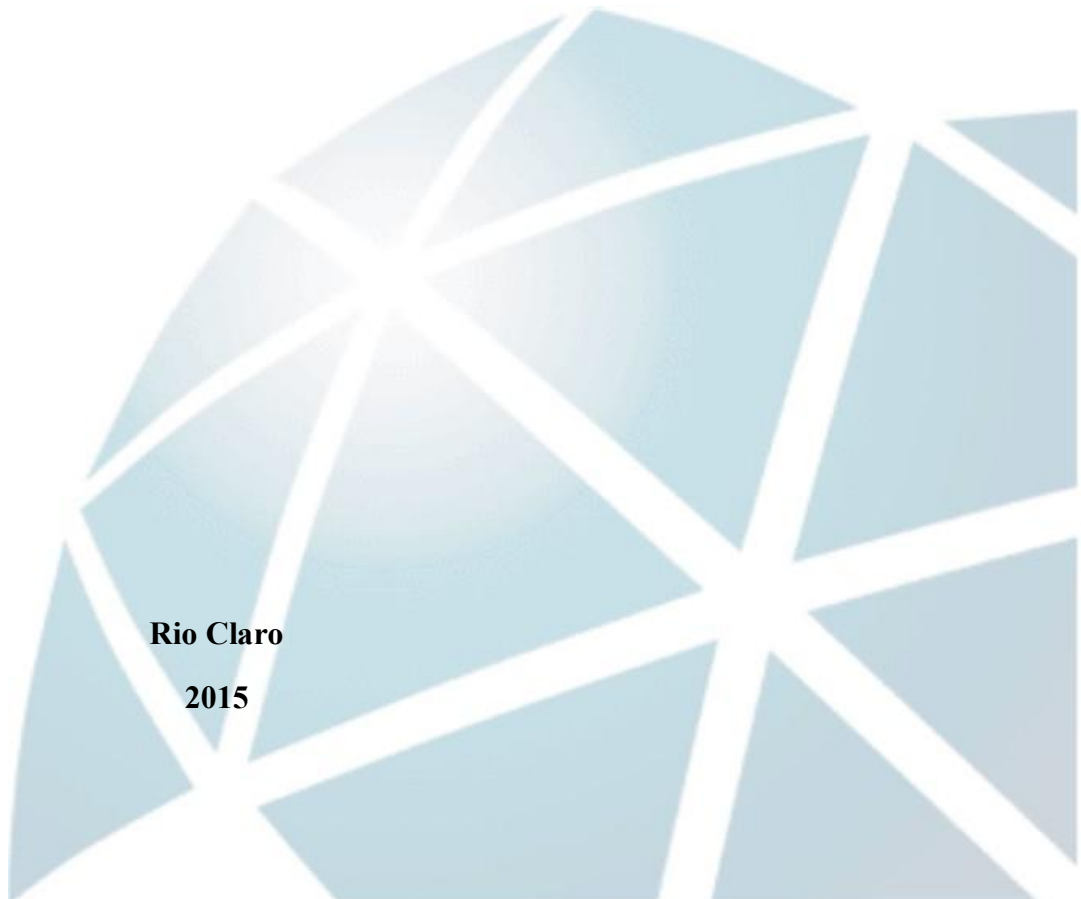

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

VIVIANE COLÁCIO FRANCISCO

**EDUCAÇÃO: TRANSFORMAÇÃO OU
REPRODUÇÃO.**

Rio Claro

2015



VIVIANE COLÁCIO FRANCISCO

EDUCAÇÃO: TRANSFORMAÇÃO OU REPRODUÇÃO.

Orientador: José Euzébio de Oliveira Souza Aragão

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Campus de Rio Claro, para obtenção do grau de
Licenciada em Pedagogia.

Rio Claro

2015

370 Francisco, Viviane Colácio
F818e Educação : transformação ou reprodução / Viviane Colácio Francisco. - Rio Claro, 2015
45 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro
Orientador: José Euzébio de Oliveira Souza Aragão

1. Educação. 2. Educação e transformação. 3. Educação e
reprodução. 4. Papel da educação. 5. Papel do professor. I.
Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por toda a força, que ele me proveu para a finalização dessa fase, tanto colocando pessoas ao meu lado para me ajudar, quanto me sustentando em momentos que eu me via sozinha.

Ao meu orientador Aragão, minha mãe Natalina Colácio mulher forte, e meu pai Dirceu S. Francisco homem determinado, aos meus irmãos Jean e família, Anderson (Tiquinho), Sandro, Sandra e família, Vanda, Felipe, Jéssica, Diego; aos meus amigos os quais foram como irmãos: pr. Newton e pra. Bete, os quais minha memória guardará sempre o apoio, Jéssica Tessaro, amizade garantida desde a quarta série, a Moradia Estudantil - UNESP - Rio Claro pelo acolhimento, a Marcela Meleka e Liliane, as veteranas que me receberam nesse espaço, Camila Ribeiro, Camila Appolinário, Flávia App., D. Maria, Daniele Gonçalves, a casa 02 que me aguentou, grata - Mayra, LuisAff (Glee), Caio, João P. (Menininho), João Marcos (Ibi), aos ingressantes Gabriel, César, Lília, Willian e Crislaine; na casa 10 (minha antiga casa) Fernanda Monteiro, Jéssica (Polegar), Isabel (Bel), Carla, além de Jessica Fernanda, minha companheira Lohanne. Agradeço por conhecer pessoas de coração: Ana Cláudia (Rabisco), Kelly Marques, Nathan Prado, Michele (Dendê), Aline Yoshida, Nath Sola, Priscila Rodrigues, Isa Aroli, Lucas Barbosa (Capucheta) Isadora Machado, Natália Pavezzi, Alexandre Fantinato, Tamires (Tatá), pessoa que me ajudou a dar um pontapé neste trabalho. Entre tantos que habitam e já não mais habitam nossa casa provisória. Além disso quero agradecer ao pessoal de minha igreja em Ferraz em especial meus pastores Fábio e Juliana, que através de suas orações se preocuparam comigo, agradeço também ao Centro de Estudos em Arte Marcial “Tomoaki Miyaoka” CEAM, que mesmo sendo pouco o tempo, valeram para reforçar valores superimportantes para a vida, ao A’moras Dance (Grupo de Artes da Moradia Estudantil da UNESP), que me proporcionou muitas experiências que julgo até inesquecíveis.

Por mais que eu queira talvez não consiga nomear a todos que fizeram parte desse longo período de formação, mas deixo aqui meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Dentre as várias funções da escola na sociedade capitalista há na literatura especializada e no senso comum a ideia de que a escola teria um papel central na correção das desigualdades sociais produzidas pelo modo de produção capitalista. Vemos, na sociedade atual, crianças e jovens, que movidos pela vontade de sair de onde estão, geralmente nas periferias, em situação de precariedade, buscam crescimento através do estudo; vêem nele uma saída para uma outra realidade com mais oportunidades e chances de melhora, tanto no que se refere a sua qualidade de vida, e até mesmo querer alterar, mudar e influenciar sua própria realidade ou parte dela, com o conhecimento que aprendeu na escola.

