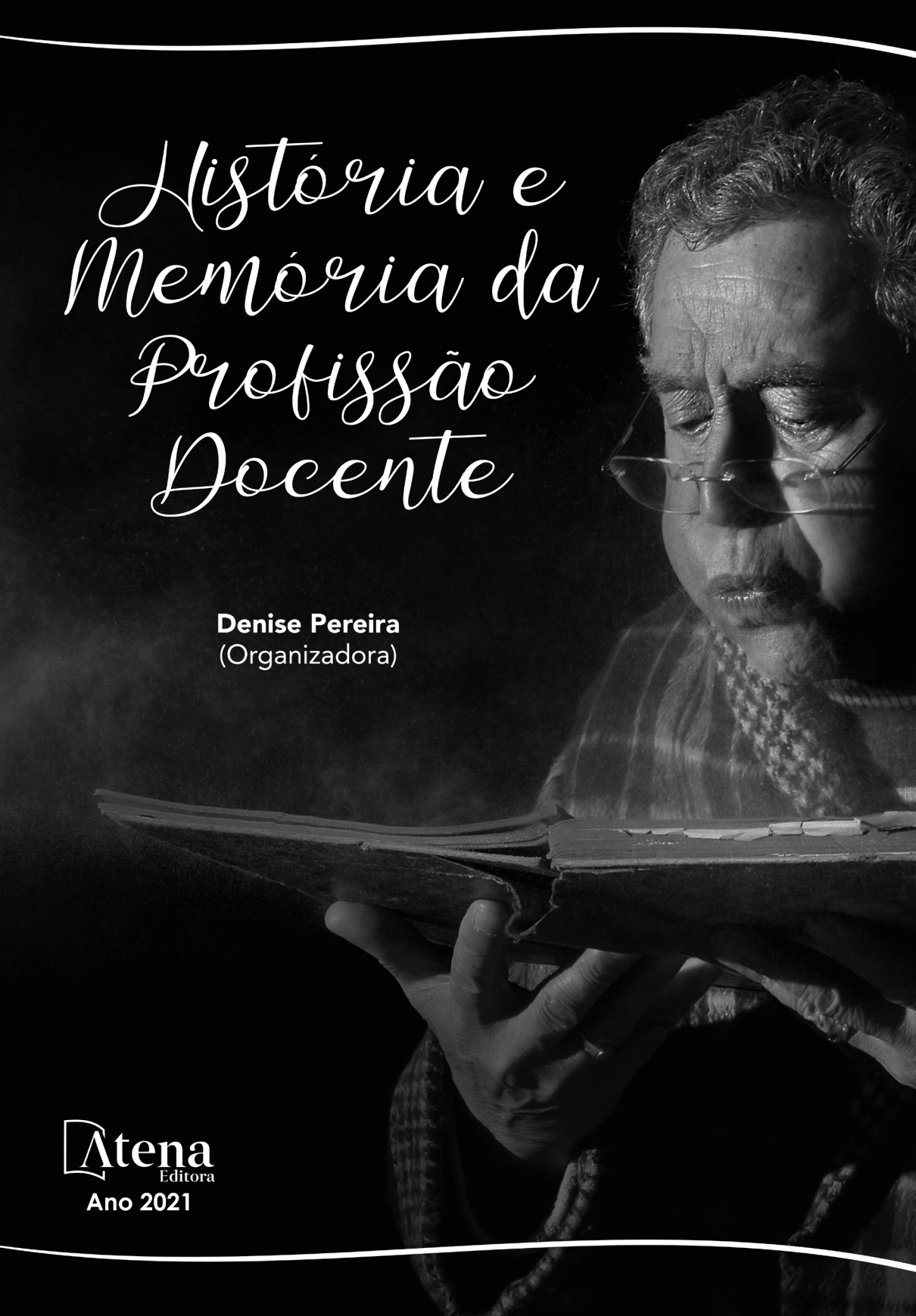


História e Memória da Profissão Docente

Denise Pereira
(Organizadora)

 **Atena**
Editora
Ano 2021



História e Memória da Profissão Docente

Denise Pereira
(Organizadora)

Atena
Editora
Ano 2021

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Instituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília

Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobbon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alessandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

História e memória da profissão docente

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Giovanna Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadora: Denise Pereira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

H673 História e memória da profissão docente / Organizadora
Denise Pereira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-793-2

DOI 10.22533/at.ed.932211802

1. História. I. Pereira, Denise (Organizadora). II. Título.
CDD 901

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Estudos sobre a profissão docente aumentam na historiografia da educação brasileira e, especialmente na última década, passaram a figurar de forma recorrente entre os eixos temáticos dos principais congressos e encontros científicos da área. A circulação de um número cada vez maior de periódicos especializados também tem contribuído para promover diversas pesquisas da educação, expressam não apenas o amadurecimento do campo, mas, em especial, o destaque que a temática profissão docente adquiriu no âmbito da História da Educação.

O conjunto de capítulos que integram o e-book segue essa tendência ao apresentar diversas dimensões da temática, uma vez que serão aqui apresentados aspectos articulados à formação de professores (políticas, instituições formadoras, sujeitos envolvidos com o processo formativo), às condições de acesso à carreira, ao exercício da atividade docente (saberes e práticas) e às formas de organização da categoria em lutas constantes por melhores condições de trabalho e conquistas que visam beneficiar o magistério, de maneira geral.

Em meio a diferentes contextos, a história e a identidade da profissão docente constroem-se e consolidam-se. Assim, os textos publicados nesse e-book reafirmam a importância de ampliar-se o olhar sobre a profissão docente, considerando-a em suas especificidades e em suas relações com o contexto sociocultural e político.

Esperamos que as leituras destes capítulos possam ampliar seus conhecimentos e instigar novas reflexões.

Boa leitura!

