



A Escola e Suas Relações Materiais e Simbólicas

Daniel Guimarães de Oliveira¹

GDn°7 – Formação de Professores que Ensinam Matemática

Este texto se propõe a fazer uma breve análise das relações materiais e simbólicas entre a escola e o mundo do trabalho, como essas relações se dão através de símbolos que dão legitimidade à divisão social e técnica do trabalho e como a mudança de paradigma do mundo do trabalho tem afetado o paradigma de educação. De acordo com nosso estudo às práticas pedagógicas estão fortemente atreladas a maneira de se organizar a produção, ou seja, as concepções de eficiência e produção das fábricas são adotadas no ambiente escolar, assim, além de preparar o futuro trabalhador em conhecimentos tecnológicos, a escola prepara em aspectos psicofísicos e em aceitação de sua inserção social. Para isso utilizamos o conceito de Capital Cultural, onde somente uma parcela da sociedade convive de maneira natural com essa cultura legítima que é transmitida pela escola

Palavras-chave: Trabalho; Educação; Capital cultural.

A Relação entre Trabalho e Educação

Segundo Kuenzer (2009) o modelo dualista de educação foi sendo ajustado ao longo da história para atender às exigências do mundo do trabalho e das relações sociais, sendo orgânico ao taylorismo-fordismo e constituindo uma pedagogia própria que teve, e continua tendo, como finalidade atender às demandas da divisão social e técnica do trabalho, demarcando as distâncias entre trabalho intelectual e trabalho instrumental em decorrência das relações de classes bem definidas.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p.35)

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro, e-mail: daniel.oliveira@iff.edu.br, orientador: Dr. Victor Augusto Giraldo.

Na concepção do taylorismo-fordismo, o desenvolvimento das competências intelectuais superiores e o conhecimento científico-tecnológico não são necessários para a execução do trabalho. Desta forma, a competência profissional estava atrelada a alguma escolaridade, treinamento para a execução e experiência, de onde a combinação gerava destreza e rapidez, como resultado da repetição e memorização das tarefas e de reduzida complexidade.

A pedagogia do trabalho taylorista-fordista priorizou os modos de fazer e o disciplinamento, considerando desnecessário ao trabalhador ter acesso ao conhecimento científico que lhe propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas e a construção de sua autonomia. (KUENZER, 2009, p.31)

Kuenzer (2009) afirma ainda que nos cursos de formação profissional os conteúdos eram determinados a partir das necessidades do tipo de ocupação, privilegiando as formas de fazer, atendendo às demandas de um processo produtivo parcelado, com tecnologia rígida (eletromecânica) e pouco dinâmica.

Compreender os movimentos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los ao longo do tempo não exige outra formação escolar e profissional que o desenvolvimento da capacidade de memorizar conhecimentos e repetir procedimentos em uma determinada sequência. A pedagogia, tanto escolar quanto do trabalho, em decorrência, propôs conteúdos que, fragmentados, organizavam-se em sequências rígidas, tendo por meta a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, separando os tempos de aprender teoricamente e de repetir procedimentos práticos e exercendo rigorosamente o controle externo sobre o aluno. Essa pedagogia respondeu adequadamente às demandas do mundo do trabalho e da vida social organizados segundo o paradigma taylorista-fordista, que se rege pelos mesmos parâmetros das certezas e dos comportamentos que foram definidos ao longo do tempo como aceitáveis. (KUENZER, 2009, p.31 e 32)

De acordo com Kuenzer (2009), com as mudanças do mundo do trabalho devido à globalização da economia e à reformulação das formas de produção, a organização taylorista-fordista passa a ser anacrônica, passando a ser dominante um novo paradigma de organização e gestão do trabalho: o Toyotismo ou modelo japonês.

Com essa forma de organização a linha de produção dá lugar às células de produção, o trabalho individual ao trabalho coletivo, o supervisor de qualidade ao controle interno feito



pelo próprio trabalhador, ou seja, com a nova organização as palavras de ordem são qualidade e competitividade (KUENZER, 2009).