Por outro lado, há teóricos que sustentam que a escola reproduz as características básicas da estrutura social e o sistema de poder vigente na sociedade. Nosso objetivo é discutir o potencial transformador da educação em contraponto ao seu papel de reprodução das desigualdades sociais, mediante a atuação imprescindível do professor, que possui um papel de grande destaque quando se trata de mudança. O professor é um dos primeiros profissionais que nos lembramos quando nos voltamos para a escola e nos referimos ao ensino sistematizado. Porém, algumas vezes, as formas de ensino presentes na escola, afligem boa parte das crianças e jovens e se caracterizam de forma a privilegiar determinadas classes, acabando por barrar o crescimento e desenvolvimento daqueles que não se enquadram nos padrões exigidos.

Neste trabalho pretendemos comparar duas linhas de pensamento, alusivas a atuação pedagógica em sala, a de Paulo Freire, que traz a figura do professor com um ator responsável por levar os alunos à reflexão de sua prática; e Pierre Bourdieu, que considera a prática pedagógica como um ato de imposição de valores da classe dominante. O trabalho abordará a questão a partir de pesquisa bibliográfica.

Palavra-chaves: Educação e transformação - Educação e reprodução - Papel da educação. Papel do professor.

ABSTRACT

Among the various school functions in capitalist society there in the literature and common sense that the school would have a central role in correcting social inequalities produced by the capitalist mode of production. We see, in today's society, children and young people who moved by the desire to get out of where they are, usually on the outskirts, in a vulnerable situation, seek growth through the study; They see it as a way out to another reality with more opportunities and chances for improvement, both as regards their quality of life, and even want to change, change and influence their own reality or part of it, with the knowledge learned in school.

On the other hand, there are theorists who maintain that the school reproduces the basic features of the social structure and the current system of power in society. Our goal is to discuss the transformative potential of education as opposed to its role of reproduction of social inequalities, through the essential role of the teacher, who has a high profile role when it comes to change. The teacher is one of the first professionals that we remember when we turn to the school and refer to the systematic teaching. But sometimes forms of education present in the school, afflicting much of children and young people and are characterized in order to favor certain classes and eventually stop the growth and development of those who do not meet the required standards.

In this paper we intend to compare two lines of thought, alluding to pedagogical activities in class, the Paulo Freire, which brings the teacher's figure with a responsible actor for lead students to reflection of their practice; and Pierre Bourdieu, which considers the pedagogical practice as an act of imposition of values of the ruling class. The work will address the issue from literature.

Key word: Education and transformation - Education and reproduction - Role of education - teacher's role.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1. AS CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE E BOURDIEU PARA A EDUCAÇÃO	9
1.1. Introdução ao pensamento de Paulo Freire	9
1.2. Para começo de conversa	10
1.3. Paulo Freire	11
1.3.1. O diálogo e a realidade	14
1.3.2. Inclusão do aluno na construção	15
1.3.3. Ensinar X transmitir.....	17
1.4. Introdução ao pensamento de Pierre Bourdieu.....	20
1.5. Para começo de conversa	21
1.6. Pierre Bourdieu	22
1.6.1. A grande queixa	23
1.6.2. A escola e o professor	26
1.6.3. O personagem professor.....	27
1.6.4. O ser e sua realidade.....	29
1.6.5. Projeto de vida.....	30
2. FREIRE E BOURDIEU: FORMAÇÃO DO PROFESSOR, AVALIAÇÃO E RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.....	31
2.1. Formação do professor.....	31
2.2. Avaliação.....	34
2.3. Relação professor-aluno	36
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS	41

INTRODUÇÃO

Dentre as várias funções da escola na sociedade capitalista há na literatura especializada e no senso comum a ideia de que a escola teria um papel central na correção das desigualdades sociais produzidas pelo modo de produção capitalista.

Por outro lado, há teóricos que sustentam que a escola reproduz as características básicas da estrutura social e o sistema de poder vigente na sociedade.

Temos, portanto, duas vertentes, duas formas de pensar a “educação”, que na ótica de Saviani (1985), enquadram-se respectivamente, no rol das Teorias Não-Críticas e Teorias Crítico-Reprodutivistas da Educação.

As primeiras – as Teorias Não-Críticas da Educação, entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade, de forma contrária, as segundas – as Teorias Crítico-Reprodutivistas da Educação – veem a educação como um instrumento de discriminação social, um fator de marginalização.

Escolhemos dois autores renomados, para discutir o papel transformador x reprodutor da educação. Nosso trabalho se debruçará sobre as contribuições de Paulo Freire e de Pierre Bourdieu, com ênfase na atuação pedagógica do professor em sala de aula. Paulo Freire, que traz a figura do professor com um ator responsável por levar os alunos à reflexão de sua prática; e Pierre Bourdieu, que considera a prática pedagógica como um ato de imposição de valores da classe dominante. O professor possui um papel de grande destaque quando se trata de mudança. O professor é um dos primeiros profissionais que nos lembramos quando nos voltamos para a escola e nos referimos ao ensino sistematizado e será o foco de nossa análise.

Este tema surgiu por meio da preocupação e reflexão sobre o papel do professor na educação, sua função e influência dentro do desenvolvimento da sociedade nos dias atuais, compreendendo como a educação interfere na formação do indivíduo. Cabe aqui a questão: qual é o papel do professor dentro do processo de educação formal, para que o educando seja levado a uma transformação; e seu papel mediante o fato de que o processo de educação tem se revelado instrumento de reprodução da sociedade?

Nosso objetivo, portanto, é discutir o papel do professor como agente transformador ou reprodutor das desigualdades sociais baseado em Paulo Freire e Pierre Bourdieu.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 49)

Bogdan & Biklen (1994, p.48-70) apontam que existe algumas características pertencentes a esse tipo de investigação, como por exemplo: procura-se como fonte de dados o ambiente natural, tendo o investigador como instrumento básico, em lugares como escolas, famílias, e bairros para aclarar questões do processo educacional, cujo equipamento é na maioria das vezes lápis e um bloco de anotações (com as variações de alguns fazerem uso de vídeos e áudio) tendo os dados sempre confirmados pelo contato direto com os indivíduos observados e para uma melhor compreensão sempre se atentando com a totalidade daquilo que procuram.

Tem como característica também o fato de ser descritiva, nada se resume a números, e por parte dos investigadores existe um grande interesse pelo processo, cujas informações ao serem colhidas são selecionadas de maneira a apenas ficarem as mais importantes para a pesquisa, além de que o significado que a pesquisa possui para os indivíduos envolvidos é de suma importância. Geralmente esse tipo de pesquisa é realizada para se fundamentar teorias, ou ate mesmo a fim de levantar conceitos heurísticos; para descrição, enfim os investigadores trabalham para melhor entender o comportamento humano e suas experiências sem tentar comparar.

