

PODER E CURRÍCULO: UM ENSAIO A PARTIR DE PIERRE BOURDIEU

Dayana Uchaki de Matos¹

RESUMO

Neste ensaio pretendo discutir a relação entre currículo e a luta simbólica, destacando as estreitas e conflitivas implicações de currículo escolar e capital linguístico (ou, competência linguística), enquanto conceitos que balizam e remetem ao conjunto da estrutura teórica desenvolvida por Pierre Bourdieu. Para tanto, utilizarei como método revisão bibliográfica do referido autor e seus supostos teóricos que agudizam o debate sobre currículo no campo da educação. Conclui-se que o campo do currículo nos parece um campo entranhado num vigoroso jogo de luta simbólica e politicamente orientado, de modo que reafirma lugares de privilégio na medida em que se determina (mediante arbitrários sociais) o que (e como) se inclui e exclui no cenário do ensino educacional.

Palavras-chave: Currículo, Poder, Linguagem.

INTRODUÇÃO

No horizonte dos estudos do campo educacional cujo enfoque é precisamente o currículo escolar, percebemos o largo espectro de correntes que atribuem ao currículo variadas expectativas e definições. Como definição técnica e genérica, de acordo com Ivor Goodson (1995, p. 117), mediante citação do historiador canadense de currículo George S. Tonkins, por currículo podemos compreender o curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – “metas e objetivos”, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado. No bojo dos estudos culturais, conforme McCutcheon (APUD Cherryholmes, p.145) o currículo é aquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender na escola, através tanto do currículo oculto quanto do explícito, assim como aquilo que eles não têm oportunidade de aprender porque certas matérias não foram incluídas no currículo – aquele que foi designado “currículo vazio”. Cherryholmes (1993) aponta que, aquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender, refere-se a comunicações e ações explícitas que são legitimadas e aprovadas. Aquilo que os estudantes não tem oportunidade de aprender refere-se àquelas coisas que estão fora do currículo. Para o autor acima citado, uma tarefa para o estudo do currículo consistiria em descobrir “por que e como oportunidades são fornecidas e por que outras oportunidades são deixadas de lado. Nesse caso, o currículo seria,

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto, Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – dayauchaki@gmail.com

em parte, o estudo daquilo que é valorizado e priorizado, assim como daquilo que é desvalorizado e excluído”.

Tomaz Tadeu, consoante a essa perspectiva, sinaliza, contudo, que “aquilo que os estudantes têm oportunidade de aprender depende daquilo que eles *não tem* oportunidade de aprender”. O poder distribui oportunidades e não-oportunidades e o currículo está, inegável e estreitamente ligado à administração e instrução educacional uma vez que, cada conjunto de atividades, ao mesmo tempo que produz oportunidades, limita o que pode ser aprendido. Nesse sentido, Tadeu (APUD Cheryholmes, p. 165) aponta que o currículo não é um campo educacional isolado e, tampouco, autônomo, senão uma parte de nossa sociedade mais ampla que obedece aos mesmos ritmos que moldam nossa política, música, negócios, tecnologia, etc. Dessa forma, o trabalho curricular tem lugar numa ampla variedade de contextos, cada qual com diferentes alcances e abrangências: departamentos e ministérios de educação, editoras que comercializam livros didáticos, cursos sobre metodologias, comissões curriculares no âmbito das delegacias escolares e de escolas, salas de aulas individuais.

Diante deste cenário, então, podemos questionar por que certas disciplinas são privilegiadas com relações a outras, ou, ainda, por quê, no conteúdo programático das disciplinas, escolhe-se o que é escolhido face a exclusão de outros conteúdos. Goodson (2008, p.144) é um dos autores que emprega as análises de Bourdieu e Passeron para tratar do currículo como prescrição e, segundo o qual, com o passar dos anos a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente alimentada para que o currículo se tornasse um artifício reproduzidor das relações de poder existentes na sociedade. Para ele, como para Bourdieu e Passeron, face à realidade escolástica, é constatado que “crianças de pais poderosos e engenhosos desfrutam de inclusão curricular e os menos privilegiados sofrem de exclusão curricular”. Para Goodson (2008), o currículo prescritivo é aquele cujo conteúdo pré-definido o faz funcionar de modo autoritário, impedindo que a experiência e a capacidade de compreensão crítica e dinâmica do mundo sejam possíveis.

DESENVOLVIMENTO

Podemos caracterizar Pierre Bourdieu como um sociólogo eminentemente desilusionista. É notável que durante toda a sua vida (percorrendo sua obra, em meio ao seu ofício de sociólogo) factualmente, jogou uma sociologia de combate que produziu para as ciências humanas e sociais novas possibilidades interpretativas capazes de “desmascarar

sistematicamente a ideologia da igualdade de oportunidades” enquanto pedra angular do processo de dominação simbólica - típico das sociedades no capitalismo tardio (SOUZA, 2003). Uma de suas abordagens mais basilares consiste na análise empreendida acerca do que nominou *o poder simbólico*.

