

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.002

“QUAL A AULA DE HOJE?” – REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA ESCOLAR E O CURRÍCULO A PARTIR DO PENSAR RELACIONAL PROPOSTO POR BOURDIEU

ELISA CRISTINA AMORIM FERREIRA

Doutoranda em Linguagem e Ensino (PPGLE), pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, elisa-cristina@msn.com.

RESUMO

Em instâncias e formulações diversas, o currículo age como um elemento influenciador imperativo da prática escolar, imerso em relações de poder, estabelecendo-as e perpetuando-as. O currículo organiza as práticas e os saberes, trazendo consigo valores e interesses que nem sempre são questionados, em vista disso, desnaturalizá-lo para compreender os porquês trata-se de um passo importante para escrever sua história social, como sugere Pierre Bourdieu em sua praxiologia. Para o estudioso, um objeto de investigação não é dado e acabado, ao contrário, está sempre em construção. Assim, ao pensarmos na prática escolar e, mais especificamente, no currículo que a perpassa, é imprescindível um olhar racional e relacional, ou seja, pensar sobre as variações contextuais, os agentes, os momentos históricos e sociais desse objeto, numa construção reflexiva que, fundamentalmente, estabelece relação entre ele e a realidade que o resultou. Diante disso, neste artigo, objetivamos refletir sobre o currículo e a prática escolar por meio do pensar relacional proposto pelo estudioso. Para tanto, trouxemos as ideias de *habitus*, campo, capital, violência simbólica, entre outros, relacionados à prática docente e escolar para discussão. Logo, a pesquisa estabelece-se no âmbito das pesquisas qualitativas documentais e fundamenta-se em estudos de Pierre Bourdieu e em embasados no estudioso (BOURDIEU 1983; 1988; 1989; 1998; 2008; 2009; GIOVEDI, 2014; PINTO, 2000). além de trabalhos sobre currículo (NASCIMENTO; LINO DE ARAÚJO, 2019; PARAÍSO, 2010; SILVA, 2005). Concluimos, por fim, que os pressupostos de Pierre Bourdieu podem contribuir para discussões profícuas sobre a

prática escolar e o currículo, permitindo avançar no entendimento da importância de práticas educativas críticas, verdadeiramente libertadoras e transformadoras.

Palavras-chave: Currículo, Bourdieu, Prática escolar.

1 “QUAL A AULA DE HOJE?”

Na elaboração dos materiais didáticos, na organização das turmas, na escolha dos professores, na montagem dos calendários e cronogramas, na preparação de avaliações, nesses e em outros momentos, o currículo age como um elemento influenciador imperativo da prática escolar. Em instâncias variadas e assumindo formulações também diversas, ele está imerso em relações de poder, estabelecendo-as e perpetuando-as.

O currículo organiza as práticas e os saberes, trazendo consigo valores e interesses que nem sempre são questionados, em vista disso, desnaturalizá-lo para compreender os porquês trata-se de um passo importante para escrever sua história social, como sugere Pierre Bourdieu em sua praxiologia.

Para o estudioso, um objeto de investigação não é dado e acabado, ao contrário, está sempre em construção. Assim, ao pensarmos na prática escolar e, mais especificamente, no currículo que a perpassa, é imprescindível um olhar racional e relacional, ou seja, pensar sobre as variações contextuais, os agentes, os momentos históricos e sociais desse objeto, numa construção reflexiva que, fundamentalmente, estabelece relação entre ele e a realidade que o resultou. Temos, desse modo, que ir além das aparências do “ser”, procurando sua essência.

Por isso, neste trabalho, diante da complexidade dessa ação, buscamos iniciar a construção do objeto currículo, objetivando refletir sobre ele e a prática escolar por meio do pensar relacional proposto por Bourdieu. Pretendemos, com isso, estabelecer um diálogo entre instituições, políticas públicas, agentes e contextos. Para além do entendimento do currículo com uma listagem neutra de conteúdos de uma aula, numa perspectiva unidimensional, almejamos observar as dimensões e como relacionam-se.

Para tanto, este artigo estrutura-se em partes: estas considerações iniciais; a seção 2, na qual os conceitos importantes para a compreensão da sociologia de Bourdieu são discutidos; a seção 3, na qual a prática escolar e, principalmente, o currículo são debatidos; além das considerações final e referências.