Denise Pereira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A POSIÇÃO DE PIERRE BOURDIEU FRENTE AO CONTEÚDO DO CURRÍCULO ESCOLAR	
Elsio Lenardão	
Edmilson Lenardão	
DOI 10.22533/at.ed.9322118021	
CAPÍTULO 2	15
O USO DAS TECNOLOGIAS ENVOLVENDO AS OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS DA MATEMÁTICA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Luis Henrique Santos Passos	
Ana Patrícia Lima Sampaio	
DOI 10.22533/at.ed.9322118022	
CAPÍTULO 3	29
SABERES CONSTRUÍDOS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	
Vera Cristina de Quadros	
Maria Elizabete Rambo Kochhann	
DOI 10.22533/at.ed.9322118023	
CAPÍTULO 4	38
COMEMORANDO GRAEFF	
Wilton de Araujo Medeiros	
DOI 10.22533/at.ed.9322118024	
CAPÍTULO 5	45
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) E ESCOLAS DO CAMPO, UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL: INICIANDO O PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO E ELABORAÇÃO DO PPP EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO AMAZONAS	
Edilanê Mendes dos Santos	
Diones Lima de Souza	
Jarliane da Silva Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.9322118025	
CAPÍTULO 6	54
RESSIGNIFICANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA COM FOCO NAS ORIENTAÇÕES DA BNCC	
Bernadeth Luiza da Silva e Lima	
DOI 10.22533/at.ed.9322118026	
SOBRE A ORGANIZADORA	63
ÍNDICE REMISSIVO	64

CAPÍTULO 1

A POSIÇÃO DE PIERRE BOURDIEU FRENTE AO CONTEÚDO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Data de aceite: 01/02/2021

Data de submissão: 03/11/2020

Elsio Lenardão

Universidade Estadual de Londrina
Londrina – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/9174529164899789>

Edmilson Lenardão

Universidade Estadual de Londrina
Londrina – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/7884492845497511>

RESUMO: No Brasil, o debate a respeito de quais conteúdos deveriam compor o currículo da escola básica opõe propostas “relativistas” àquelas que defendem o caráter específico da cultura escolar, intituladas “conteudistas”. Embora não seja vinculado imediatamente a esse debate, é possível encontrar nos escritos de Pierre Bourdieu uma posição favorável à posição “conteudista”. Sugerimos que é possível demonstrar, por meio da referência a posições que Bourdieu tomou em parte de sua obra, a defesa da especificidade do conteúdo clássico da cultura escolar composto pela ciência e pela “cultura erudita” ou “alta cultura”.

PALAVRAS-CHAVE: Pierre Bourdieu. Conteúdo curricular. Arbitrário cultural. Relativismo.

THE POSITION OF PIERRE BOURDIEU IN FRONT OF THE CONTENT OF THE SCHOOL CURRICULUM

ABSTRACT: In Brazil, the debate over which content should comprise the basic school curriculum opposes “relativistic” proposals to those that defend the specific character of academic culture, entitled “contentist”. Although it is not immediately linked to this debate, it is possible to find in Pierre Bourdieu’s writings a position favorable to the “contentist” position. We suggest that it is possible to demonstrate, through reference to positions that Bourdieu took in part of his work, the defense of the specificity of the classic content of school culture composed by science and by “erudite culture” or “high culture”.

KEYWORDS: Pierre Bourdieu. Curricular Content. Cultural Arbitrary. Relativism.

1 | INTRODUÇÃO

É explícito o embate corrente entre variadas interpretações a respeito de quais conteúdos deveriam compor o currículo conforme se dá mais destaque a este ou àquele papel da escola. No caso do Brasil, coloca-se um debate importante opondo propostas relativistas¹ a propostas que defendem o caráter específico da cultura escolar – frequentemente, denominadas “conteudistas”.

Em vários autores brasileiros que lidam com os escritos de Bourdieu, e também em

¹ Para efeito deste artigo, o termo “relativista” irá referir-se, simplificada e, àqueles que fazem a crítica ao predomínio, na cultura escolar, da “cultura das classes dominantes” (científica e erudita) com seu suposto caráter uniformizante, em detrimento da presença das “culturas populares” com sua presumida diversidade (SILVA, 1995).

autores estrangeiros traduzidos para o português, insinua-se uma certa interpretação quanto à posição de Pierre Bourdieu a respeito do conteúdo escolar que induz a situá-lo entre os relativistas. Nesse modelo de interpretação, que aproxima Bourdieu da crítica ao currículo clássico/propedêutico, é central o argumento que sugere que no seu alerta quanto ao caráter arbitrário e classista do conteúdo da cultura escolar em vigência estaria embutida também uma sugestão de substituição ou de incremento desse conteúdo clássico/propedêutico, ora vigente, por conteúdos da cultura popular e tradicional, isto é, por conteúdos das “culturas dominadas”.

Apresentamos, à frente, algumas das interpretações que situam Bourdieu próximo dos relativistas/multiculturalistas e sugerimos que esta hipótese é controversa. É possível encontrar em textos desse autor, voltados à análise da escola, a defesa da especificidade e da legitimidade do conteúdo da cultura escolar composto pela ciência e por elementos da chamada “cultura erudita”. Parece ser essa última a interpretação mais fiel aos escritos de Bourdieu. Pretendemos demonstrar isto por meio da exposição das posições desse autor em alguns de seus textos fundamentais voltados ao tema e, especialmente, em dois documentos que resultaram de sua contribuição junto ao Ministério da Educação da França.

2 | UMA INTERPRETAÇÃO CORRENTE: BOURDIEU COMO RELATIVISTA

Encontram-se em Nogueira & Nogueira (s/data), por exemplo, indicações de uma interpretação da obra de Bourdieu que ilustra a posição que apontamos como controversa. Observe-se, inicialmente, como esses autores interpretam a crítica de Bourdieu ao caráter de classe da cultura escolar.

