br)

**Julia Beatriz Giaccheto Barbieri** é formada em Matemática (Licenciatura) pela Universidade Cesumar (2020). Atualmente, é graduanda de Ciências Sociais na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Tem experiência nas áreas de Ciências Sociais e Educação Matemática, com ênfase em Sociologia da Educação.

E-mail: [juliabgbarbieri97@outlook.com](mailto:juliabgbarbieri97@outlook.com)

**Katiusca Marusa Cunha Dickow** é formada em Bacharelado e Licenciatura em Dança pela Universidade Estadual do Paraná (2005), tem mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2016) e é doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É professora das disciplinas de História da Dança e Ritmos Brasileiros na Especialização em Teoria e Movimento da Dança com Ênfase em Dança de Salão na Faculdade Metropolitana de Curitiba/PR. Tem experiência na área de Danças populares, com ênfase em Dança de Salão.

E-mail: [katidickow@hotmail.com](mailto:katidickow@hotmail.com)

**Laís Inês Sanseverinato Micheleti** é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) (2018). Atualmente, é mestranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

E-mail: [lais.ines@outlook.com](mailto:lais.ines@outlook.com)

**Luciana Massi** é formada em Licenciatura em Química pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) (2005), tem mestrado em ciências pela Universidade de São Paulo (USP) (2009) e doutorado em Ensino de Ciências pela USP (2013). Realizou estágio de doutoramento com Bernard Lahire na École Normale Supérieure em Lyon e com João Teixeira Lopes na Universidade do Porto e estágio de pós-doutoramento na Faculdade de Educação da USP (2018). Atualmente, é professora do Departamento de Educação na UNESP. Tem experiência na área de Sociologia da Educação e Educação em Ciências.

E-mail: [luciana.massi@unesp.br](mailto:luciana.massi@unesp.br)

**Luiz Carlos de Souza Junior** é formado em Direito pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo – U. E. Lorena (2008) e em Filosofia pela Universidade de Franca, tem especialização em Filosofia pela Faculdade Internacional Signorelli (2015) e mestrado em Direito pela Faculdade de Direito do Sul de Minas (2017). Atualmente,

é professor de Direito Constitucional e Psicologia Jurídica na Universidade Vale do Rio Verde (UninCor). Tem experiência na área jurídica, com ênfase em Direito Constitucional e Teoria do Direito.

E-mail: [luizjuniorsdb@hotmail.com](mailto:luizjuniorsdb@hotmail.com)

**Luiz Gustavo Bonatto Rufino** é formado em Educação Física (bacharelado e licenciatura) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) Rio Claro (2010 e 2013, respectivamente) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano (2020). Tem mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela UNESP (2012) e doutorado em Ciências da Motricidade por essa mesma instituição (2018). Atualmente, é professor nas redes públicas municipais de Paulínia e Campinas e no Centro Universitário de Jaguariúna – UNIFAJ. Tem experiência na docência (em todos os níveis de ensino), em processos de formação inicial e continuada, produção de livros e outros materiais didáticos, consultorias e assessorias educativas, em cursos e capacitações, na gestão físico-esportiva e políticas públicas e na área de lutas e artes marciais, com ênfase no campo da formação profissional e na Educação Física.

E-mail: [gustavo\\_rufino\\_6@hotmail.com](mailto:gustavo_rufino_6@hotmail.com)

**Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes** é formada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) de Araraquara (1987), tem mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC (1994), doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) de Araraquara (2002) e realizou estágio de Pós-doutorado em Educação na Universidade Federal de Goiás – UFG (2018). Atualmente, é professora Associada na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação.

E-mail: [mcsfernandes@gmail.com](mailto:mcsfernandes@gmail.com)

**Maria Fernanda Celli de Oliveira** é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) (2013), tem mestrado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) (2017) e é doutoranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Atualmente, é professora substituta do Departamento de Educação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Tem experiência na área de Sexualidade, Cultura e Educação sexual, com ênfase em Sexualidade infantil.

E-mail: [maria-fernanda-co@hotmail.com](mailto:maria-fernanda-co@hotmail.com)

**Mariana Passafaro Mársico Azadinho** é formada em Direito pelo Instituto de Ensino Superior COC (2006), mestranda em Educação Sexual pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Atualmente, é advogada e professora na Faculdade de Taquaritinga (FTGA-UNIESP).

E-mail: [mamasico@gmail.com](mailto:mamasico@gmail.com)

**Matheus Monteiro Nascimento** é formado em Licenciatura em Física pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2013), tem mestrado em Ensino de Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2016) e doutorado em Ensino de Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2019). Atualmente, é professor Adjunto do Departamento de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na relação entre a Sociologia da Educação, do conhecimento e da ciência com a área da Educação em Ciências, com ênfase em análises de desigualdades educacionais.