2 BOURDIEU E ALGUNS CONCEITOS-CHAVE

Pierre Bourdieu deixou como legado um olhar reflexivo para o saber construído na relação agente e sociedade (cf. BOURDIEU, 1989; PINTO, 2000). Nessa

teoria de síntese entre o estruturalismo (visão objetivista) e a fenomenologia (visão subjetivista), há o entendimento de que ambas as perspectivas trouxeram contribuições relevantes, todavia, desconsideraram pontos igualmente importantes para a compreensão dos objetos em uma investigação.

O sociólogo propôs, assim, de acordo com Bourdieu (1983a), uma relação dialética entre a exterioridade e a interioridade para ler a complexidade do mundo social, isto é, sua praxiologia, também denominada teoria da prática, compreende que é preciso um trabalho crítico de observação de mão dupla: a interioridade da exterioridade e a exterioridade da interioridade.

Podemos afirmar que essa perspectiva teórico-metodológica retira o foco exclusivo do produto para lançar luz também para o processo. No campo educacional, mais do que identificar os conteúdos que são trabalhados, é preciso investigar o que a escolha desses e não daqueles conteúdos significa, que interesses isso representa, como isso possibilita ou restringe a obtenção do capital, por exemplo.

A realidade escolar presente no mundo social, logo, é construída socio-historicamente, isso porque, conforme o pensador, envolve aspectos advindos dos agentes e da sociedade que se situam na história. Desse modo, os sujeitos escolares são resultado de uma síntese histórica de incorporação de disposições que resultam no agir de cada um. Se tomarmos o professor como exemplo, vemos que o seu planejamento didático, que resulta no agir em sala de aula, traz intrinsecamente imbricadas influências diversas (vida familiar, formação escolar, formação acadêmica, lugar de atuação, documentos oficiais, entre outras) que fazem dele, em muitos casos, como aponta Bourdieu, perpetuador de desigualdades, assim como a escola que conserva e retraduz as desigualdades presentes no mundo social.

Em outras palavras, para investigar o currículo é preciso compreender relações complexas que envolvem conceitos-chave da teoria bourdieusiana: *habitus* (mediação entre agente social e estrutura social numa relação dialética) que gera práticas que se realizam nos campos nos quais há capital em disputa.

2.1 CAMPO

Segundo Bourdieu (1983b; 1989), o mundo social estrutura-se em campos, isto é, em espaços de embate onde as práticas são realizadas e há capital específico em disputa. Nesses lugares sociais variados, como campo científico, literário, religioso, esportivo e educacional, há relações de poder, pois suas estruturas são

pautadas em desigualdades de distribuição do capital, ou seja, há aqueles agentes dominantes por possuírem o capital, logo o poder, e aqueles agentes dominados.

A escola é uma instituição que está situada no campo educacional, assim como o MEC (Ministério da Educação) e as universidades. Ela caracteriza-se como um lugar de disputa com agentes desigualmente dotados de capital específico (capital cultural), no qual há sempre um polo dominado e um polo dominante que disputam o poder: este grupo que impõe o poder e aquele grupo que o reconhece e o aceita. Essa construção dá-se por relações complexas de dominação de aliança e/ou conflito, de concorrência e/ou cooperação: aluno (dominado) e professor (dominante); professor (dominado) e gestão (dominante); gestão (dominado) e secretaria (dominante), sendo ainda influenciadas e modificadas por outras variáveis (ensino público ou ensino privado; nível de formação dos familiares; situação empregatícia dos professores, entre outros).

Ao considerar a realidade das escolas públicas estaduais da Paraíba, notadamente, elas são estruturadas por um corpo diretivo que tem o poder por indicação, apadrinhamento (dominação política por patrimonialismo). Grande parte dos profissionais da educação (professores, coordenadores, gestores) também é indicada por aqueles com poder maior. Assim, as relações dentro do campo estão enredadas por esse “favor” que os tornam dominados, propagadores de valores e defensores de interesses das classes dominantes. Os demais profissionais não indicados também agem conforme valores e interesses em suas relações com os demais agentes, e isso fica marcado de várias formas: na organização das salas; na disposição das cadeiras; na utilização do quadro negro ou outros recursos; no uso do livro didático; na postura corporal; na maneira de interagir; na seleção dos conteúdos; no encaminhamento das aulas, por exemplo.