Na perspectiva de Bourdieu, a conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima [cultura escolar] só pode ser compreendida quando se considera a relação entre os vários arbitrários em disputa em uma determinada sociedade e as relações de força entre os grupos ou classes sociais presentes nessa mesma sociedade. No caso das sociedades de classes, a capacidade de imposição e legitimação de um arbitrário cultural corresponderia à força da classe social que o sustenta. De um modo geral, os valores e significados arbitrários, capazes de se impor como cultura legítima, seriam aqueles sustentados pelas classes dominantes. *Portanto, para o autor, a cultura escolar, socialmente legitimada, seria a cultura imposta pelas classes dominantes* (NOGUEIRA & NOGUEIRA, s/data, p. 36). (Grifos nossos)

Deriva dessa posição inicial a afirmação de que Bourdieu pensaria a cultura escolar da seguinte forma:

A cultura consagrada e transmitida pela instituição escolar não seria objetivamente superior a nenhuma outra. O valor que lhe é atribuído seria arbitrário, não estaria fundamentado em nenhuma verdade objetiva e inquestionável. Mas, apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a cultura legítima, como a única universalmente válida (NOGUEIRA & NOGUEIRA, s/data, p. 36).

Em seguida, esses autores estendem essa crítica que Bourdieu faz ao caráter de classe da cultura escolar a uma possível crítica que este mesmo autor faria ao conteúdo da cultura escolar:

Bourdieu ressalta que, em relação às camadas dominadas, o maior efeito dessa ‘violência simbólica’ exercida pela escola não é a perda da cultura familiar e a inculcação de uma nova cultura exógena (mesmo porque essa inculcação, como já se viu, seria prejudicada pela falta das condições necessárias à sua recepção), mas o reconhecimento, por parte dos membros dessa camada, da superioridade e legitimidade da cultura dominante. Esse reconhecimento se traduziria numa desvalorização do saber e do saber-fazer tradicionais – por exemplo, da medicina, da arte e da linguagem populares, e mesmo do direito consuetudinário – em favor do saber e do saber-fazer socialmente legitimados (NOGUEIRA & NOGUEIRA, s/data, p. 38-39).

Ao propor que, segundo Bourdieu, “[os] conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos, dos valores e dos interesses das classes dominantes”, Nogueira & Nogueira (s/data) sugerem que este autor está a indicar também uma crítica ao conteúdo do currículo escolar consagrado, nos seguintes termos: “Ao sublinhar que o saber escolar está intimamente associado à cultura dominante, *Bourdieu abre portas para uma análise crítica do currículo*” (idem, p. 41). (Grifos nossos)²

Vê-se, nos trechos destacados anteriormente, que o principal argumento utilizado para tomar Bourdieu como crítico do currículo propedêutico da escola básica é imputar-lhe a crítica ao conteúdo da cultura escolar como derivada da denúncia que ele faz do caráter de classe da cultura escolar. Soares (1994) sugere, por exemplo: “A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes (...)” (p. 15). Insiste esta autora:

(...) a escola exerce um poder de *violência simbólica*, isto é, de imposição, às classes dominadas, da cultura (...) das classes dominantes, apresentadas como a cultura e a linguagem *legítimas*: a escola converte a cultura e a linguagem dos grupos dominantes em saber escolar *legítimo* e impõe esse saber aos grupos dominados (Idem, p. 54).

No caso da interpretação que Soares (1994) faz da denúncia de Bourdieu ao viés de classe da cultura escolar, ela sugere também que Bourdieu estaria denunciando, ao mesmo tempo, como esse viés implicaria numa desvalorização das culturas populares. Para Soares (1994), a composição da cultura escolar por elementos da “(...) cultura e da linguagem do grupo dominante” ocorreria “(...) em detrimento da cultura e da linguagem de outros grupos (...)”, num efeito de “(...) discriminação das classes populares” (p. 54).

2 No final do artigo supracitado, Nogueira e Nogueira (s/data) fazem algumas ressalvas quanto ao tipo de interpretação dos escritos de Bourdieu que o acusa de ter “(...) negligenciado, até certo ponto, o fato de o sistema escolar e o conhecimento selecionado e transmitido por ele guardarem uma autonomia relativa em relação à cultura dominante, e mais amplamente, em relação às estruturas de dominação” (s/data, p. 44-45). Mas ressalte-se que Nogueira & Nogueira anotam essa ressalva apenas como um “anexo”. Esses autores não revisam a própria filiação, ao menos neste texto, à interpretação que imputa a Bourdieu tal “negligência”.

Conforme essa autora, o predomínio da “cultura dos grupos dominantes” compo a cultura escolar explicar-se-ia

(...) pela *opressão* que essas classes dominantes, com a mediação da escola, exercem sobre as classes dominadas, através da imposição da sua cultura e de sua linguagem, apresentadas como legítimas, e da consequente desvalorização de uma cultura e linguagem que, só por ser diferente daquela considerada legítima, é acusada de ‘deficiente’ (SOARES, 1994, p. 55).

Levando às últimas consequências a interpretação que faz dos escritos de Bourdieu, Soares (1994) insere esse autor na perspectiva daqueles autores considerados reprodutivistas.

Na perspectiva da *teoria do capital linguístico escolarmente rentável* [de Bourdieu], o fracasso, na escola, dos alunos provenientes das camadas populares é apenas mais uma faceta da dominação que essas camadas sofrem na sociedade como um todo, e atende aos interesses das classes dominantes, pois colabora para a preservação de sua hegemonia. Nessa perspectiva, não é a escola – instituição a serviço das classes dominantes – o campo em que se deve travar a luta contra o fracasso escolar das camadas populares: numa sociedade marcada pela divisão em grupos ou classes antagônicos, que se opõem em relações de força materiais e simbólicas, não há solução *educacional* para o problema do fracasso escolar; só a eliminação das discriminações e das desigualdades sociais e econômicas poderia garantir igualdade de condições de rendimento na escola. A solução estaria, pois, em transformações da estrutura social como um todo; transformações apenas na escola não passam de mistificação; não surtem efeito, e parecem mesmo ter o objetivo de apenas simular soluções, sendo, na verdade, um reforço da discriminação (SOARES, 1994, p. 64).