A partir da década de 80, as novas formas de organização e de gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho. Um novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu com o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e a prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas. Em consequência, passou-se a requerer sólida base de educação geral para todos os trabalhadores; educação profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de técnicos; e educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores (BRASIL, 1999 – Parecer nº16/99-CEB/CNE, p.7).

As atuais características do mundo do trabalho tornam cada vez mais estreitas as fronteiras entre as atividades profissionais. Um técnico precisa ter competências para ter maior mobilidade entre as várias demandas de uma área profissional, não ficando restrito a uma habilitação específica de determinado posto de trabalho. Assim, as habilitações profissionais, que no taylorismo-fordismo são destacadas umas das outras, deverão ser reorganizadas por áreas profissionais (BRASIL, 1999 – Parecer nº16/99-CEB/CNE)

De acordo com Fernández Enguita (1989), o fato da escola preparar para o trabalho, não somente em termos cognitivos, mas também em atitudes, formas de conduta e aceitação das relações sociais imperantes, pode ser aceito, em geral, pela maioria dos estudiosos da educação. Porém, assume dimensões completamente diferentes se entendermos a organização social do trabalho como algo natural e inevitável, ou se entendermos que é uma forma histórica que não é determinada pela necessidade das pessoas ou da produção, mas pelas regras de sua forma capitalista e industrial. Na primeira situação, a socialização para o trabalho poderia ser ou não conveniente, mas se justificaria pela necessidade e funcionalidade. Na segunda situação, deve-se fazer o mesmo julgamento da forma histórica do trabalho que se considerarmos como imposta e opressiva, deve-se considerar a educação como imposição e domesticação.

Os Aspectos Materiais Como a Disciplina e a Ordem



XXI EBRAPEM

ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

De 2 a 4 de novembro de 2017 – Pelotas – RS

Segundo Fernández Enguita (1989) sempre existiu algum processo preparatório para a socialização e integração no mundo da produção e, não raro, algum outro local que não o próprio meio de produção efetuou esse processo.

Com o processo de industrialização passa a ser necessário um novo tipo de trabalhador, se antes bastava um comportamento dócil e resignado, agora, é necessário também que se aceite trabalhar para o empregador e a fazer nas condições que este determine.

[...]no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos -[...]- da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a *internalização* conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo algum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno. (MÉSZÁROS, 2008, p.44, grifos do autor)

A escola, então, tem como função preparar o novo trabalhador, não em conhecimentos científicos e literários, mas em subordinação.

Existiram algumas tentativas de racionalização deste “novo modelo” de escola, John Locke escreveu:

Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares devem entender suas funções; e não é insensato exigir que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana. (LOCKE, apud FERNÁNDEZ ENGUITA, 1986, p.111)

Depois de sugerir que se retomem e se agravem as leis cruéis de Henrique VIII, sugere:

Os filhos das pessoas trabalhadoras são um corriqueiro fardo para a paróquia, e normalmente são mantidas na ociosidade, de forma que geralmente também se perde o que produziriam para a população até eles completarem doze ou catorze anos de idade. Para esse problema, a solução mais eficaz que somos capazes de conceber, e que, portanto, humildemente propomos, é a de que, na acima mencionada lei a ser decretada, seja determinado, além disso, que se criem *escolas profissionalizantes* em todas as paróquias, as quais os filhos de todos, na medida das necessidades da paróquia, *entre quatro e treze anos de idade* ... devem ser *obrigados* a frequentar. (LOCKE, apud MÉZÁROS, 2008, p. 42, grifos do autor)

E continua:



XXI EBRAPEM

ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

De 2 a 4 de novembro de 2017 – Pelotas – RS

Outra vantagem de se levar as crianças a uma escola profissional é que, desta forma, elas seriam *obrigadas a ir à igreja todos os domingos*, juntamente com seus professores ou professoras e teriam alguma compreensão da religião; ao passo que agora, sendo criadas, em geral, no ócio e sem rédeas, elas são totalmente alheias tanto à *religião e à moralidade* como são para a *diligência*. (LOCKE, apud MÉZÁROS, 2008, p. 42)