E-mail: [matheus.monteiro@ufrgs.br](mailto:matheus.monteiro@ufrgs.br)

**Pamela Alves Batista** é formada em Psicologia pela Universidade Paulista (2004). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano. Atualmente, trabalha como psicóloga na Prefeitura de Araraquara.

E-mail: [pamela.alves@bol.com.br](mailto:pamela.alves@bol.com.br)

**Paulo Rennes Marçal Ribeiro** é formado em Psicologia (1985) pelo Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), tem graduação em Pedagogia (1983) e mestrado em Educação (1989) pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); especialização em Psiquiatria e Psicologia Clínica da Infância (1988) e doutorado em Saúde Mental (1995) pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); e pós-doutorado em Saúde Mental (1996-1997) pelo Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É Livre-Docente em Sexologia e Educação Sexual pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) (2007). Atualmente, é Professor Associado (MS-5) no Departamento de Psicologia da Educação. É especialista do Conselho Estadual de Educação – SP e atua nas áreas de Educação e Psicologia, com ênfase na pesquisa em Sexualidade Humana, principalmente com os seguintes temas: educação sexual, história da sexualidade e da educação sexual, adolescência, sexualidade e sociedade. Atualmente, é professor e orientador de mestrado e doutorado nos seguintes Programas de Pós-graduação da UNESP, em Araraquara: Educação Sexual, do qual é o coordenador do Programa; e Educação Escolar, no qual coordena a Linha de Pesquisa Sexualidade, cultura e educação sexual.

E-mail: [paulorenes@gmail.com](mailto:paulorenes@gmail.com)

**Rafael Oliveira de Antonio** é formado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2007). Atualmente, é mestrando em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de Araraquara. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em: cultura corporal, educação infantil, psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica.

E-mail: [ro.antonio@unesp.br](mailto:ro.antonio@unesp.br)



**Renan Ramos Chaves** é formado em Processamento de Dados pela Faculdade de Tecnologia de Taquaritinga (2011), tem especialização em Administração Pública pelo Centro Universitário de Maringá (2014) e em Sociologia e Ensino de Sociologia pelo Centro Universitário Claretiano (2016). É assistente administrativo na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* Experimental de São João da Boa Vista.

E-mail: [r.ramoschaves@gmail.com](mailto:r.ramoschaves@gmail.com)

**Samuel de Souza Neto** é formado em Educação Física e Pedagogia pelo Pontifício Instituto das Missões (PIME) de Assis (1977 e 1980, respectivamente) e em Letras pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) de Assis. Tem mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (1992) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) (1999). Atualmente, é professor associado do Departamento de Educação da UNESP – Rio Claro. Tem experiência no campo da Educação e da Educação Física, com ênfase no campo dos saberes docentes, formação profissional, estágio supervisionado, epistemologia da prática, campo profissional. Desse quadro emergem quatro eixos de pesquisa: formação de professores (inicial e contínua), inserção profissional, profissões do ensino em meio escolar e o trabalho e políticas públicas docentes.

E-mail: [samuel.souza.neto@gmail.com](mailto:samuel.souza.neto@gmail.com)

**Vânia Cristina da Silva Rodrigues** é formada em Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (1998), tem mestrado em Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2001) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2019). Atualmente, é professora adjunta na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na formação inicial e continuada de professores.

E-mail: [vaniacs.rodrigues@gmail.com](mailto:vaniacs.rodrigues@gmail.com)

**Wellington Furtado Ramos** é formado em Letras Licenciatura Habilitação Português/Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2007), tem mestrado em Teoria Literária e Estudos Comparados no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2011) e doutorado em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2017). Atualmente, é professor adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Literatura, com ênfase em Teoria Literária, Literatura Comparada, Literaturas Brasileira e Portuguesa Contemporâneas e Ensino de Literatura.

E-mail: [furtado.ramos@ufms.br](mailto:furtado.ramos@ufms.br)

**Willian Gabriel Felício** é formado em Educação Física pela Universidade de Araraquara (2011), tem mestrado em Fisiologia do Exercício pela Universidade de Campinas (2017) e doutorado em Educação Escolar pela Universidade Júlio de Mesquita Filho (2020). Atualmente, é professor coordenador do EAD na Universidade de Araraquara. Tem experiência na área de treinamento desportivo, com ênfase em turmas de treinamento escolar.

E-mail: [willian-will@hotmail.com](mailto:willian-will@hotmail.com)

Publique seu e-book com a gente!

*Letraria* 