Setton (2014) parece aproximar-se dessa linha interpretativa ao destacar que para Bourdieu a cultura escolar – “cultura culta”, segundo essa autora – seria uma cultura que é “imposta” em detrimento da cultura de viés popular (p. 3). Referindo-se à cobrança que a escola faz às crianças de famílias de baixa escolarização quanto à posse de um conhecimento cultural específico prévio necessário para a realização satisfatória do processo de transmissão da cultura escolar, Setton (2014) afirma que essa cobrança da escola teria sido denominada por Bourdieu como “violência simbólica”, “(...) pois imporia o reconhecimento e a legitimidade de uma única forma de cultura, *desconsiderando e inferiorizando a cultura dos segmentos populares*” (p. 3). (Grifos nossos)

Bonnewitz (2003) alinha-se também a essa forma, posta em questão neste artigo, de interpretar os escritos educacionais de Bourdieu. Toma, por exemplo, a observação de Bourdieu de que a cultura escolar é um arbitrário cultural para inferir que este autor estaria indicando a possibilidade ou necessidade de substituição do conteúdo propedêutico por conteúdos alternativos. Segundo Bonnewitz (2003),

(...) *não há nenhuma justificativa racional, segundo Bourdieu, para o fato de estudar Maupassant e não a história em quadrinhos, a pintura acadêmica e*

não as produções dos 'grafiteiros', a música clássica e não a música 'tecno'. Do mesmo modo, fundamentar os critérios de excelência na matemática e não no latim ou no grego, é arbitrário. A seleção das disciplinas ensinadas, assim como a escolha dos conteúdos disciplinares é o produto de relações de força entre grupos sociais. A cultura escolar não é uma cultura neutra, mas uma cultura de classe (p. 114-115). (Grifos nossos)

Vê-se que nas interpretações apresentadas anteriormente toma-se a adesão de Bourdieu à noção antropológica³ de cultura como respaldo para uma crítica à cultura escolar como “cultura das classes dominantes” imposta arbitrariamente. Infere-se, nesse tipo de interpretação, que a adesão de Bourdieu à noção antropológica de cultura o teria levado a ver a cultura escolar como sendo simplesmente uma “cultura particular”: a cultura do grupo cultural e socialmente dominante. Como se Bourdieu reduzisse a consideração sobre a “cultura escolar” à acusação de que ela se confunde com a “cultura dominante”, isto é, a dos grupos dominantes.

Snyders, por exemplo, reforça essa interpretação a respeito da significação da cultura para Bourdieu, sugerindo, até, que este autor mostraria certo desprezo à “cultura dominante” e, por consequência, à cultura escolar predominante.

A cultura como penetração pessoal e, como mais forte razão, como arma no combate social, a ideia de um valor revolucionário da cultura, de um reforço do povo pela cultura; o esforço para distinguir entre uma utilização conservadora da cultura ou antes uma perversão conservadora e as condições em que ela se pode transformar em património do próprio povo: não basta dizermos que Bourdieu-Passeron não encaram estas questões, receamos até que eles tornem impossível apresenta-las aqui correctamente (SNYDERS, 1977, p. 295).

Na interpretação que Snyders (1977) realiza dos textos de Bourdieu, a cultura erudita ou a alta cultura seriam, para Bourdieu, apenas culturas particulares da burguesia, sem nenhum valor que extrapolasse essa origem. Dessa forma, na interpretação de Snyders, para Bourdieu, “(...) [a] luta de classes pela cultura [‘burguesa’] seria, portanto, impossível” (p. 295), ou melhor, desnecessária.

Com Bourdieu-Passeron, a cultura não passa de uma comédia que a classe dominante interpreta para si mesma com o único fim de afastar todos que não pertencem à confraria; por isso o ensino só pode ser uma comédia dessa comédia, comédia de segunda ordem, transmissão teatralmente incoerente do que já não continha de facto a mínima realidade; excepto no que respeita à exclusão social dos ignorantes, isto é, das classes dominadas (SNYDERS, 1977, p. 297).

Snyders (1977) chega a afirmar que

3 A antropologia oferece uma noção de cultura em que “(...) não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, de que todas as culturas são epistemológica e antropológicamente equivalentes. Não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra” (SILVA, 2000, p. 88).

(...) para nossos autores [Bourdieu-Passeron] a escola é que escolheu os critérios de cultura da classe dominante, critérios infundados, arbitrários – se é que são estes os mais indicados para repelir o povo. A escola é um mecanismo cuidadosamente montado para organizar o fracasso dos socialmente desfavorecidos e assegurar, por conseguinte, o conservantismo. Afirmar que ela é cúmplice e cúmplice voluntária não chega; ela surge como elemento-chave da reprodução (p. 301).⁴

Dessa maneira de interpretar a sociologia da educação de Bourdieu, vendo-o como próximo dos relativistas, parece derivar a sugestão de que esse autor estaria a propor que os currículos escolares devessem aderir à inclusão de conteúdos mais representativos das diversas culturas subordinadas, dos dominados, por exemplo, em complementação ou substituição à cultura erudita ou ao conhecimento científico.

Estando correta a interpretação anotada acima, uma proposta de intervenção sobre essa escola discriminatória teria que, para ser coerente, iniciar-se também pelo combate à uma suposta validade intrínseca do atual conteúdo da cultura escolar. No entanto, não parece ser esta a posição que Bourdieu adota em vários de seus textos de sociologia da educação.