Em 1851, Taillandier, secretário geral do Ministério da Instrução Pública da França, declarava: “Hoje em dia, um dos maiores interesses da civilização, em meio ao desenvolvimento imenso da indústria, é a educação dos operários, a educação moral mais que a educação técnica”. (MONIER, apud FERNÁNDEZ ENGUITA, 1986, p. 113)

Frederick Winslow Taylor, o pai da administração científica, escreve que:

Um dos requisitos para que um homem seja apto para lidar com ferro fundido como ocupação regular é que ele seja tão estúpido e fleumático que mais se *assemelhe, no seu quadro mental, a um boi*. [...] O operário que é mais adequado para o carregamento de lingotes é incapaz de entender a real ciência que regula a execução do trabalho. *Ele é tão estúpido, que a palavra “percentagem” não tem qualquer significado para ele.* (TAYLOR, apud MÉSZÁROS, 2008, p.70-71, grifos do autor)

A polêmica sobre o interesse da escola, apesar de seu discurso, que não era ou tinha menor interesse na instrução, é colocada na disputa entre os métodos mútuo e simultâneo, na França, no início do século XIX. Segundo Fernández Enguita (1986), a escola mútua havia se mostrado capaz de ensinar o mesmo em menos tempo ou muito mais no mesmo tempo, e com menor número de professores. Porém, a preocupação não era ensinar em menor tempo possível, mas ter os alunos dentro da escola o tempo necessário para ajustar seu caráter e comportamento.

Na exposição dos motivos da decisão tomada pelo Conselho Geral de Calvados (departamento da França localizado na região Baixa-Normandia), em 1818, de não votar a subvenção para a escola mútua apesar das ordens do governador, lemos:

O modo de educação atual, concretamente o seguido pelos Irmãos das escolas Cristãs, tarda mais em conseguir os objetivos [...], mas oferece uma série de vantagens através da relação que tem com a educação moral, a qual não pode ser substituída por nenhuma outra. Este modo de educação dirige de alguma maneira o emprego do tempo das crianças [...] desde bastante pequenos até sua adolescência, isto é, até que possam entrar utilmente na sociedade, com os conhecimentos convenientes à sua condição e com os hábitos de ordem,



docilidade, aplicação ao trabalho, e a prática dos deveres sociais e religiosos.
(QUERRIE, apud FERNÁNDEZ ENGUITA, 1986, p. 117)

Da mesma forma que quando obrigaram os trabalhadores a se submeterem ao emprego não significa que não trabalhassem antes (seus meios de produção foram expropriados), o fato de obrigarem os filhos dos mesmos a frequentarem a escola não significa que não tivessem, anteriormente, nenhum tipo de educação. De acordo com Fernández Enguita (1986), antes de a classe operária identificar a escola como instrumento de melhoria social, existia um amplo movimento de autoinstrução.

A Relação Entre as Práticas Materiais e a Ideologia

Quando se estabelece uma escola para todos numa sociedade de classes, uma escola que pretende ter um papel “democratizante”, temos aí uma ideia de escola liberal, que pretende ensinar a todos, da mesma forma, e aqueles mais esforçados, mais competentes, os que melhor aproveitam as oportunidades de estudo, serão as pessoas mais bem-sucedidas, assim, temos uma escola meritocrática.

Esta ideia está na base da disseminação da escola no Brasil, fazendo parte do pensamento, por exemplo, de Anísio Teixeira, segundo o qual se a escola é oferecida para todos, os que tiverem inteligência, méritos, conseguirão os melhores cargos, irão conseguir ascender socialmente. Esta promessa de ascensão social da escola não é de toda falha, pois temos alguns poucos indivíduos que conseguem se realizar na escola. O problema é quando analisamos o sistema de ensino como um todo e vemos o número alarmante de abandonos da escola e uma quantidade ínfima que chega ao ensino superior.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2009, p. 41)

Segundo Fernández Enguita (1986), as crianças e os jovens são excluídos do processo de construção pedagógica, pois carecem de capacidade de decidir o que aprender e o produto do seu trabalho é decidido por outro. Desta forma, a escola é uma instituição de reprodução

social, já que a mesma reproduz conhecimentos que a sociedade considera valiosos. “Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU, PASSERON, 2014, p.26).