Desse modo, podemos afirmar que, nos campos sociais específicos, cada sujeito faz uso de suas forças para conhecer as regras e para “jogar o jogo”. Logo, é preciso conhecer as regras que são adquiridas via *habitus* de suas classes sociais.

2.2 CAPITAL

O capital, recurso adquirido pelo pertencimento a um grupo social, pode ser econômico, cultural ou social, de acordo com Bourdieu (1988). Em cada uma desses macrotipos, há outros capitais mais específicos, por exemplo, dentro do capital cultural (cf. BOURDIEU, 2009b), aquele em jogo no campo educacional, temos o capital

linguístico, presente mais explicitamente nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, vale destacar que, apesar de suas distinções, os capitais estão relacionados, podendo um propiciar a obtenção de outro: o capital econômico pode propiciar o capital cultural tão necessário na escola ao permitir a aquisição de livros.

Em aulas de literatura em que o professor lista características dos estilos de época e cita títulos de obras e nomes de autores, requer-se um capital cultural possuído por poucos que se destacam por dispor daquele conhecimento prévio, excluindo os que não dispõem. Essa prática ainda bastante comum nas aulas de Língua Portuguesa no ensino médio, revela, assim, uma necessidade ainda latente de construir uma disparidade entre aquele agente detentor de um conhecimento dominante e aquele agente dominado sem esse capital cultural literário que, se vendo como não conhecedor daqueles títulos e autores, julgasse inferior. Isso deixa entrever como o valor de cada capital depende das características específicas de cada campo e do estado específico do campo num dado momento em que aquele capital específico é produzido e negociado.

A escola retraduz, desse modo, as desigualdades da sociedade através de um modelo de reprodução (o aluno não lê, o professor não lê com os alunos com a justificativa de que os alunos não leem, o aluno continua sem o capital cultural advindo da cultura literária), quando deveria ser promotora da construção de *habitus* de leitura, conforme nosso exemplo.

2.3 HABITUS

Outro conceito importante trazido por Bourdieu é a noção de *habitus*, que relaciona campo e capital. Ele pode ser definido como estruturas estruturantes e estruturadoras das práticas, ou seja, estruturas interiorizadas que compõem um sistema subjetivo, mas não individual, de concepção e de ação que são comuns aos membros de uma mesma classe (cf. BOURDIEU, 1989; 2009a).

Isso implica que, situados num campo de forças, em contextos, temos estruturas já estruturadas que assimilamos e que regem nossas ações, mediando o agente e a sociedade. Por exemplo, o professor incorpora (em sua mente e em seu corpo) essas estruturas e seu pensar e a sua ação passam a ser regidos por esses fenômenos. Em outras palavras, durante toda a sua vida familiar, escolar e profissional, por meio de suas interações com outros agente e a sociedade, esse agente

vai interiorizando o que é “ser professor” e, conseqüentemente, ele exterioriza essa inculcação.

Ao agir conforme um *habitus* professoral, ele está embasado, mesmo que inconscientemente, em elementos estruturais que impactam o seu planejamento, fazendo-o, por exemplo, privilegiar o trabalho gramatical em oposição ao trabalho com a leitura. Nessa relação complexa, temos a BNCC e os PCN que, como partes da estrutura a partir da qual o agente vai agir, preconizam um trabalho com a leitura, mas são parcialmente desconsiderados pelo agente. Isso significa que, apesar de haver esses currículos prescritivos oficiais, o que fala mais alto, durante a construção do currículo realizado pelo professor e sua prática em sua sala de aula, são aqueles conjuntos de comportamentos já introjetados sobre o que deve ser conteúdo em aula de Língua Portuguesa.

Ademais, o *habitus* professoral, não raramente, está ligado à repetição de rotinas e práticas, consolidando um currículo oculto não reflexivo. Isso se deve a aspectos complexos, sendo um deles a falta de tempo para o planejamento devido à sobrecarga de trabalho. Há, por isso, uma tendência a utilização de atividades e programas prontos que resolvem a situação momentaneamente, mas que efetivados por anos e anos.