3 | A QUAIS DIMENSÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO SE DIRIGE A CRÍTICA DE BOURDIEU?

É provável que Bourdieu e Passeron (2009), ao indicarem haver uma “(...) afinidade evidente entre la cultura académica y la cultura de las clases cultas” (p. 113) – que seria representada pela “cultura erudita” ou pela “alta cultura” –, miram chamar a atenção dos agentes educacionais para que não ignorem esse fato ao organizar suas práticas pedagógicas e seus julgamentos sobre os alunos. Bourdieu (2000) reitera diversas vezes⁵ que o enfrentamento da violência simbólica presente na ação pedagógica “(...) supõe a *tomada de consciência* do [caráter] arbitrário [desta ação] (...)” (p. 15). Por certo, seria controversa uma interpretação a respeito da posição de Bourdieu que fosse além disso, derivando, desse alerta de Bourdieu, por exemplo, uma crítica aos conteúdos clássicos predominantes na cultura escolar.

Bourdieu insiste na denúncia da postura de desconsideração que a escola assume quanto às diferenças e desvantagens culturais havidas entres seus alunos frente à cultura escolar. Esse autor, reiteradamente, aponta a necessidade de a escola rever seus procedimentos frente a essa desconsideração, de modo a não tornar os julgamentos, as avaliações e os exames que utiliza, mecanismos de seleção desfavoráveis às crianças das classes populares. Um resumo bem claro da crítica de Bourdieu (1998) quanto àquilo que é central nos procedimentos do trabalho pedagógico do sistema escolar tradicional, e que explica parte da responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais,

⁴ Este autor repete tal interpretação a respeito de Bourdieu em Snyders (2008).

⁵ Por exemplo, Bourdieu (1982).

pode ser encontrado no seguinte trecho:

(...) 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. Em outras palavras, tratando 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 (p. 53). (Grifos nossos)

Vê-se que o autor, neste trecho, inclui os “conteúdos do ensino” entre os elementos que corroboram para a seleção e exclusão interna que a escola promove, mas não aponta sua crítica para o teor desses conteúdos do ensino. Bourdieu (1998) centra a atenção nas implicações de se fechar os olhos para as “desigualdades culturais [existentes] entre as crianças das diferentes classes sociais” (1998, p. 53). Isto é, incomoda-o a diferença que marca os alunos das diferentes classes sociais quanto à posse de capital cultural semelhante à cultura escolar. Parece não estar em questão a validade do conteúdo que comporia a cultura escolar.

Portanto, o centro da crítica que Bourdieu realiza está na dimensão dos procedimentos da ação pedagógica frente às desigualdades de posse de capital cultural que as crianças apresentam. Isto é, sua crítica ao papel reprodutor da escola visaria, antes de tudo, a denúncia da tarefa que ela deixa de cumprir, ao ignorar o caráter arbitrário do conteúdo de sua cultura. Tal tarefa seria a de oferecer às crianças das classes populares o acesso democrático a uma competência cultural específica, derivada da cultura erudita e do conhecimento científico. Em vários de seus escritos e de suas contribuições de intervenção, pode-se encontrar indicações de que se deve atuar sobre a escola para que sejam atenuados os “efeitos de reprodução”. Uma das formas voltadas a essa atenuação, segundo Bourdieu, seria a valorização e empenho efetivo em socializar junto aos alunos das classes populares o conteúdo erudito e científico da cultura escolar.

Bourdieu apresenta uma posição favorável à ideia do caráter específico da cultura escolar. Em várias ocasiões, ele recomenda que o “conhecimento escolar” deva ser composto pelo conhecimento científico e pela cultura erudita (alta cultura). Bourdieu opta, claramente, por um certo modelo para o conteúdo da cultura escolar. Tal opção pode ser vista, destacadamente, por exemplo, em dois importantes documentos de orientação a reformas do Ensino Básico francês elaborados com sua decisiva participação. Trata-se dos documentos “Proposições para o ensino do futuro” (1986)⁶ e “Princípios para uma reflexão sobre os conteúdos do ensino” (1990)⁷.

No texto das “Proposições” (1986), por exemplo, Bourdieu pressupõe os “efeitos de consagração” dos procedimentos pedagógicos em voga, mas sem remetê-los à uma crítica

6 Redigido em 1985. Para uma apresentação detalhada do referido documento, ver Lenardão; Lenardão; Karpinski (2016).

7 Resultado do trabalho de uma Comissão instituída pelo governo francês no final do ano de 1988.

do conteúdo da cultura escolar correspondente que sugerisse sua substituição por outra referência cultural. Ele aceita certa dimensão universal da cultura escolar francesa, da época em análise, que derivaria, principalmente, da presença da ciência como seu conteúdo básico. Noutros termos, Bourdieu acusa a arbitrariedade da cultura escolar, denuncia que ela acabará por impor-se na forma de violência simbólica, porém, preocupa-se mais com as consequências pedagógicas de se ignorar o caráter arbitrário da cultura escolar. Por isso, concentra suas análises nos procedimentos (didática, avaliações, julgamentos etc) “violentos” da ação pedagógica, expressão dessa ignorância, e não numa crítica ao conteúdo clássico da cultura escolar (ver, também, BOURDIEU, 1982).

4 | O CONTEÚDO DA CULTURA ESCOLAR PARA BOURDIEU: A RELEVÂNCIA DA CULTURA ERUDITA E DA CIÊNCIA

Na sociologia da educação de Bourdieu, é central a crítica ao papel da escola de reprodutora da desigualdade social. Ocupa lugar de destaque a crítica deste autor à dívida da escola com as classes populares quanto à função de transmitir o “saber erudito” (BOURDIEU, 1998, p. 56) ou a “cultura erudita” (Idem, p. 63)⁸.