Dentro desse tipo de pesquisa podemos ver a importância do pesquisador dentro do campo onde pretende abordar, porém aqui se fará apenas uma análise de material bibliográfico coletado por meio de sites, livros, artigos referentes ao tema abordado- importância do papel do professor e suas relações com o meio onde trabalha que é a sala de aula, para a mudança ou reprodução da sociedade. Além de contar com a seleção de material por categorização.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. (FRANCO, 2007, p. 59)

Para a busca foi utilizada a internet, que foi uma ferramenta muito útil durante a pesquisa. Para a coleta do material analisado foi feita uma escolha de forma que abrangesse a maior quantidade de artigos, livros e sites que fossem relacionados à educação transformadora e reprodutora levando em consideração as teorias dos autores. Foi coletado uma gama de informações sobre o que os autores falavam a respeito da prática do professor em sala, depois se fez uma seleção do conteúdo nesses bancos de dados, a partir das palavras que fossem relacionadas ao papel do professor, a ação pedagógica, prática pedagógica, a didática em sala. A partir desse passo, à medida que foram sendo fichados os materiais, houve outra triagem, mais minuciosa com relação ao professor e sua atuação.

Pretende-se verificar como é tratado o papel do professor para o desenvolvimento social a partir da escola, sendo o professor um dos agentes responsáveis pelo processo de transformação ou reprodução social. Em seguida, pretende-se analisar algumas questões pertinentes como, por exemplo: o processo de **formação do professor**, tido como um dos mais importantes, pois é a partir daqui que se começa a trabalhar a transformação/reprodução da sociedade na formação do professor mediante o que ele for adquirindo em sua formação, a importância dada a sua profissão, a valorização que merece; outro aspecto a ser analisado será o processo de **avaliação do ensino-aprendizagem**, ver como cada autor concebe essa prática, se é possível analisar sua importância para a prática pedagógica e por último a **relação professor-aluno**, o tratamento que o profissional possui para com os alunos, em que se pode observar que em determinadas situações que há uma grande diferença no tratamento do professor para com os diferentes tipos de aluno. Todas as análises serão realizadas a partir das contribuições de Paulo Freire e Pierre Bourdieu.

Nosso trabalho está organizado da seguinte forma: na primeira seção trazemos as contribuições de Paulo Freire e Pierre Bourdieu para a educação, destacando aspectos de suas vidas, obras e contribuições teóricas. Na segunda seção, focalizaremos nossa atenção e discussões para os aspectos Formação do Professor, Avaliação e Relação Professor-Aluno presentes nas contribuições de Paulo Freire e Pierre Bourdieu. Ao final, tecemos nossas considerações, ressaltando as comparações entre os dois autores, no que se refere aos aspectos tomados como fundamentais em nossa análise.

1. AS CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE E BOURDIEU PARA A EDUCAÇÃO

1.1. Introdução ao pensamento de Paulo Freire

Para se formar um professor é necessário que haja um mínimo de reflexão durante seu percurso em sua formação, pois é impossível que ele venha desenvolver em seus alunos ideias críticas sem que ele primeiro tenha desenvolvido linhas de pensamento. Deve-se ter em sua formação base para discussões, lembrando que apesar de desenvolver uma linha de raciocínio ele deve saber respeitar a opinião alheia para que assim um discurso venha a ser construído também na sala onde irá dar aula.

O que estará fazendo em sala um professor- e sabemos perfeitamente que não é um caso isolado – que sequer compreende como seu aluno aprende? Muito provavelmente não será construção do conhecimento, mas mera transmissão. Como pode o educador desenvolver uma prática emancipatória sem compreender o processo de conhecimento? (VASCONCELLOS, 2007, p.3)

É necessário que sejam garantidas alguns aspectos fundamentais ao trabalho do ser docente para que seu papel seja desempenhado de maneira precisa, pois seu papel para mudar a educação é fundamental (VASCONCELLOS, 2007), enfim, é necessário que se garanta boas condições de trabalho, salário, valorização social e acima de tudo uma boa formação, pois competência não é algo que surge junto com o ser.

Ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58)

O professor tem sido muito criticado por causa do que temos visto no cenário educacional, em algumas ações percebemos de muitos deles descaso, tratamento desigual com relação aos seus alunos, crianças que desistem por falta de motivação, dentro da própria escola, onde encontramos professores cansados por terem que se preocupar sobre como irão sobreviver.

1.2. Para começo de conversa

De acordo Saviani (1985), a teoria que impulsionou pensadores a escrever sobre a educação transformadora foi a teoria da escola nova, essa pedagogia pensava a educação de forma a ter relevância a psicologia, ressaltando como ator principal- o aluno- no objetivo de incluí-lo em diferentes grupos presentes na escola.

A pedagogia da escola nova faz parte de um grupo de teorias que Saviani (1985) chama de Teorias Não-Críticas, em que se entende por educação um instrumento de equalização social, correção de desigualdades que são como distorções que devem ser corrigidas, e inserir o individuo dentro de um corpo – sociedade – além da educação ser concebida como algo autônomo em relação a sociedade.

Nesse sentido, as teorias não-críticas são: a Tradicional, em que a educação vinha no sentido de esclarecer, difundindo a instrução, propagando os ensinamentos acumulados e sistematicamente organizados, transmitidos pelo professor, cabendo ao aluno apenas “assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos” (SAVIANI, 1985, p. 18); a Pedagogia Nova, que surge no final do sec. XIX, como crítica à Escola Tradicional, sendo a educação um instrumento de agregação do individuo a diferentes grupos, e através dos grupos, inseri-lo á sociedade, inculcando no individuo o sentimento de aceitação.

Esta pedagogia desloca o centro da questão pedagógica do intelecto para o sentimento, ressignificando o pilar do processo, para levar o aluno a aprender a aprender, e a aprendizagem seria estimulada inserido os alunos em ambientes que fossem relacionados à sua área de interesse, de forma que o viés fosse a relação de alunos com alunos e de alunos para com o professor o qual desempenharia o papel de estimulador e orientador. Porém para a execução dessas ideias o investimento em ambientes e salas de aprendizagem deveria aumentar, subsistindo apenas para as elites aprimorando seu ensino.

O impacto nas instituições tradicionais destinadas as classes mais pobres não foi dos melhores.

Cumpra assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente tem na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. (SAVIANI, 1985, p. 22)

E este foi um dos fatores que levou esta teoria ao insucesso e na metade do século XX ela se desmembra sendo levado de um lado para a direção de uma Pedagogia Nova Popular, onde aparece Freinet e Freire sustentando-a, e do outro lado para a instrumentalização do ensino, dando enfoque para os métodos aplicados passando a existir a terceira pedagogia denominada como Tecnicista. E suas características contam com o fato de que o foco estaria voltado para a “organização racional dos meios” (SAVIANI, 1985, p. 24) garantindo a eficiência, a relação professor-aluno fica disposta aos meios e para essa pedagogia a marginalidade se conceitua em incompetência, improdutividade. E a resolução desse problema se dá transformando o indivíduo num ser produtivo, eficiente. Nas escolas o processo de burocratização eclode, para racionalizar o processo.

Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isto, o problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas se tornou irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência. (SAVIANI, 1985, p. 26)

Podemos ver que Freire aparece com suas ideias no momento de conflito e transição do escolanovismo para a pedagogia tecnicista, que torna o processo educativo operacional e objetivo (SAVIANI, 1985). Porém sua proposta vai de encontro a uma escola nova popular, pois os métodos e procedimentos dessa pedagogia por serem caros, favoreceram apenas as classes mais ricas, pelo aporte de coisas a serem investidas.