No seio desta disputa onde se determinam a “inclusão e exclusão curricular”, portanto, temos as formas do emprego da linguagem como um dos pontos mais insidiosos. Neste caso, Bourdieu é bastante incisivo em suas análises acerca da contínua desqualificação de usos de uma linguagem marginal à língua oficial. Segundo ele “a compreensão e o manejo da língua constituem o alvo de atenção principal no julgamento dos mestres e a influência do capital linguístico não cessa nunca de se exercer: o estilo permanece sempre levado em conta, implícita ou explicitamente, em todos os níveis do ensino médio e, ainda que em graus diversos, em todas as carreiras universitárias, mesmo científicas”. Para o autor (1982, p. 83), a linguagem não exprime somente aquilo que comunica, mas atesta, inadvertidamente desde a sua forma, o que se é capaz de saber. Conforme assinala o autor “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”.

Nesse mesmo sentido, Grignon acompanha Bourdieu ao assinalar que “(...) a ação específica da escola contribui diretamente para o reforço das características uniformes e uniformizantes da cultura dominante, e ao enfraquecimento correlativo dos princípios de diversificação das culturas populares” Grignon, (2009, p.180). Embora, conforme afirma Grignon a escola não suprima a expressão, a cultura oral, que detém um importante papel na comunicação pedagógica, não concebe o oral independentemente do escrito, nem do predomínio deste. O ensino da leitura e das letras é inseparável da imposição de regras em matéria de gramática, de léxico, de ortografia, de pronúncia, de estilo. Dessa forma, Grignon (2009, p.181) assevera que esse ensino se situa, plenamente, na perspectiva “legitimista”, na qual o uso popular, local, vernacular é percebido como um desvio da norma do bom uso, do bom gosto, como uma falta que precisa ser corrigida.

Além disso, a escolarização obrigatória no âmbito do ensino primário tem sido, sem dúvida, o principal agente da imposição da língua nacional e do desaparecimento das línguas regionais e dos dialetos locais. O sentimento escolar da correção, as sanções que penalizam a

“falta” da língua, que tem como resultado inibir a expressividade dos alunos procedentes das classes e dos grupos dominados, ao mesmo tempo que acreditam na ideia de sua inferioridade no que se refere ao pensamento abstrato, à sua capacidade para distanciar-se e, mais geralmente, em suas capacidade intelectuais (Grignon, 2009).

Por outro lado, é destacável também que a instituição escolar, personificada na figura do professor e na sua ação pedagógica, conserva as relações intrínsecas e mutualistas das autoridades pedagógica e da linguagem. De um lado, e conforme foi mencionado, a ação pedagógica é conservada como uma ação coercitiva, de imposição e inculcação de uma cultura legítima (BOURDIEU, 1982, p. 121) e de outro perpetuamente retroalimentada pelo “uso professoral de uma língua professoral”, isto é, a reprodução do uso autorizado da linguagem através do papel do pedagogo ou professor. Bourdieu salienta, neste caso, a expectativa instituída de uma modalidade de comportamento com relação à linguagem que definiria o caráter geral de uma competência linguística. Assim, o autor (1982, p.131) indica que o comportamento linguístico e gestual de candidatos a um exame oral (por exemplo) pode esclarecer “alguns dos sinais sociais pelos quais se guia inconscientemente o julgamento professoral e entre os quais é preciso contar os índices da modalidade do manejo da língua (correção, acento, tom, pronúncia, etc), ela mesma ligada à modalidade da relação com o professor e com a situação do exame que se exprime na postura, nos gestos, nas roupas, nos cosméticos, e na mímica”.

Desta forma, Bourdieu (1982, p.133) afirma que “a relação com a linguagem e com o conhecimento que está implicado no primado outorgado à palavra e à manipulação erudita das palavras constitui, para o corpo professoral, o meio mais econômico, porque o mais conforme à sua formação passada, de adaptar-se às condições institucionais do exercício da profissão e, em particular, à *morfologia do espaço pedagógico* (grifos meus) e à estrutura social do público (...) (Ibidem, p.133). Neste sentido, a ação pedagógica funcionaria com intuito de assegurar a preservação de certos enunciados, esmiuçando “as condições que dão poder às palavras e criando a crença coletiva, ou seja, o desconhecimento coletivo do arbitrário da criação de valor que se consuma através de determinado uso das palavras” (BOURDIEU, 1982, p. 162).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Uma educação pela pedra: por lições;
para aprender da pedra, freqüentá-la;
captar sua voz inenfática, impessoal
(pela de dicção ela começa as aulas).*

João Cabral de Melo Neto

Para Souza (2003, p. 53) saber e conhecimento, em suas múltiplas variações fenomênicas, assumem em Bourdieu a forma de um “capital cultural” relativamente independente do capital econômico e dividindo com este o potencial de estruturar a sociedade como um todo e determinar o peso relativo das classes sociais e suas frações em luta por recursos escassos. Seria preciso, para Bourdieu, encontrar “a verdade da relação entre o campo da produção da “cultura” (portanto escola) e o campo do poder, visando captar as dissimulações da reprodução como, por exemplo, na lógica específica do campo intelectual, sob a forma transfigurada do conflito entre duas estéticas, a oposição (que não exclui a complementaridade) entre as frações dominadas e as frações dominantes da classe dominante, ou seja, entre o poder cultural e o poder econômico e político” (Bourdieu, 2006). E ainda, o conflito sobre a visão legítima do mundo, ou seja, em última análise, sobre o que merece ser representado e sobre a maneira correta de fazer tal representação como conflitos políticos (...) pela imposição da definição dominante de realidade – e, em particular, da realidade social (1982, p.69).