Se a ação indireta da escola (produtora dessa disposição geral diante de todo tipo de bem cultural que define a atitude ‘cultura’) é determinante, a ação direta, sob a forma do ensino artístico ou dos diferentes tipos de incitação à prática (visitas organizadas [a museus, galerias de arte, concertos] etc.), permanece fraca: deixando de dar a todos, através de uma educação metódica, aquilo que alguns devem ao seu meio familiar, a escola sanciona, portanto, aquelas desigualdades que somente uma instituição cuja função específica fosse transmitir ao maior número possível de pessoas, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e as aptidões que fazem o homem ‘culto’, poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural [erudita] (BOURDIEU, 1998, p. 61).

Bourdieu (1998) repete, mais de uma vez, a alusão de que o papel da escola está relacionado à transmissão da cultura erudita, anotando que “(...) a função que lhe cabe [à escola], de fato e de direito, [é] a de desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres” (p. 62). Esse autor insiste que “(...) só a escola pode criar (ou desenvolver, segundo o caso) a aspiração à cultura [erudita], mesmo à cultura menos escolar”, isto é, menos erudita (Idem, p. 60)⁹. Observa, ainda, que

8 Nos termos de Bourdieu, a “cultura erudita” seria identificada como aquela cultura cuja parte importante de seu conteúdo é composta por aquilo que Bourdieu chama de “obras da cultura erudita”: a literatura consagrada, aquelas obras expostas em museus, galerias de arte, apresentadas em concertos, o teatro clássico etc.

9 Bourdieu (1998) se refere, por exemplo, ao cinema como “uma arte mais popular” (p. 59). E até essa, menos erudita, a escola viria, segundo ele, sonhando às crianças menos favorecidas.

(...) as desigualdades frente às obras da cultura erudita não são senão um aspecto e um efeito das desigualdades frente à escola, que cria a necessidade cultural ao mesmo tempo em que dá e define os meios de satisfazê-la (BOURDIEU, 1998, p. 60).

Bourdieu observa, por exemplo, que entre os elementos que colaboram para a seleção escolar e que afetam particularmente os alunos egressos das classes populares está o do estranhamento destes diante da “língua escolar”. Conforme este autor, a “língua escolar (...) só é uma língua materna para as crianças oriundas das classes cultas” (1998, p. 46). No entanto, ele não porá em questionamento esse arbítrio (BOURDIEU, 1986, p. 160).

Bourdieu, embora não desconheça o fato social da variação linguística e da dimensão política envolvida no mercado linguístico, parece aceitar certa diferenciação entre as linguagens e, assim, justificar a escolha por parte da escola pelo uso da “língua das classes cultas”. Comentando as desvantagens escolares das crianças oriundas de meios sociais menos favorecidos, que decorreriam da sua linguagem original, Bourdieu (1998) insinua que tais desvantagens derivariam do fato de que as crianças dos meios populares utilizam uma língua menos complexa do que aquela que organiza a comunicação na escola. Nos termos do autor:

(...) a língua não é um simples instrumento, mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado, do pensamento mas fornece – uma sintaxe, isto é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, de maneira que a aptidão para o deciframento e a manipulação de estruturas complexas, quer lógicas quer estéticas, parece função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio familiar, que lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola (BOURDIEU, 1998, p. 46).

As anotações postas até aqui permitem inferir que, quando Bourdieu se refere ao arbítrio na cultura escolar e suas consequências (“efeitos de consagração”), ele não se dirige ao núcleo curricular dos conhecimentos dessa cultura que, no caso, seria composto pela ciência e pela cultura erudita. Pode-se ver no documento “Proposições para o ensino do futuro” (BOURDIEU, 1986), de início, a opção pelas “ciências da natureza” e pelas “ciências do homem” (p. 153). O referido documento assume como dado e inquestionável esse núcleo, salvo algumas ressalvas para que não se fetichize o alcance do conhecimento científico e não se o aborde a-historicamente (BOURDIEU, 1986, p.154).

Bourdieu, ao sugerir no início das “Proposições” que, apesar do dissenso frente à boa parte dos problemas da educação escolar, certo acordo se imporia quanto aos “(...) imperativos técnicos que visam a assegurar o progresso da ciência e do ensino da ciência” (1986, p. 153), dá a entender que está tomando como certo que a “ciência e seu ensino” seriam os componentes básicos para o currículo escolar francês à época. Ao indicar, nas “Proposições”, a necessidade de diminuição de excessos de conteúdos dos programas escolares dos ensinos fundamental e secundário franceses e sua atualização, Bourdieu

(1986) demarca com clareza sua posição de que se deveria “(...) iniciar os alunos nas grandes revoluções conceituais sobre as quais repousa a ciência moderna”, reforçando mais à frente que tal iniciação não deveria ser realizada “(...) em detrimento de uma ciência clássica, sempre mais formativa, sobre a qual repousa todo o edifício [escolar]” (p. 162).

Bourdieu (1986) justifica sua opção pelas ciências tendo em vista as “(...) posturas críticas que as ciências da natureza e as ciências do homem propõem” e que serviriam de “(...) antídoto contra as formas antigas ou novas de irracionalismo ou de fanatismo da razão” (p. 153). Ele comenta essa capacidade do conhecimento científico com o exemplo das ciências sociais, que “(...) deveriam levar a um julgamento esclarecido sobre o mundo social e oferecer armas contra as manipulações de todos os tipos” (BOURDIEU, 1986, p. 153), como, por exemplo, ajudar no exame crítico de como funcionam as pesquisas de opinião ou colaborar na desmistificação dos mecanismos de representação política, por meio da apresentação da história das instituições políticas.