Em outras palavras, para que haja uma mudança curricular efetiva em sala de aula, é preciso que novos *habitus* professorais sejam construídos e incorporados para orientar um novo agir no campo educacional. Vale destacar que o *habitus*, seja qual for, é socialmente construído, no entanto, é tão agregado ao indivíduo que aparenta ser natural, dificultando a mudança.

Essa dificuldade de mudança é tão presente que está marcada também nos demais agentes envolvidos, como os alunos. Eles já interiorizaram disposições duráveis sobre o que é uma aula e seguem essa orientação para agir no mundo social, isto é, agir no campo educacional, agir na escola. Destarte, é comum falas como “vai ter aula ou vai ser leitura?” e “vai ter aula ou vamos ver um filme?”, pois os alunos (e não só eles) acreditam que aula é o professor copiar no quadro e eles copiarem no caderno.

Portanto, o *habitus*, enquanto grade de leitura pela qual o agente lê o mundo e age, media a ação e a estrutura, a objetividade e a subjetividade, numa relação dialética em que o agente influencia a sociedade e a sociedade influencia o agente.

3 BOURDIEU, A PRÁTICA ESCOLAR E O CURRÍCULO

Pierre Bourdieu defende a tese de que a escola 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, 1998, p. 41). O autor, assim, critica o sistema escolar que, apesar de se denominar “escola libertadora” e igualitária, conserva e reproduz desigualdades.

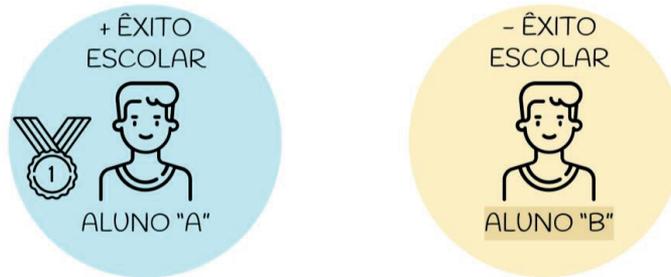
No alicerce dessa conservação, há mecanismos de eliminação que agem durante toda a escolarização, fazendo uma seleção (direta e/ou indireta) dos sujeitos com rigor desigual, se compararmos as diferentes classes sociais, o que resulta na eliminação contínua dos alunos desfavorecidos. Esses mecanismos objetivos podem ser agrupados em: relações externas (informações sobre o sistema de ensino, perspectivas profissionais, recomendações e relações) e, principalmente, relações internas (capital cultural e *ethos*).

O capital cultural e o *ethos* são relações internas, pois apesar de serem objetivos camuflam-se de subjetivos. Eles compõem o que o sociólogo chama de herança cultural das classes sociais e são responsáveis pela diferença inicial dos alunos diante da experiência escolar e pelas taxas de êxito. O primeiro, o capital cultural, é a incorporação pela prática de *habitus* considerados relevantes para a escola. Já o segundo, o *ethos*, corresponde ao “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir [...] as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (op.cit., p. 42).

Esses aspectos, dessa forma, colaboram para a manutenção da estrutura desigual existente, principalmente, por sua “invisibilidade”: a incorporação tanto do capital cultural quanto do *ethos* dá-se ainda no convívio familiar e não através de um ensino oficial, sendo uma herança invisível transmitida por cada família aos filhos no dia a dia, e, por isso, erroneamente percebida como dom natural.

Tomemos dois alunos fictícios como exemplificações para observarmos essa questão: aluno “A” e aluno “B”:

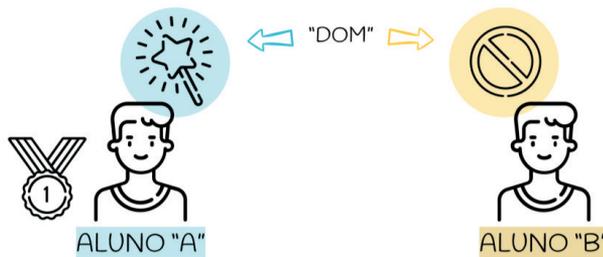
Figura 1: Êxito escolar - Aluno "A" (com maior êxito) e aluno "B" (com menor êxito)



Fonte: Elaborada pela autora. Baseada em Bourdieu (1998)