1.3. Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, em Recife, Pernambuco, formou-se pela Faculdade de Direito de Recife. Após seu curso deu aulas de português na mesma escola que estudou conhecida pelo nome de Oswaldo Cruz. Foi

Diretor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria em Pernambuco, participou da criação do Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP), expressando a sua filosofia educacional em 1958 em sua tese de concurso para a Universidade de Recife, assim também no ano de 1962 (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2014), em Angicos, no Rio Grande do Norte, cuja experiência educacional foi de alfabetizar 300 trabalhadores rurais em 45 dias (JOSIAS, 2007), e pela sua grande influência educacional Freire vai para exílio onde cria o Instituto de Ação Cultural (IDAC) em 1970, que auxilia vários outros movimentos populares, de diversos locais do mundo. Quando retorna, ocupa o cargo de Secretário Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, e cria o Movimento de Alfabetização (MOVA) (BRANDÃO, 2005).

Em suas principais obras estão: *Pedagogia do Oprimido* (1971), *Cartas à Guiné Bissau* (1984), *A importância do ato de ler* (1993), *Pedagogia da Autonomia* (1996), *Educação e Mudança* (1979), *Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar* (1993), *Pedagogia da Esperança* (1992). No dia 2 de maio de 1997 em São Paulo se torna vítima de um infarto agudo no miocárdio e falece. Na maioria de seus trabalhos defendia a questão da educação como forma de liberdade e mudança.

Antes de prosseguir podemos começar mencionando o que, de acordo com Vasconcellos significa educação para Paulo Freire.

Para Paulo Freire, a educação corresponde ao processo de humanização. Etimologicamente, educação (*educatio*, ónis) tem duas raízes latinas: *educere* (conduzir para fora de, fazer sair) que vem de *dux*, *ducis* (guia, chefe), e *educare* (criar-homens ou animais-, alimentar, formar, instruir) (cf. *foulquié*). Portanto na sua gênese linguística já podemos perceber uma tensão de sentido: educação consistiria em sair de dentro da criança o que ela possui virtualmente, e/ou sair do seu estado primitivo através da relação com o mundo. (VASCONCELLOS, 2007, p. 2)

Ainda Vasconcellos (2007) ressalta que o conhecimento se dá pela interação do indivíduo com o mundo e resume todo aprendizado ao diálogo que surge entre pares.

[...] Ninguém educa ninguém... A partir desta concepção, desenvolve toda a crítica à educação bancária, que é superada através do diálogo, da problematização, da curiosidade epistemológica, da participação ativa do educando, da valorização do seu saber e da sua cultura, do inédito viável. (VASCONCELLOS 2007, p.2)

Freire em seus trabalhos considera o homem como um ser que necessita se relacionar com seus iguais, trazendo em si marcas de onde veio com quem viveu, onde habitou, e nessa relação Freire (2011) prioriza as trocas que são feitas nessa convivência, deixando para ele oportunidade de expor aquilo que faz parte de seu dia a dia, que é por meio das quais o homem fará as devidas construções de conhecimento, que são necessárias para a sua atuação como ser pensante dentro do espaço em que foi posto.

Enfatiza o fato de que o professor deve ser o ajustador do conhecimento próprio de uma pessoa, quando este está em processo de alfabetização, que não deve ser feito uma doação nem de cima para baixo, sempre deixar partir de dentro.

Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. (FREIRE, 1979, p. 35)

Freire (1979) apresenta a educação como uma maneira de não instrumentalizar o homem, tendo-o como objeto, mas como um sujeito concreto que não apenas está no mundo, mas faz parte do mesmo, e que pode interferir, através de uma relação dialética sem a qual ele se torna inoperante.

O professor precisa fazer com que o homem deixe de lado a “captação mágica” que se dá por acesso sentimental, que faz dele um objeto, e ao transformá-lo, analise fatos por meio da via reflexiva, que lhe oferecerá uma compreensão crítica dos fatos.

E para que essa transformação de vias aconteça é necessário agirmos por um método operacional, dialogal e partícipe. Levando o homem a pensar, que é um ato presente entre o compreender e o agir (FREIRE, 1983). Precisamos entender que educando ocupa um espaço e objeto de conhecimento está em outro, Freire (2011) apresenta esses elementos da aprendizagem, enfatizando o ato da comunicação que existe entre sujeitos, um “objeto pensado” que mediatiza um sujeito de outro, e enfatiza a comunicação com o uso de “signos linguísticos” que estão entre os sujeitos dentro desse processo, nos dando a percepção de que a tarefa de ensino não é individual.

Freire (2011) faz uma analogia entre educação e agricultura; onde o aluno corresponde ao agricultor camponês, desde sempre presente na sociedade envolvido

com sua realidade; e o agrônomo, técnico, especialista à profissão professor, o qual levará seu conhecimento às pessoas do campo, dependendo apenas dele a sua forma de ensinar ou, simplesmente como se diz no próprio texto, se estender esse conhecimento técnico, o que seria errado considerar o fato de que ele depositaria tudo o que sabe sobre esses camponeses ou agricultores sem ouvi-los de antemão, ou seja, não faz parte da didática de um bom educador chegar a um educando (agricultor) colocando para ele todo seu conhecimento de forma a encobrir tudo o que esse agricultor possui.

1.3.1. O diálogo e a realidade

Percebe-se que, realmente uma das coisas mais importantes que se estabelece antes mesmo de ensinarmos é o diálogo, mesmo que haja uma troca de informação que não esteja diretamente ligada ao conteúdo de ensino, que faz parte da relação entre ambos os personagens, pois assim indiretamente o aluno vai conhecer a maneira que o professor se comunica. Essa relação ao longo do tempo tende a ser construída de forma que este diálogo fazem as palavras sejam mais bem compreendidas, tendo seus símbolos e modos interpretados de forma que ambos possam conversar/ensinar. Assim também é necessário que o professor compreenda de onde vem esse aluno para que a via de comunicação seja dupla e o aluno se sinta compreendido e participante desse contexto evitando-se assim os “discursos verticais” (FREIRE, 1996, p. 130-131). Que se dão também nas avaliações.

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o fala *a* como caminho do falar *com*. (FREIRE, 1996, p. 131).

Devemos ter noção de que existem atitudes em nossa realidade que não devem ser mudadas, mas valorizadas por pertencerem a indivíduos diferentes e únicos, que habitam em lugares distintos também. Então o que mudar/alterar neles? Por que papel de professor e esse contexto de mudança por meio da educação? (FREIRE, 2011) O ser humano é mutável mediante as situações da vida, porém o que querem é colocá-lo como

objeto do conhecimento, o homem em função do conhecimento, e essa ideia tende ser de todo modo injetado nele, sem o mínimo de considerações pela sua essência, desconsiderando totalmente sua simplicidade, que é o fator principal de sua coisificação.

A educação em seu contexto mais geral, como muitos dizem acontece em todo lugar, onde haja diálogo, que é a via pela qual ocorrem as trocas de conhecimento, onde se percebe que o que está sendo gerado em ambos os atores presentes nesse acontecimento é a reflexão em cima daquilo que sabem ou que carregam consigo confrontados com uma realidade ou um ponto de vista que é diferente do que são capazes de ver.