Alguma dúvida quanto à opção de Bourdieu em relação à centralidade da ciência no núcleo da cultura escolar poderia aparecer na distinção que este autor propõe entre as “ciências da natureza”, com sua característica de “universalismo”, e as “ciências do homem”, com o relativismo que estas ensinam e que aparece na atenção que dão à pluralidade dos modos de vida, dos saberes e das sensibilidades culturais (BOURDIEU, 1986, p. 153). De qualquer modo, Bourdieu proporá que o ensino deve “(...) conciliar o universalismo inerente ao pensamento científico [ciências da natureza] e o relativismo ensinado pelas ciências humanas” (1986, p. 153)¹⁰.

Em várias ocasiões, no documento “Princípios” (1990), Bourdieu toma a “ciência” como eixo e referência para qualquer mudança nos conteúdos do ensino francês, não indicando, em nenhuma ocasião, alguma outra forma de conhecimento que poderia vir a substituir ou complementar o conhecimento científico. Neste documento, ele insiste que a cultura escolar “(...) deveria intentar articular los modos de pensamiento propios de las ciencias de la naturaleza con los de las ciencias del hombre, e inculcar el modo de pensamiento racional y crítico característico de la labor científica” (BOURDIEU, 1990, p. 424-425).

Não há como deixar de anotar, convém registrar, que, neste momento, nas “Proposições”, Bourdieu parece atento à variedade cultural. Inclusive propõe que a escola, desde o nível primário, forneça às crianças a possibilidade de se habituar e admitir a “(...) diversidade de costumes (em termos de técnicas do corpo, do vestuário, da habitação, da alimentação) (...) e dos sistemas de pensamento” havidos entre os povos; além de preocupar-se em fazer aparecer a característica de arbítrio que marca “(...) as escolhas próprias das diferentes civilizações (...)” (BOURDIEU, 1986, p. 154).

Não obstante Bourdieu reconheça a diversidade cultural de onde provêm os alunos, ele não porá em xeque, não questionará o conteúdo da cultura escolar (seu arbítrio).

¹⁰ Ver também Bourdieu (1990, p. 423-424).

Aceitará seu núcleo básico formado pela ciência (ciências da natureza e ciências do homem) e pelas belas artes. Parece não haver nos textos considerados até aqui nenhuma referência importante e profunda sugerindo que a cultura escolar deveria, por sua vez, incorporar o conteúdo e os elementos de culturas de caráter popular, tradicional ou do folclore, por exemplo.

Destaca-se, também, que, nos dois documentos comentados, aqui a abordagem a respeito da cultura escolar – seu conteúdo e práticas – é realizada sem mencionar seu vínculo com a reprodução do domínio de classe. Esses dois textos parecem desembaraçados de referências à relação da escola com a reprodução da dominação de classe. Mesmo assim, embora o texto das “Proposições” (1986) pareça não se fiar no papel da luta de classes na definição do conteúdo da cultura escolar, Bourdieu não deixa de registrar, logo no início deste documento, a possibilidade de as sugestões do documento conterem ambiguidades e sugestões antitéticas. Nos seus termos: “Uma reflexão a respeito da escola não pode ignorar as contradições que estão inscritas em uma instituição destinada a servir a interesses diferentes, ou mesmo antagônicos” (BOURDIEU, 1986, p. 153).

Mesmo reconhecendo que a cultura ensinada na escola é uma “cultura de classe”, Bourdieu não quer sugerir, por consequência, que a escola deva optar por “culturas” das classes dominadas em seus conteúdos curriculares. A esta possibilidade, a de incluir, no currículo, elementos da cultura popular, Bourdieu e Passeron (2009) chamarão de “ilusão populista” (p. 110). O que interessa exatamente a Bourdieu é a denúncia das implicações do caráter arbitrário da cultura escolar; o que quer dizer, obviamente, que ele não ignora o caráter de classe do currículo. No entanto, esse autor não está propondo a substituição desse conteúdo classista. Provavelmente porque considera fundamental o acesso das crianças das classes populares a essa cultura das elites e o papel da escola nessa tarefa. Daí a denúncia que Bourdieu faz da fragilidade da escola em realizar a função de socializar a cultura erudita.

Bourdieu reitera sua posição favorável à cultura escolar clássica em vigência quando alerta para os riscos de, diante do reconhecimento necessário das desvantagens apresentadas pelas crianças das classes populares no curso da aprendizagem escolar, assumir-se

(...) la ilusión populista [que] podría conducir a reivindicar la promoción de las culturas paralelas generadas por las clases más desfavorecidas al orden de la cultura enseñada. No alcanza con constatar que la cultura educacional es una cultura de clase, pero actuar como si no lo fuera es hacer todo para que quede así (BOURDIEU e PASSERON, 2009, p. 110).

Tal posição favorável frente à cultura escolar clássica/propedêutica parece estar presente também na sua sugestão de constituição de uma “pedagogia racional”, que se basearia no reconhecimento das desigualdades sociais dos alunos e no reconhecimento das diferenças e desigualdades culturais socialmente condicionadas. Neste caso,

Bourdieu e Passeron (2009) sugerirão que a escola precisaria decidir-se por “reduzir” essa desigualdade cultural (p. 111).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contrariamente à interpretação majoritária sobre a posição de Bourdieu quanto ao conteúdo escolar, apresentada no início deste artigo, nossa hipótese é a de que para este autor o caráter político de dominação inscrito no conteúdo da cultura escolar estaria menos nos elementos desse conteúdo do que na omissão e dissimulação do seu caráter arbitrário e impositivo. De fato, ignorando esse caráter é que a escola acabaria por organizar-se pedagogicamente de modo a produzir, inevitavelmente, o fracasso do desempenho das crianças das classes populares. Bourdieu e Passeron (2009) revelam que

(...) la cultura de la elite está tan próxima a la cultura educativa que el niño proveniente de un médio pequenoburgués (*y a fortiori* campesino u obrero) no puede adquirir sino laboriosamente lo que le está dado al hijo de la clase cultivada, el estilo, el gusto, el espíritu, en resumen, esse *savoir faire* y esse *savoir vivre* que son naturales a una clase, porque son la cultura de esa clase (p. 41).