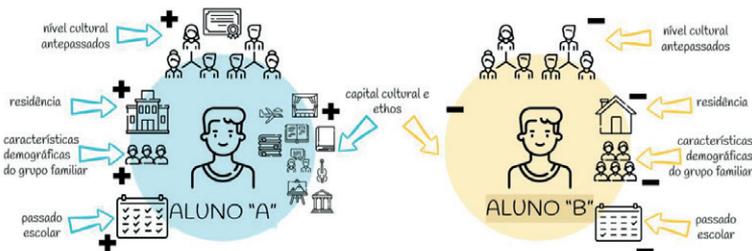
De acordo com uma visão propagada tradicionalmente no sistema de ensino acerca do êxito escolar, o aluno "A" teria maior êxito em comparação ao aluno "B", pois possui um dom natural, subjetivo, individual que lhe permite acompanhar as aulas de literatura (mesmo aquela embasada em listas de características, títulos de obras e nomes de autores) e de gramática (mesmo aquela solidificada em regras da língua culta pouco usual), ou seja, que trazem um currículo que, desconsiderando as diferenças, aborda o ensino de uma Língua Portuguesa erudita, excludente, distante de parte da população.

Figura 2: Êxito escolar enquanto dom natural



Fonte: Elaborada pela autora. Baseada em Bourdieu (1998)

Em forte oposição a essa ideia de dom, representada na figura 2, Pierre Bourdieu, considerando suas reflexões sobre campo, capital e *habitus*, teoriza que o êxito escolar não é questão de "dom", ao contrário, está relacionado diretamente a aspectos objetivos, conforme a imagem a seguir:

Figura 3: Êxito escolar segundo Bourdieu


Fonte: Elaborada pela autora. Baseada em Bourdieu (1998)

Ao compararmos as figuras 2 e 3, percebemos como a perspectiva de dom é simplista na tentativa de explicar resultados diferentes no processo educacional. Já a perspectiva relacional de Bourdieu apresenta fatores específicos: nível cultural dos antepassados (o grau de instrução dos membros da família, primeira e segunda geração); lugar de residência; características demográficas do grupo familiar (principalmente a quantidade de membros); características do passado escolar (a trajetória escolar); capital cultura e ethos.

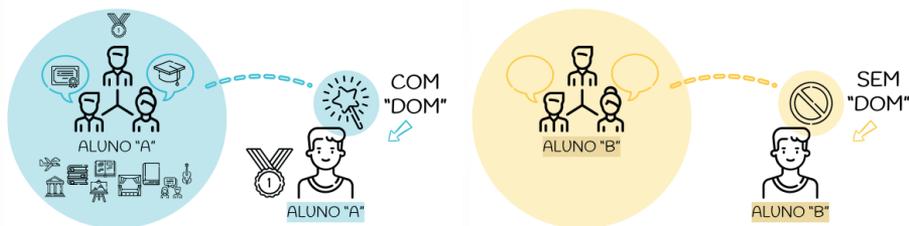
Cada um desses fatores indica o nível cultural da família, em consequência, somam ou subtraem vantagens e desvantagens culturais para os filhos que recebem essa herança cultural. Vale destacar que essa herança não é herdada como a herança econômica, após a morte do familiar, ela é repassada pelo convívio, pela prática diária.

Dessa forma, cada aluno tem, propiciando seu êxito ou não êxito escolar, mecanismos objetivos que são cumulativos, como podemos observar representados pelos sinais de “+” e “-” na figura. Quanto mais vantagens acumuladas, maior êxito e, quanto menos vantagens, menor êxito, tanto em comparação às classes sociais quanto internamente a cada classe, criando graus de êxito. Em resumo, não é uma questão subjetiva como o “dom” que determina o êxito, são mecanismos objetivos que se somam e propiciam êxito para o aluno “A” e dificuldades para o aluno “B”.

Como destaca Bourdieu, há um conjunto de variáveis que permitem explicar os diferentes graus de êxito escolar sem apelar para desigualdades inatas e possibilitam calcular as esperanças de vida escolar: mais ou menos esperanças conforme o acúmulo de vantagens.