Educação leva a pessoa a agir de forma autônoma, que é uma das grandes finalidades da educação (VASCONCELLOS, 2007), numa condição reflexiva, cujo ponto é o que faz a diferença em suas atitudes. Porém para se chegar a esse ponto é necessário que haja a emancipação do ser, por meio do conhecimento, o qual não deve ser dado, transmitido, inculcado, mas sim construído (FREIRE, 2011).

Confrontamo-nos com modelos - que outros construíram antes de nós - que correm o risco de se tornarem “Programas”, Chip: o sujeito não nasceu com ele, mas pode ser “implantado”. A grande negação da liberdade é o maquinismo humano. (VASCONCELLOS, 2007, p.4)

Sabemos que a mudança é gerada por meio de mudança de atitudes individuais, principalmente quando elas partem do professor, as situações devem ser encaradas de forma que o indivíduo venha pensar sua atitude e visualizar também as consequências, porém o tipo de indivíduo que tem se formado, é aquele que age de forma automática, na maioria das vezes o que acontece é que o aluno leva e traz da sociedade o que assimilou de seus ambientes sociais, comuns em sua rotina, para fazer seus julgamentos.

1.3.2. Inclusão do aluno na construção

Professor deve sempre pensar sua prática envolvendo em algum momento o educando tornando o participante (FREIRE, 1996).

Poder se ia dizer que esta é a tarefa própria de um professor de história; a de situar na totalidade a “parcialidade” um fato histórico. Parece-nos, entretanto que sua tarefa primordial não é esta, mas a de, problematizando a seus alunos, possibilitar-lhes o ir-se exercitando a

em pensar criticamente, tirando suas próprias interpretações do porque dos fatos (FREIRE, 2011, p.67).

Um verdadeiro profissional sempre leva seus educandos a se perguntarem “o porquê”, “o como?” entre outras perguntas que demonstre que algo esta sendo revolido dentro de suas cabeças a ponto de quererem saber sobre tais coisas minuciosas.

Vemos que Freire (2011) defende que o professor deve fazer com que o conhecimento tenha significado para o educando, pois há maior proveito em sua assimilação quando faz sentido e integra a realidade dele, usando exemplos pertencentes aquilo que o cerca, sem que este saber seja passado de forma hostil, e vazia de significação, sendo também invasiva.

Para que este ensino não se torne invasivo entra em cena novamente o diálogo, o qual abrange reflexão como já o dissemos, e o que mais acontece na escola é o saber sendo passado de forma automática, fazendo-se uso de muita memorização sem permitir que o educando faça as devidas assimilações, como já mencionamos.

O papel do educador não o de “encher” o educando de “conhecimento”, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da realização dialógica educador-educando educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos. (FREIRE, 2011, p. 68)

A ação da transformação esta intimamente ligada à capacidade critica do ser a qual não deve andar separadas umas das outras no educando, que é a pessoa que está em seu todo inserida na sociedade a ser modificada.

O educador envolvido pelo saber abre seu campo de visão que é o que o permite a não se resumir a um simples estado de “homem”, capaz de se tornar um dos “agentes de mudança” porém o que deve fazer é tornar o educando um coparticipante em seu ato de saber e consequentemente fazendo-o compreender que é corresponsável pela mudança a ser realizada, estando longe de esperar que haja alguma mudança apenas mediante a apresentação de técnicas, as quais devem sim ser consideradas sem que haja a evidência exacerbada nem sobre a técnica nem sobre o lado humano nesse processo, estando cientes de que o professor deve garantir a aproximação entre o objeto e o sujeito. (FREIRE, 2011).

Deve-se ter o cuidado de não se enfatizar nem a técnica nem o lado humano, pois quando se enfatiza um deles se age por ingenuidade, pois seu uso provém de uma necessidade interior momentânea, para seu agrado instantâneo, como diz Freire (2000), equivalendo a julgamentos estabelecidos pelos estudantes antes de terem contato com uma consciência mais crítica.

A consciência crítica “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas relações causais e circunstanciais”. “A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor agradar.”(FREIRE, 2000, p.113).

Um profissional em sua essência técnica tem como característica a frieza e a distância. Quando o profissional se entrega a técnica ele não envolve a cultura, e torna o saber um objeto distante do indivíduo, segundo Freire (2011) a incapacidade de lidar com a técnica gera uma sensação de fracasso ao homem, nesse processo o estado humano presente num professor que se insere nesse procedimento de transformação o insere como sujeito participante da cultura que é fundamental para o profissional.

É importante para o homem que ele se veja inserido num contexto histórico para que assim a realidade onde esteja presente faça sentido, a fim de que ele venha transformá-la.

[...] que o homem, como um ser de relações, desafiado pela natureza, a transforma com o seu trabalho; e que o resultado desta transformação, que se separa do homem, constitui seu mundo. O mundo da cultura que se prolonga no mundo da história. (FREIRE, 2011, p.85)

1.3.3. Ensinar X transmitir

Equivocada também esta a concepção segundo a qual o fazer educativo é um ato de transmissão ou de extensão sistemática de um saber (FREIRE, 2011). Em Pedagogia da Autonomia, Freire traz essa reflexão quando diz “ Pensar certo - e saber que ensinar não é transferir conhecimento, é fundamental pensar certo - é uma postura exigente, difícil, as vezes penosa, que temos de assumir na frente dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nos mesmos”(FREIRE, 1996, p. 54).

Professor não tem o papel de descobrir sobre determinado objeto, entender sobre esses conhecimentos e falar dele discursivamente para os alunos, dando a entender que seus educandos são apenas “arquivadores de seus comunicados” (FREIRE, 2011) sem permitir-lhes experimentar.

Depois de tanto enfatizar a comunicação a qual deve estar bem presente, entre a relação educador-educando, e para que este ato ocorra é necessário que haja compatibilidade nos signos utilizados, e que seu significado tenha sentido para ambos os sujeitos “[...] ou a comunicação se torna inviável entre ambos por falta da compreensão indispensável.” E para completar a ideia temos que ter noção de que o signo que é enviado não será compreendido da mesma forma quando chegar. (FREIRE, 2011).

Se o solipsismo erra quando pretende que somente o Eu existe e que sua consciência alcança tudo, sendo um absurdo pensar uma realidade externa a ela, erra também o objetivismo a- crítico, grosseiramente materialista, segundo o qual, em última análise, a realidade se transformaria a si mesma, sem a atuação dos homens, meros objetos, então, da transformação.(FREIRE, 2011, p. 101)

Freire (2011) considera importante que para a transformação por meio do processo histórico não fiquemos apenas nas idealizações, separando realidade e devaneios, e nem podemos ser objetivista mecânicos, onde o homem é tratado apenas como um número, sem considerar sua personalidade e individualidade, se tornando necessário ver o homem e sua interação com o meio onde está, pois é nessa interação que se dará a discussão sobre a educação, a qual não aceitará o homem separado, nem o mundo separado do homem. Considerando também o educador como homem pertencente a esse mundo e um sujeito que faz parte dele, o educador em sala “[...] tem o direito a suas opções. O que não tem é o direito de impô-las” (FREIRE, 2011, p. 106), pois se tentar impor estará “coisificando”, por meio de “manipulação”, estabelecendo uma relação de “domesticação”.