Reiterando o anotado anteriormente, observa-se que Bourdieu põe mais relevo na crítica aos procedimentos pedagógicos do que nos conteúdos curriculares. Preocupa-o “(...) a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor, exigida” (BOURDIEU, 1998, p. 153). O que está em jogo, para Bourdieu, é o caráter arbitrário do conteúdo escolar e não o conteúdo em si. O que mais o incomoda são as implicações de a escola ignorar esse caráter arbitrário (BOURDIEU e PASSERON, 2009, p. 114). Decorreria daí a ênfase de sua crítica nos procedimentos pedagógicos e não nos conteúdos clássicos da cultura escolar, conforme ele enfatiza, por exemplo, no texto das “Proposições” (1986). Neste documento, ele retoma uma sugestão dada em 1966, no artigo “A escola conservadora” (BOURDIEU, 1998), indicando que uma pedagogia racional e universal

(...) 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. Mas o fato é que a tradição pedagógica só se dirige, por trás das ideias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola (p. 53).

Ou seja, tal pedagogia racional deveria, quanto aos procedimentos, partir do zero e levar em conta não apenas aquilo que pequena parte dos alunos herdaram. Eis a principal preocupação de Bourdieu.

Pelo apresentado, pode-se indicar que Bourdieu se concentra mais na crítica aos

procedimentos pedagógicos e menos nos conteúdos porque aceita a especificidade do conteúdo da cultura escolar como sendo composto pela ciência e pela “alta cultura”. Sabendo do valor desse conteúdo no mercado dos bens simbólicos, ele defenderá que a escola se organize de um modo que garanta, de fato, às crianças e jovens das classes populares o acesso a esse “capital cultural” particular. Por essa razão, primeiro, seu alerta: “En cualquier terreno cultural que se los mida – teatro, música, pintura, jazz o cine –, los estudiantes tienen conocimientos mucho más ricos y más extendidos cuando su origen es más alto (BOURDIEU e PASSERON, 2009, p. 33). E, em seguida, sua indicação: “Para los individuos provenientes de sectores más desfavorecidos, la educación sigue siendo el único camino de acceso a la cultura [alta cultura/cultura erudita] y esto em todos los niveles de enseñanza” (Idem, 2009, p. 37).

Quer dizer, parece que para Bourdieu a escola é a única instituição capaz de exercer uma ação metódica e continuada para universalizar o conhecimento científico e a cultura erudita, quebrando o monopólio da distinção culta. Só ela poderia exercer o poder de romper o círculo que faz com que o capital cultural leve ao capital cultural, reduplicando as desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre et al. Proposições para o ensino do futuro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, n. 67, 152-169, jan./abr. 1986.

BOURDIEU, Pierre et al. Princípios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. **Revista de Educación**, Madrid/Espanha, n. 292, p. 417-425, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **Los herederos**: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires/Argentina: Siglo XXI Editores, 2009.

BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LENARDÃO, Elsie; LENARDÃO, Edmilson; KARPINSK, André Luiz. ‘Proposições para o ensino do futuro’: contribuições de Pierre Bourdieu a uma ‘pedagogia racional’. **Imagens da Educação**, Maringá, Pr, v. 6, n. 3, p. 37-48, 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice & NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Um arbitrário cultural dominante. **Revista Educação – Especial: Biblioteca do Professor n. 5 (Bourdieu)**. Ed. Segmento: São Paulo, p. 36-45, s/data.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Uma introdução a Pierre Bourdieu**. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/uma-introdução-a-pierre-bourdieu/>. Acesso em: 25 set. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, n. 73, p. 71-78, dez. 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa/Portugal: Ed. Moraes, 1977.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1994.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Amazonas 15, 45, 46, 48, 52

Arbitrário cultural 1, 2, 4, 14

Arquitetura 39, 40, 41, 42, 43, 44

B

Base nacional comum curricular 54, 55, 56, 57, 58, 62

C

Cidadania 56, 61, 62

Ciências humanas 10, 55

Conteúdo curricular 1

Cultura 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 54, 60, 62, 63

Currículo 1, 2, 3, 9, 11, 14, 18, 46, 48, 52, 54, 55, 56, 62

D

Desigualdades 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 46

Dificuldades 15, 16, 17, 18, 23, 24, 25, 27

Discriminação 3, 4

E

Edgar Graeff 38, 39, 40, 43, 44

Educação do campo 45, 46, 47, 48, 52

EJA 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28

Ensino de geografia 54, 56

Epistemologia 31, 59

Escola 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 27, 30, 34, 36, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 56, 59, 61

Estágio 20, 29, 30, 31, 35, 36

F

Formação inicial 29, 30, 31, 54

G

Geografia 50, 54, 55, 56, 58, 61, 62

M

Matemática 5, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 50

Memória histórica 38, 40

O

Obra escrita 38, 40, 41, 42, 43

Orientações 54

P

Pesquisa 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 43, 49, 53, 54, 55, 57, 62

Pierre Bourdieu 1, 2, 13, 14

Professores 17, 27, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 56, 59, 61

Projeto político pedagógico 45, 46, 47, 52

Proposta 6, 20, 23, 24, 25, 26, 34, 40, 41, 42, 43, 45, 50, 51

Pública 27, 53, 54, 56

R

Relativismo 1, 10, 14

Responsabilidade 6, 56

Ruralismo 46

S

Saberes docentes 29, 30, 31, 32, 36, 37

Sociedade 2, 3, 4, 8, 14, 18, 28, 44, 47, 56, 58, 59, 61, 62

T

Tecnologia 15, 16, 18, 20, 23, 27, 29, 46, 47

Tecnologias 15, 16, 18, 19, 20, 51, 63

V

Valorização 7, 46

História e Memória da Profissão Docente

- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- 📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

História e Memória da Profissão Docente

- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- 📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br