Os alunos "A" e "B" já entram no jogo em posições distintas, enquanto o primeiro traz uma bagagem interiorizada mais rentável para a vida escolar (facilidade verbal; cultura livre adquirida nas experiências extraescolares; informações sobre o mundo escolar/acadêmico; hábitos utilizáveis nas tarefas escolares e saberes), o segundo não as traz, ou carrega conhecimentos e práticas que são ignoradas ou até mal vistas dentro do campo educacional. Essa desigualdade de informações, como reflete Bourdieu, cria disparidades e uma "ilusão do dom": o aluno "A" tem uma cultura de elite próxima a cultura escolar, em contraposição, o aluno "B" vem de um universo concreto que o distancia dessa cultura, como podemos observar na figura 4.

Figura 4: Ilusão do "dom"



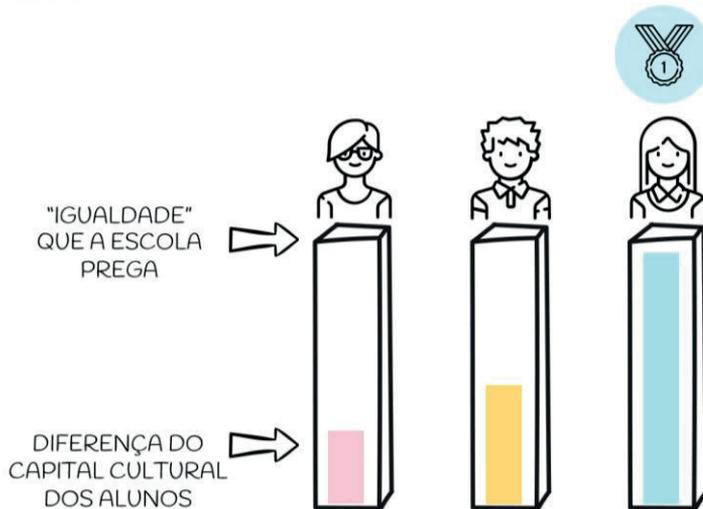
Fonte: Elaborada pela autora. Baseada em Bourdieu (1998)

Nessa relação de conservação de poder que cria dominantes e dominados, é relevante destacar, dentro da herança cultural, a língua. Ela também é passada de maneira espontânea, sem esforço, nas classes mais altas, equiparando a língua escolar à língua materna falada no meio familiar. Em vista disso, esses alunos pouco têm dificuldades com um currículo que parte de uma língua formal como pré-requisito. Isso contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, não resultando de uma aprendizagem.

Ao perceber que aquela cultura exigida pelos professores nas escola não lhe pertence, muitos alunos, como o aluno "B", desmotivam-se e desistem, enquanto outros que continuam no processo acabam passando por superseleção, isto é, quanto maior dificuldade mais aquele aluno precisa mostrar êxito para convencer que é capaz de continuar os estudos. Além disso, nessas famílias mais populares, é preciso muitos casos de sucesso pelo estudo e conselhos do professor ou de

outra pessoa para que pais e filhos pensem no prosseguimento dos estudos, visto que não pode existir esperança de ascensão através da escola se as chances objetivas forem mínimas. É, logo, uma relação impiedosa que cobra muito de quem tem pouco, expressando o sistema de valores das classes sociais que mascara diferenças de “igualdade”.

Figura 5: diferença X igualdade



Fonte: Elaborada pela autora. Baseada em Bourdieu (1998)

O sistema escolar, dessarte, acaba por transformar oportunidades objetivas em (des)esperanças subjetivas, ao desconsiderar as diferenças (de capital cultural, de *ethos*, de *habitus*, de conhecimento sobre as regras do jogo no campo educacional) entre os alunos e propagar uma escola da igualdade, conforme figura 5. A igualdade, por conseguinte, legitima e intensifica desigualdades culturais e sociais ao desconsiderá-las, como discute Bourdieu:

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1998, p.53).

O currículo, como é possível observar, é um elemento-chave na construção de práticas que fazem os agentes interiorizarem o destino objetivamente determinado. Ao determinar conteúdos, num currículo prescrito; ao considerar os aprendizados além da listagem dos conteúdos, num currículo oculto; ao o que é efetivamente realizado em sala de aula pelo professor, num currículo em ação; ele pode se basear na “pedagogia para o despertar” ou na “pedagogia racional e universal”, segundo o sociólogo.