A relação que deve ser estabelecida entre ambos os sujeitos é a de que os dois são sujeitos mediatizados por objetos cognoscíveis, com a função de aprender mediante reflexão crítica de determinado objeto. Sendo assim o momento da aprendizagem deixa de ser uma aula e passa a ser o que diz Freire (2011), um encontro, onde existe a busca

do conhecimento, deixando de lado a aula tradicional que é esperada dentro da sala, havendo questionamento sem deixar foco para a figura que julgamos que carrega o saber consigo, havendo a mediação pelo objeto a ser conhecido, cabendo ao educador a função de problematizar o conteúdo. Na problematização o professor se envolverá, pois necessitará comprometer-se com aquilo que lançou aos educandos, permanecendo no processo estabelecido.

A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. (FREIRE, 2011, p.112)

Quando se tem a memória como única forma de reter o conhecimento, tanto por parte do aluno quanto do professor que memoriza suas lições para chegar à aula e estender aos educandos, isso se trata apenas de uma falsa concepção sobre educação, onde não se permite ao educando sua colaboração no desenvolvimento da aula.

Enquanto a concepção “assistencialista” da educação “anestesia” os educandos e os deixa, por isso mesmo, a-criticos e ingênuos diante do mundo, a concepção da educação que se reconhece (e vive este reconhecimento) como uma situação gnosiológica, desafia-os pensar corretamente, e não a memorizar (FREIRE, 2011, p.111)

Quando entendemos que a educação se dá pelo fato de que ela é um ato existente entre dois seres cognoscentes, e um dos papéis de um desses seres é problematizar, vemos que ela é um fazer problematizador, sendo importante que situações concretas sejam problematizadas não permitindo que a educação fuja do que é real, pois se isso ocorre não se é possível pensar no ato da transformação, pois lida com aquilo que não é real, sendo que é necessário conhecer sobre as diferentes realidades para que se torne possível uma interferência de caráter crítico sobre a mesma.

Mudança gera necessidade de permanência da educação, “não significa permanência de valores, mas a permanência do processo educativo, que é jogo entre a permanência e a mudança culturais”(FREIRE, 2011, p. 117). Para se reter tudo o que se colocou aqui, é necessário sempre partir do nível de condição existencial em que os camponeses se encontram e não do que o educador julgue onde deveriam estar, onde sua tarefa se encontra também no lançamento de desafios aos educandos, trazê-los para um lado de reflexão onde irão avaliar seu trabalho, como uma atividade física, mas

também terá momentos de reflexão sobre aquilo que fazem, construindo seus significados, e a medida que esse mundo dos educandos é descoberto e trabalhado ele se torna maior (FREIRE, 2011). Isso para entendermos que a condição para a transformação é “ação e reflexão” (FREIRE, 1983) e para melhor entendermos a educação enfim não é um processo para a adaptação do homem a sociedade, mas para a compreensão e transformação da mesma, tendo como fim ele como participante dela.

1.4. Introdução ao pensamento de Pierre Bourdieu

Para iniciarmos nossa reflexão sobre a contribuição de Bourdieu à educação, vale apresentar a inserção de seus aspectos educacionais dentro das Teorias Crítico-Reprodutivistas, que acenam contra as Teorias Não-Críticas da educação, mencionadas anteriormente (SAVIANI, 1985).

Antes de apresentá-las, é importante ressaltar que educação é conceituada como fator de discriminação, ou seja, educação atua como reforço para a dominação e instituição legitimadora de marginalidade. A sociedade neste grupo é tida como dividida em grupos contrários, e sua relação se fundamenta sobre a força, nas “condições de produção da vida material” (SAVIANI, 1985, p. 16). E nesse caso a marginalidade está acoplada à estrutura a qual está organizada a sociedade - em classes – pois domina a classe que se apresentar mais forte e marginalizados são as classes tidas por fracas. Entendendo-se a educação como dependente dessa estrutura, para então reforçar essa discriminação.

Todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de reprodução capitalista. (SAVIANI, 1985, p. 27)

Dentro dessas teorias se encontram três, apresentadas por Saviani (1985) são elas: “Teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE)” de 1969 sustentado por Althusser, dentro dessa teoria é necessário diferenciar os Aparelhos Repressivos de Estado que funcionam a base de repressão e posteriormente pela ideologia, sendo composto pelo – Governo, Administração, Exército, Polícia, Tribunais,

Prisões etc.- e Aparelhos Ideológicos de Estado, pois este se concebe de forma material, e são empregadas em instituições materiais que trabalham inversamente aos repressivos, e são dados como AIE do religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, da informação, cultural.

Sendo o AIE escolar o dominante – após muitas lutas ideológicas e políticas – por ser uma das mais efetivas, inculcando práticas reprodutivas de caráter de classes dominantes, como Saviani (1985, p. 34) bem resume “[...] trata-se de reproduzir as relações de exploração capitalista”. Podemos ver que neste caso os marginalizados são as classes trabalhadoras, onde o AIE escolar servirá para dar continuidade aos interesses da burguesia.

A Teoria da Escola Dualista 1971, elaborada por C. Baudelot e R. Establet os quais vem mostrar que a escola está dividida em “burguesia e proletariado” e ao longo do trabalho desses autores é retomado alguns aspectos de Althusser.

Enquanto aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. [...] Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica. (SAVIANI, 1985, p.37)

Sendo a escola um aparelho que funcione em favor da burguesia; e por último a “Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica” que será discutida abaixo.

1.5. Para começo de conversa

A “Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica”, surgiu em 1975, (SAVIANI, 1985, p. 28) e foi desenvolvida por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Se aplica ao sistema de ensino, que traz como característica a violência simbólica disseminada através da ação pedagógica (AP), autoridade pedagógica (AuP) e trabalho pedagógico (TP).

De acordo com Saviani (1985) eles tratam das relações entre classes como dependentes de força material (que corresponde a economia) para se estabelecerem, força esta que se ergue sobre outra força de caráter simbólico (corresponde a cultura),

com isso domina a culturalmente quem tem força material. Vemos manifestações de violência simbólica pelos meios de comunicação, como: através da educação familiar, religião, eventos artísticos, e na educação escolar sistematizada que é o foco. Esta teoria tem por marginalizados as classes ou grupos dominados.

É pela mediação desse efeito de dominação da AP dominante que as diferentes AP que se exercem nos diferentes grupos ou classes colaboram objetiva e indiretamente na dominação das classe dominantes (inculcação pelas AP dominadas de conhecimento ou de maneiras, dos quais a AP dominante define o valor sobre o mercado econômico ou simbólico). (BOURDIEU & PASSERON, 1975 apud SAVIANI, 1985, p. 32)

Essa teoria não possui uma proposta pedagógica, se preocupando apenas em explicitar como se dá o funcionamento do sistema escolar, e apresentando as razões do fracasso escolar.