De acordo com Bourdieu:

A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e inculcação (educação). (BOURDIEU, PASSERON, 2014, p.27)

E ainda:

A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num segundo sentido, na medida em que a delimitação objetivamente implicada no fato de impor e de inculcar certas significações, convencionadas, pela seleção e a exclusão que lhe é correlativa, como dignas de ser reproduzidas por uma ação pedagógica, reproduz (no duplo sentido do termo) a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente em e por arbitrário cultural. (BOURDIEU, PASSERON, 2014, p.29)

Para Bourdieu (2009) o fracasso e o sucesso na vida escolar são determinados por como os alunos se relacionam com essa cultura legítima que a escola “ensina”, e a chave para o entendimento dessa relação é dada por meio do conceito de capital cultural. Isto significa para Bourdieu (2009) que existem outros capitais diferentes do capital financeiro, que seriam o capital cultural e o capital social, ou seja, existem determinadas formas de relações sociais, de construção de legitimidades que não são dadas apenas pela posse de capital financeiro. São conhecimentos dados como legítimos, importantes para uma determinada época, uma cultura que é reconhecida como importante quando se entra em contato.

[...]A ação do privilégio cultural só é percebida, na maior parte das vezes, sob suas formas mais grosseiras, isto é, como recomendações ou relações, ajuda no trabalho escolar ou ensino suplementar, informações sobre o sistema de ensino e as perspectivas profissionais. Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. [...] (BOURDIEU, 2009, p.41)



XXI EBRAPEM

ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

De 2 a 4 de novembro de 2017 – Pelotas – RS

Como a escola transmitirá uma cultura legítima, aquilo que existe de mais importante na sociedade, então transmitirá determinado capital cultural que somente uma parcela da sociedade tem condições de conviver e adquirir. De acordo com Bourdieu:

Numa formação social determinada, a ação pedagógica que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social põem em posição dominante no sistema das ações pedagógicas é aquela que, tanto por seu modo de imposição como pela delimitação daquilo que impõe, corresponde o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, aos interesses objetivos (materiais, simbólicos e, sob a relação considerada aqui, pedagógicos) dos grupos ou classes dominantes. (BOURDIEU, PASSERON, 2014, p. 28)

Assim, a medida em que todos, em uma sociedade de classes, passam a frequentar a escola, alguns terão esse capital cultural do qual se apropriam em casa, já outros, a maioria, não terão ou terão muito pouco, já que esse capital cultural não está à sua disposição. Os que compõem essa maioria conviverão em uma escola que está preparada para a transmissão desse capital cultural, dessa cultura legítima, que considera as operações mentais, as disposições que são necessárias para conviver, entender e apreender esta cultura legítima, como naturais.

[...]. Mais que os diplomas obtidos pelo pai, mais mesmo do que o tipo de escolaridade que ele seguiu, é o nível cultural global do grupo familiar que mantém relação mais estreita com o êxito escolar da criança. Ainda que o êxito escolar pareça ligado igualmente ao nível cultural do pai ou da mãe, percebem-se variações significativas no êxito da criança quando os pais são de nível desigual. (BOURDIEU, 2009, p.42)

Logo, o capital cultural que a escola espera que o aluno tenha e que na maioria das vezes, não tem, transforma a escola em um ambiente que não é, em certa medida, familiar para ele. Então, se a escola e os professores de maneira geral não estão cientes destas diferenças, passam a entender diferenças sociais como diferenças de dons.

A parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que 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, 2009, p.46)

Para Bourdieu (2009) as atitudes das diferentes classes sociais em relação à escola, à cultura escolar e ao futuro oferecido pelos estudos são, em grande medida, a expressão de



valores implícitos ou explícitos característicos de sua posição social. É como se as atitudes dos pais em relação a educação dos filhos, fossem, antes de tudo, a interiorização do destino determinado. Destino este, que é lembrado pela experiência direta ou mediata e pela estatística intuitiva das derrotas e sucessos parciais de seus pares.

Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível. Dizer, a propósito dos estudos clássicos de um liceu, por exemplo, “isso não é para nós”, é dizer mais do que “não temos meios para isso”. Expressão da necessidade interiorizada, essa fórmula está, por assim dizer, no imperativo-indicativo, pois exprime, ao mesmo tempo, uma impossibilidade e uma interdição. (BOURDIEU, 2009, p.47)

Todas estas condições que definem as atitudes dos pais frente à escola também influenciam as crianças em sua relação com a própria escola. Ou seja, “o desejo razoável de ascensão através da escola não pode existir enquanto as chances objetivas de êxito forem ínfimas” (BOURDIEU, 2009, p. 48). Com isto, entende-se a razão da pequena burguesia ter fortes vínculos com os valores escolares, já que a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfação de expectativas, confundindo, assim, valores do êxito social com os do prestígio cultural. Já as crianças da classe popular são duplamente prejudicadas, pois possuem dificuldades tanto de assimilar a cultura como nos estímulos para adquiri-la. As crianças de classe médias têm além dos encorajamentos de sua família e valorização do esforço escolar, um *ethos*, de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola que lhes permite compensar a privação cultural com uma vontade enorme de aquisição de conhecimento (BOURDIEU, 2009).

[...] a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito – e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas.

[...]. Essa dimensão fundamental do *ethos* de classe, que é a atitude com relação ao futuro, seria, com efeito, outra coisa além da interiorização do futuro objetivo que se faz presente e se impõe progressivamente a todos os membros de uma mesma classe através da experiência dos sucessos e das derrotas? Os psicólogos



XXI EBRAPEM

ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

De 2 a 4 de novembro de 2017 – Pelotas – RS

observam que o nível de aspiração dos indivíduos se determina, em grande parte, em referência às probabilidades (intuitivamente estimadas através de sucessos ou das derrotas anteriores) de atingir o alvo visado. [...] (BOURDIEU, 2009, p.49)

A escola busca identificar potenciais como os mais inteligentes, mais esforçados, mais motivados, mas esta escola está de fato identificando quem tem mais capital cultural. Os alunos que possuem melhor desempenho escolar são aqueles que possuem mais capital cultural que é algo que não está dado pela escola e que vem de casa, do convívio com a cultura legítima. Com isso, se a escola está premiando conhecimentos, habilidades e capacidades daquilo que não vem do que ela ensina, então podemos dizer que não é muito verdadeiro que a escola premia quem é mais inteligente ou mais esforçado.

Ora, se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal a qual obedece todo sistema escolar é injusta de fato, e que em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 2009, p.53)

De acordo com Bourdieu (2009), a escola não permite de fato um crescimento, um aprimoramento humano, e sim ratifica uma origem social, ou seja, aqueles que possuem uma origem social melhor conseguem melhores resultados. Assim, a escola neutraliza esse efeito social e legitima desigualdades de fato em desigualdades de direito, transformando classificações sociais em classificações justas.

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências de equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. (BOURDIEU, 2009, p. 58)



XXI EBRAPEM

ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

De 2 a 4 de novembro de 2017 – Pelotas – RS

Como o professor é alguém que passou com sucesso pelo sistema escolar e, por mais acidentada que possa ter sido sua trajetória como aluno, ele conseguiu se adequar à lógica do sistema escolar que considera natural o modo como a escola funciona.