A “pedagogia para o despertar” está na tradição pedagógica e “visa despertar os dons adormecidos em alguns indivíduos excepcionais, através de técnicas encantatórias, tais como a proeza verbal dos mestres” (op.cit., p.53). Por sua vez, a “pedagogia racional e universal” não considera como dom a herança cultural recebida por alguns, por isso, começa do zero. Para o estudioso, essa deveria ser a pedagogia para uma escola verdadeiramente libertadora, pois ela “se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas” (op.cit., p.53).

Alicerçar o currículo em uma dessas pedagogias, possibilita perpetuar ou não desigualdades. O professor, por exemplo, ao partir do princípio de que ele e os alunos compartilham a mesma linguagem, cultura e valores, está partindo da ideia de que alguns têm o dom necessário para prosseguir e outros não. Essa compreensão busca despertar o dom daqueles que o tem, por esse motivo, em seu planejamento, o docente foca naqueles pertencentes às classes detentoras do capital linguístico e cultural privilegiados, ou seja, aqueles com capital cultural e com capacidade de ampliá-lo, gerando inevitavelmente uma crise educacional. Dentre as problemáticas desse currículo, uma que se destaca nas salas de aula é a atitude negativa dos alunos, como desordem, mal comportamento, falta de motivação e foco. Se eles não são incluídos verdadeiramente no processo de aprendizagem, acabam muitas vezes sabotando-o.

3.1 CURRÍCULO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Na literatura, não há um consenso sobre currículo devido a sua complexidade, sendo definido diferentemente conforme a vertente teórica assumida. Considerando os estudos das teorias pós-críticas, o currículo é um dos centros do processo educativo, por sua propriedade de ser “o nexó íntimo e estreito entre

educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade” (SILVA, 2005, p.126). Esse território de multiplicidades, de saberes e encontros variados, de proliferação de sentidos e multiplicação de significados (cf. PARAÍSO, 2010), carrega, assim, representações, crenças, valores e discursos que influenciam as transformações de natureza teórica (o conteúdo) e metodológica (o ensinar) dos objetos de ensino.

Se o currículo é um dos centros do processo educativo, devemos considerá-lo como um dos constituintes da prática docente e escolar. O professor, logo, é fundamental no processo de (re)construção do currículo no dia a dia por ser protagonista nos processos de transposição e recontextualização didática que compõem o currículo ensinado (cf. NASCIMENTO; LINO DE ARAÚJO, 2019), sofrendo influências e exigências de várias dimensões, como já discutido.

Em outras palavras, as pesquisas sobre currículo já vêm apontando a necessidade de olhá-lo desvelado de uma ilusória neutralidade, já que ele perpassa toda a prática educacional e é perpassado por diversos interesses e ideologias de classes sociais, principalmente, da classe dominante que busca introjetar seu código cultural.

Segundo Bourdieu e Passeron (2008), a escola exclui, pois os alunos dominados não possuem a cultura dominante requerida, enquanto que os alunos das classes dominantes têm essa cultura no seu cotidiano. Há, assim, uma violência simbólica que se apresenta de forma velada no currículo ao não se relacionar com a realidade de todos os alunos; ao abordar conteúdos de forma fragmentada e descontextualizada, distantes das necessidades dos estudantes; ao utilizar métodos didáticos passivos e avaliações como instrumento de controle, ou seja, construindo um domínio implícito de uma classe perante outra.

Seria necessário, para os autores, dessa forma, que os currículos se pautassem na pedagogia racional, como já apontamos, que reproduzissem na escola, para aqueles das classes dominadas, as condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na família, desenvolvendo uma prática democrática de respeito às diferenças.

Ir contra a violência simbólica deveria ser uma das bases do planejamento e execução curricular, já que ela prejudica as práticas desenvolvidas pelos estudantes ao impor uma definição de educação sobre os dominados (cf. BOURDIEU; PASSERON, 2008). Entretanto, a sua presença é propagada com o intuito de hierarquizar “a cultura como meio para que os sujeitos se adaptem à hierarquização

social” (GIOVEDI, 2014, p. 40). Essa hierarquização que gera e é gerada pela violência simbólica está enraizada no campo educacional de maneira naturalizada fazendo com que, muitas vezes, os agentes não a percebam e a incorporem.