1.6. Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu nasceu em 01 de agosto de 1930, num vilarejo chamado Denguin, na Província de Béarn, numa região rural ao sudoeste da França, estudou com bolsa, e ingressou numa das melhores escolas preparatórias para cursar a célebre Escola Normal Superior de Paris, centro de recrutamento e formação da elite superior intelectual francesa. Aos 25 se forma em Filosofia. Sua primeira grande obra em parceria com Jean-Claude Passeron, é escrita em 1964, no campo da educação, intitulada de *“Les heritiers”*. E em 1967, funda o Centro de Sociologia da Educação e da Cultura (CSEC), onde dirigiu durante 30 anos uma equipe de pesquisadores voltados a compreensão da relação que esta entre o campo da cultura e o do poder envolvendo também as classes sociais.

Entre seus trabalhos está: A economia das trocas simbólicas (1974), A Reprodução (1975), O desencantamento do mundo: estruturas econômicas e estruturas temporais (1979), Questões de Sociologia (1983), Lições da Aula (1988), O Poder Simbólico (1989), Práticas da leitura (1996), Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal (1998), Escritos de Educação (1998), Um convite a sociologia reflexiva (2002).

Em 23 de janeiro de 2002, vítima de um câncer, Bourdieu falece aos 71 anos. Maior crítica esta voltada para a reprodução da classe dominante na resolução de problemas sociais (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009).

1.6.1. A grande queixa

Stival e Fortunato (2008) relatam que Pierre Bourdieu foi um dos primeiros sociólogos europeus cuja análise se voltou para a educação e cultura deixando sua marca nas gerações futuras dedicando-se também a pesquisar as sociedades atuais onde se mantém a organização em diferentes classes sociais se voltando para o sistema de ensino, como uma forma de reprodução desse tipo de cultura. Sua pesquisa foi na França, onde observou que o sistema escolar da localidade estava apenas acentuando as desigualdades presentes na sociedade. Ele busca deixar claro em seus trabalhos sua aversão a qualquer forma de imposição da classe dominante e do mascaramento da realidade.

Os estudos de Bourdieu no campo da educação estenderam-se ao longo de seus mais de 40 anos de vida científica. Iniciaram-se nos primórdios da década de 1960, quando de sua passagem como docente pela faculdade de letras de Lille e foram realizados, nesse primeiro momento, em parceria com Jean-Claude Passeron. Obras como ‘*Os herdeiros*’, de 1964, e, sobretudo, *A reprodução*, de 1970, trouxeram-lhe notoriedade mundial. Esta última costuma ser tomada, aliás, de maneira equivocada, como a quinta-essência de sua teoria sociológica em Educação. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009, p. 49)

Primeiro precisamos entender como são construídos o ensino e a escola ideologicamente, a escola é exposta de forma otimista quando existe uma ideia de deslocamento para a ascensão social sendo a escola uma instituição que corrige distorções sociais, oferecendo oportunidades a indivíduos indistintamente. Mesmos direitos, aula, acompanhamentos e aqueles que se sobressaem são os alunos futuramente privilegiados.

Escola é concebida por oferecer igualdade de oportunidade e o que caracteriza essa escola como essa instituição é a “tese da meritocracia escolar” (SÁ, 2011). Então, a escola se torna um lugar que é transformador social, imparcial, lógico, provedor de

chances, minimizador de diferenças sociais, contribuidor de alguma forma para a superação de atraso econômico, do autoritarismo, das manipulações ideológicas e os alunos que são expostos a essa equidade, garantiriam seu desempenho escolar mediante esforço individual e merecidamente, tendo que sempre zelar pelo seu avanço, isso é totalmente contrariado pelas análises de Bourdieu.

A escola potencializa desníveis sociais entre os alunos de origens distintas, porque o conhecimento, embora transmitido e avaliado de forma homogênea, tende a encontrar assimilações diferenciadas entre os alunos, conforme as posições que suas famílias ocupem na estrutura social (SÁ, 2011, p.4)

No trabalho de Stival e Fortunato (2008) elas trazem que as sociedades burguesas possuem todo um modo de agir, falar, comportar-se, e por outro lado as características culturais da classe trabalhadora partem de outros modos. Existe a crítica nesse ponto de que ao chegar à escola, o que é exigido das crianças é o modo elitizado de se comportar, privilegiando alguns que já o dominam, segregando outros que precisam assimilá-los, fazendo da escola uma instituição que tende a fazer uma ruptura com a real cultura da classe trabalhadora. A partir do momento que o professor apresenta uma cultura de forma impositiva essa ação pedagógica é uma violência simbólica, ela tende a reproduzir as características sociais e culturais concomitantemente. Fazendo do *habitus* das classes superiores o determinante, ou nas palavras de Bourdieu “estrutura estruturada que se converte em estrutura estruturante” (BOURDIEU, 2002 apud SÁ, 2011, p.9).

Os autores Bourdieu e Passeron desenvolveram a “teoria da reprodução” baseada no conceito de violência simbólica. Para esses autores, toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição de um poder arbitrário. (STIVAL E FORTUNATO, 2008, p.12003)

Para definir *habitus* é necessário que se pense no sujeito em suas relações, e mediante seu curso tudo o que foi interiorizado, em ambientes de relação como a família, a escola, a igreja, o trabalho. Para resumir “a noção de *habitus* refere-se a um processo em que o agente social incorpora as estruturas objetivas, produzindo a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade.” Nesse caso é importante também expor outro fundamento de Bourdieu, o campo, que se resume em

uma situação ao qual o indivíduo fará uso de seu *habitus* para fazer ali seus julgamentos tomar determinadas atitudes etc. (ALMEIDA, 2005, p. 141)

Os filhos da classe trabalhadora tem a escola como um estabelecimento que visa romper com sua cultura, pois este se constitui num lugar onde seus saberes serão ignorados, desconstruídos, assim como seus valores, sendo necessário assimilar outros moldes culturais.

E quando não se encontram para se encaixar a esses moldes, alguns dos profissionais apelam chamando autoridades policiais para a imposição de regras e disciplinas aos alunos, assim também recorrem a eles na maioria dos fatos ocorridos no espaço escolar (STIVAL E FORTUNATO, 2008). Casos onde o professor não conseguindo dominar a situação da classe opta por medidas que venham causar medo ao invés de medidas educacionais, intimidando os alunos, expondo um método de ensino que coaja o aluno a estar rendido a uma autoridade imposta.

Na maioria das vezes a criança que é pobre sofre com a avalanche de informação que cai sobre ela de uma vez ao chegar à escola, caso diferente da que já está em um ambiente cujo *habitus* são os que são exigidos na escola.