É nesse sentido que o debate acerca do currículo nos parece um debate entranhado num vigoroso jogo de luta simbólica. Para Bourdieu o poder simbólico seria a capacidade de “constituir o dado pela sua enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e deste modo a ação sobre o mundo – portanto o mundo; um poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força, graças ao efeito específico de mobilização, que só se exerce se for reconhecido, isto é, ignorado como arbitrário”. Contudo, o autor (BOURDIEU, 2010) assinala que o poder simbólico não residiria nos sistemas simbólicos em si mesmos, mas se definiria numa relação determinada, e por meio desta, entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença Para o autor, não existiria,

obviamente um poder legitimamente imanente atribuído a certas posições, ou neste caso, a modos de linguagens específicos. Contrariamente, pare ele, o que faz do poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou a de subverter, é a crença na legitimidade das palavras, e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras (BOURDIEU, 2010). Ou seja, a reprodução de certas determinações nestas disputas curriculares teriam o fundo estratégico da aparente da naturalidade histórica, mácula necessária para sua eficácia.

Podemos especular que as definições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) não revelariam, daí, os parâmetros para construções dos currículos mais adequados, nem os mais progressistas, ou bem fundamentados. Mas podemos supor que, para constarem como parâmetros de âmbito nacional, são os parâmetros que no cenário de disputas para definições curriculares, são aqueles que lograram, na arbitrariedade de sua posição, de eficácia simbólica na crença coletiva (impingida pelos legítimos) como representação pretensamente especializada sobre o quê ensinar, por competência e adequação, antes que em razão de uma disputa política (portanto, simbólica) pelo direito de afirmar como e o que se deve educar no país.

É, neste sentido, que o debate curricular, mostra-se um debate politicamente orientado, de modo que reafirma lugares de privilégio na medida em que se determina (mediante arbitrários sociais) o que (e como) se inclui e exclui no campo do ensino educacional. Neste sentido, conforma-se ao que Bourdieu (2010, p.55) afirmava acerca das lutas simbólicas no espaço social, visto que “o espaço de interação funciona como uma situação de mercado linguístico. Para ele, “o espaço de interação social é em primeiro lugar é um espaço pré-construído: a composição social do grupo está antecipadamente determinada”. Pois, para Bourdieu (2010, p.55) para compreender o que pode ser dito, e sobretudo o que *não* pode ser dito no palco, é preciso conhecer as leis de formação dos grupos de locutores – é preciso saber quem é excluído e quem se exclui. A censura mais radical é a ausência. É preciso, pois, considerar as taxas de representação das diferentes categorias e logo as probabilidades de acesso ao local da palavra, e depois, as probabilidades de acesso à palavra, mensurável em tempos de expressão”.

Assim, o próprio Bourdieu acentua que além de espaço em que o poder está adjunto ao selo de autorização, o espaço de interação é um espaço de atualização dessa “intersecção entre os diferentes campos”. Dessa forma, os agentes na sua luta para imporem o veredicto

“imparcial”, quer dizer, para fazerem reconhecer sua visão como objetiva, dispõem de forças que dependem da sua pertença a campos objetivamente hierarquizados, e na da sua posição a campos respectivos (2010, p. 56). Necessário seria acender as instâncias que respondem legítima e institucionalmente pela educação (escola, ministérios de educação, secretarias, escolas, espaços de pós e graduação relativos às pesquisas educacionais), com o pavio da teoria bourdieusiana que, embora supracitada é ainda longínqua ante a necessidade de reavaliação do engendrar das práticas curriculares – face à condição de reprodutibilidade encrustada desde os confins da história da educação (e história geral) do país.

Por fim, destaco um trecho expressivo do próprio Bourdieu, em “Escritos de Educação (p.64)”, no que tange à premência de analisar os investimentos e arbitrários sociais, no que tange ao pensamento curricularista:

“somos levados, então, a reconhecer a “rigidez” extrema de uma ordem social que autoriza privilegiados a monopolizar a utilização da instituição escolar, detentora, como diz Max Weber, do monopólio da manipulação de bens culturais e dos signos institucionais de uma “salvação” cultural”.

BIBLIOGRAFIA

BOURDIEU, Pierre. *A Produção da crença: uma contribuição para economia dos bens simbólicos*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.

_____. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. *A Reprodução*. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1982.

_____. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CHERYHOLMES, Cleo H. *Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais*. In: Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Org. SILVA, Tomaz Tadeu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: Alienígenas na sala de aula. Org. SILVA, Tomaz Tadeu. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GOODSON, Ivor. *As políticas de currículo e escolarização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____ *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SOUZA, Jessé. *A Construção Social da Subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.