Produtos de um sistema voltado para a transmissão de uma cultura aristocrática em seu conteúdo e espírito, os educadores inclinam-se a desposar os seus valores com mais ardor talvez porque lhe devem o sucesso universitário e social. Além do mais, como não integrariam, mesmo e sobretudo sem que disso tenham consciência, os valores de seu meio de origem ou de pertencimento às suas maneiras de julgar e de ensinar? (BOURDIEU, 2009, p. 54)

Esse comportamento dos professores é um dos principais elementos que tornam possível essa reprodução social, pois se os mesmos, dotados de autoridade pedagógica, que supostamente possuem um critério de avaliação neutro, dizem que determinado aluno não tem as capacidades e habilidades necessárias para prosseguir com os estudos por avaliar, na verdade, seu capital cultural. Como poderão então os pais, que são os grandes responsáveis pela transmissão deste capital cultural, questionar tal veredito?

Enquanto poder de violência simbólica se exercendo numa relação de comunicação que não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente simbólico, do mesmo modo que o poder arbitrário que torna possível a imposição não aparece jamais em sua verdade inteira, e enquanto inculcação de um arbitrário cultural realizando-se numa relação de comunicação pedagógica que não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente pedagógica, do mesmo modo que o arbitrário do conteúdo inculcado não aparece jamais na verdade inteira, a ação pedagógica implica necessariamente como condição social de exercício a autoridade pedagógica e a autonomia relativa da instância encarregada de exercê-la. [...]

Enquanto poder arbitrário de imposição que, só pelo de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade pedagógica legítima, a autoridade pedagógica, poder de violência simbólica que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima, reforça o poder arbitrário que a estabelece e que ela dissimula. (BOURDIEU, PASSERON, 2014, p. 32, 33 e 34)

Para Bourdieu (2009), quando se amplia a escola na busca da universalização da educação, classes desprovidas ou com muito pouco capital cultural passam a frequentá-la. Estes percebem que não basta estar dentro da escola para ter sucesso, e a lógica da responsabilidade coletiva faz com que se culpe os meios utilizados pela escola, ou a incapacidade e a incompetência dos professores, ou mesmo um sistema de ensino que precisa ser reformado. “Como sempre a escola exclui, mas, a partir de agora, exclui de

maneira contínua, em todos os níveis [...] e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados". (BOURDIEU, 2009, p. 224)

Surge daí o conceito de violência simbólica de Bourdieu (2009), já que o que está sendo valorizado em determinado tempo histórico é arbitrário. Além disso, todos aqueles que não possuem, ou não convivem por sua posição social, com este conhecimento legítimo e são detentores de outros se sentem diminuídos, excluídos, reconciliando estes últimos com seu destino social.

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações. (BOURDIEU, PASSERON, 2014, p. 25)

Referências

- BRASIL, Parecer 16/99;** Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Profissional de Nível Técnico, disponível em:
<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>, acesso em 22/06/17.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C.** A REPRODUÇÃO, 7^aed, Petrópolis, Vozes, 2014.
- BOUDIEU, P.** ESCRITOS DE EDUCAÇÃO, 9^aed, Petrópolis, Vozes, 2009.
- KUENZER, A.(orgs)** ENSINO MÉDIO: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho, 6^aed, São Paulo, Cortez, 2009.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.** A FACE OCULTA DA ESCOLA: Educação e trabalho no capitalismo, Porto Alegre, Artes Médicas; 1989.
- MARX, K.; ENGELS, F.** A IDEOLOGIA ALEMÃ, RocketEdition, 1999, em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/ideologiaalema.pdf>, acesso 25/06/17
- MARX, K.** O CAPITAL, São Paulo, Nova Cultura Ltda, 1996, v.1, livro primeiro, Tomo 1.
- MARX, K.** O CAPITAL, São Paulo, Nova Cultura Ltda, 1996, v.1, livro primeiro, Tomo 2.
- MÉSZÁROS, I.** A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL, 2^aed, São Paulo, Boitempo, 2008.
- RAMOS, M.** HISTÓRIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 1^aed, Curitiba, IFPR-EAD, 2014.