A escola promove violência simbólica ao negar a bagagem dos alunos advindos de classes populares e legitimar apenas o capital cultural e o *ethos* daqueles de famílias que propiciam herança cultura considerada culta. O currículo, assim, é objetivamente uma manifestação da violência simbólica quando impõe essa cultura dominante.

Quanto ao capital linguístico, notadamente, as relações de dominação e imposição que dão-se pelo capital cultural também aplicam-se, visto que as variações linguísticas presentes na sociedade são entrecortadas por questões de classe.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Qual a aula de hoje?”. Esse questionamento feito diariamente por alunos aos professores e pelos próprios professores a si mesmo em seus planejamentos, apesar de aparentar simplicidade, carrega diversas implicações complexas. Não há neutralidade no sistema educacional, há um campo em que capital específico está em disputa por agentes com *habitus* diferentes. Destarte, refletir sobre a prática escolar e o currículo por meio do pensar relacional proposto por Bourdieu é fundamental para compreender essa complexidade.

O sistema educacional vem demonstrando basear-se, conforme reflete o sociólogo, numa cultura curricular dos dominantes dissimulada. Ou seja, a escolha do currículo não é imparcial já que privilegia a cultura erudita, dominante e seus conteúdos não são neutros, porque não pertencem a todas as classes sociais.

Nessa conjuntura, o não êxito é visto erroneamente, pela tradição escolar, como falta de dom, de talento, de competência natural para os estudos. Perspectiva essa é criticada por Bourdieu que, como uma de suas grandes colaborações, desmascara o sistema escolar que se diz igualitário. Para o autor, a escola perpetua desigualdades, cumprindo a função de reprodução das estruturas sociais, isto é, escola seria o meio pelo qual o agente assimila e reproduz a sociedade de dominantes e dominados.

Com isso, a escola seria uma perpetuadora da violência simbólica contra aqueles de classes populares, manipulando e incorporando ideologias por meio do currículo e das práticas.

Bourdieu, apesar das discordâncias, não exclui a escola, mas enfatiza a necessidade de mudanças devido a sua natureza reprodutiva. Para o sociólogo, quanto ao currículo, mesmo que indiretamente, percebemos ser importante modificações no acesso aos saberes valorizados, na apresentação dos conteúdos e na formulação de avaliações, por exemplo. Não se trata apenas de incluir culturas populares, até porque para o estudioso essas não comporiam o capital cultural legitimado, é preciso que esse capital cultural reconhecido seja levado para todas as classes sociais. Em vista disso, podemos refletir como a seleção de disciplinas escolares e de seus conteúdos é uma forma de dominação de uma classe sobre a outra. A cultura escolar é uma cultura de classe e não uma cultura neutra, por consequência, seriam cruciais mudanças profundas no campo educacional e também na sociedade para que outras culturas fossem incluídas e valorizadas nas instituições. Em outros termos, agentes e estruturas atuariam um sobre o outro, de maneira dialética, para promover essas mudanças.

Concluimos, por fim, que os pressupostos de Pierre Bourdieu podem contribuir para discussões profícuas sobre a prática escolar e o currículo, permitindo avançar no entendimento da importância de práticas educativas críticas, verdadeiramente libertadoras e transformadoras.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. Col. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983a.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. Col. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983b.

BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988. p. 65 a 81.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CTANI, Alfredo Mendes. Orgs. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 40 – 64.

BOURDIEU, Pierre. Estrutura, Habitus e práticas. In: **Senso prático**. Petrópolis: vozes, 2009a

BOURDIEU, Pierre. O capital simbólico. In: **Senso prático**. Petrópolis: vozes, 2009b.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GIOVEDI, V. M. A pertinência do conceito de violência curricular para a compreensão da violência escolar. **Revista de Educação do Cogeime**, n. 45. jul./dez, 2014, p. 33-47.

NASCIMENTO, A. N. do; LINO DE ARAÚJO, D. Transposição Didática Sobre O Ensino De Produção Textual Na Bncc. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 380–396, 2019.

DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n2.42062. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n2.42062>. Acesso em: 12 jan. 2022.

PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n. 140. Maio/ago, 2010. p. 587 a 604.

PINTO, Louis. Um legado intelectual. In: **Pierre Bourdieu e a Teoria do Social**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000, p. 17-36

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.