[...] o sistema educacional cria, sob uma aparência de neutralidade, os sistemas de pensamento que legitimam a exclusão dos não privilegiados, convencendo-os a se submeterem à dominação, sem que percebam o que fazem. De modo geral a exclusão é imputada pela falta de à falta de habilidades e capacidades, ao mau desempenho e outros. (STIVAL & FORTUNATO, 2008, p.12005)

A questão não se trata do comportamento de estudantes que está entre a autonomia e a submissão, está sobre o ponto em que o *habitus* já está neles consolidado/apresentado, a ponto de estarem prontos para o mercado (SÁ, 2011). O problema é que o ensino em sala acaba sendo a continuação de uma cultura já conhecida em casa por alguns e uma barreira para outros, o que Bourdieu trata como violência simbólica. Que é a imposição de arbitrário cultural que é tido como legítimo

Diante disso, vale retomar um pouco a reflexão sobre o papel do professor na sociedade atual: o sistema educacional está formando o professor para exercer efetivamente a função de educador? Partindo do pressuposto de ser a escola uma agência socializadora, o professor pode ainda comprometer-se com a educação emancipadora, ou seja, tornar-se sujeito de crítica e transformação, visto que a sociedade atual

minimiza os problemas da profissão, desqualifica a profissão e não dá respaldo para uma efetiva atuação do professor como educador. (STIVAL & FORTUNATO, 2008, p. 12008)

Antes de iniciarmos a apresentação de ideias que enfatizem a reprodução social por parte da escola é interessante apontar que Bourdieu não rejeitava a possibilidade de que o processo educacional pudesse alterar o processo de reprodução, porém é como nos traz Nogueira e Nogueira (2009), que apontam o fato de ser necessária uma modificação nos métodos de ensino, e procedimentos didáticos assim também nos modos de avaliação. Bourdieu fala em se seguir a “pedagogia racional”.

[...] que em vez de se supor como dados os pré-requisitos necessários a decodificação da comunicação pedagógica (capital cultural e linguístico), se esforçaria para transmiti-los metodicamente a quem não os recebeu na família. Dito em outros termos, os professores deveriam partir dos conhecimentos e das habilidades efetivamente possuídos pelos alunos e fazê-los progredir por meio do uso sistemático de métodos e técnicas de ensino. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009, p. 99)

1.6.2. A escola e o professor

Para Bourdieu, a pessoa e a instituição tem entre si uma relação, pois tanto a instituição quanto o professor diferenciam o tratamento com os diferentes tipos de alunos, por vezes expondo de forma implícita ou até mesmo explícita, dando preferências para alunos que se destaquem com desenvoltura escolar, os que mais atendem a suas expectativas. Deixemos claro que os dois podem sim ter influência nesse processo.

Embora, de uma maneira geral, essas pesquisas confirmem que o peso da origem social é bem maior do que o das variáveis intra escolares na definição do desempenho e das trajetórias dos alunos, elas deixam claro, por outro lado, que o efeito da escola, da sala de aula e, sobretudo, do professor sobre as aquisições dos alunos não é desprezível. As escolas e os profissionais de ensino podem fazer a diferença. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009, p. 97)

A ação pedagógica tem como a imposição da arbitrariedade cultural, a qual vem subsidiada pela sua autoridade, e que por sua vez se dá como desconhecida, uma vez que esta é simbólica, e se trata de um axioma, como Saviani (1985) traz, ficando a mercê de quem a professa, enraizando-se na cultura dominada, tornando-se natural e

legítima. Segundo Saviani (1985) a ação pedagógica se realiza por meio do trabalho pedagógico que é apreendido como no seguinte trecho.

[...] como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica (AP) e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado” (BOURDIEU & PASSERON, 1975 apud SAVIANI, 1985, p.30)

Deixando o aluno fadado a obedecer e dar continuidade aquilo que recebeu da escola, e a prova de que assimilou tudo é seu grande descontentamento em sua incapacidade de estar dentro dos padrões, carregando também um sentimento de inabilidade (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009, p. 60).

1.6.3. O personagem professor

O professor por mais que queira desenvolver seu papel de levar o aluno à crítica, devemos lembrar que ele faz parte dessa grande organização que é o lugar onde trabalha “O professor é a ‘peça final da engrenagem’ do sistema de ensino no qual este se personifica.” (SÁ, 2011, p.12) E assim, como os alunos, ele é composto por determinantes sociais, além das influências de sua vida escolar e acadêmica que lhe compoem e interferindo em seu *habitus*, que futuramente lhe servirão dentro da sala de sala de aula, o tornando refém da cultura legítima que professará, pois também é representante de uma classe social, e toda a estrutura de sua aula, de certo modo, levará em si um conteúdo curricular, que serão aplicadas pelos seus métodos, e o levará a esperar resultados de seus alunos, os quais se não forem respeitados seus níveis de assimilação e cultura o professor estará por sua vez violentando seu aluno ao esperar dele os mesmos resultados, sem considerar sua origem, além de poder criar mais condições favoráveis a uns do que a outros dando chance para um processo escolar mal advindo.

O reflexo de todo conteúdo e *habitus* assimilado pelo professor em sua formação profissional estará presente em sua ação. No trabalho de Medeiros (2009) vê-se presente o fato de a análise das teorias de Bourdieu virem a prática docente como resultado de

um processo histórico. O professor traz em sua prática seu capital cultural e seu *habitus* que vão interferir em seu trabalho, no qual é constituído por diversos condicionantes.

Nessa ótica (na ótica de privilegiar os já privilegiados), Bourdieu compreende a relação de comunicação pedagógica (o ensino) como uma relação formalmente igualitária, que reproduz e legitima, no entanto, desigualdades pré-existentes. O argumento do autor é o de que a comunicação pedagógica, assim como qualquer comunicação cultural, exige, para sua plena realização e aproveitamento, que os receptores dominem o código utilizado na produção dessa comunicação. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009, p. 73)

Por mais que exista uma consideração de igualdade em sala pelo professor, é possível que aquilo que usa em sala como seus códigos de ensino não sejam compreendidos por todos.

Através da autoridade pedagógica do professor, a arbitrariedade com que a cultura escolar se firma como legítima é dissimulada, apresentando-se como conteúdo neutro, desvinculado de origens de classe e universalmente válido como forma de conhecimento verdadeiro e apropriado. (SÁ, 2011, p. 13)

Sabemos que o professor em sala é de grande importância para a fluência de significados sociais, ele é cheio de “poder simbólico”, quando se trata de estabelecer normas de comportamento, avaliação daquilo que se tornará relevante aos alunos, do que é valioso. E isso pode ser estabelecido através da apresentação de seus conteúdos por meio de filmes, poemas, livros, através de críticas preconceituosas, manifestações culturais de diferentes culturas tendo como referência o que considera visualmente mais estético e apresentável, “o professor se vê como coadjuvante na reprodução e legitimação de desigualdades sociais ao demandar de todos aos quais leciona habilidades, rigores acadêmicos e disponibilidade para os estudos, o que, para alguns, implica desapego e ruptura com sua realidade cultural extraclasse.” (SÁ, 2011), podemos colocar em visão também os processos de avaliação, que também exigem determinadas posturas.

A escola assume um papel de acolhimento social sanando necessidades básicas dos alunos assumindo a característica de entregar um kit de sobrevivência para a vida, modo de avaliação feito por métodos quantitativos, desconsiderando todo o processo educacional que houve, requerimento de valores e atitudes que são de acordo com

a nova cidadania, de forma a desenvolver a competitividade em paralelo com a solidariedade para que a divisão de classes seja amenizada para o mercado de trabalho. (LIBÂNEO, 2012, p.20)

No que se refere à avaliação, Sá (2011), considera que, ao invés de serem avaliadas as experiências socializadoras que as diferentes classes possuem a partir das experiências em sala, esse processo vai exigir o que foi assimilado individualmente, colocando a culpa das reprovações na má vontade por parte dos alunos, além de que, “Bourdieu observa que a avaliação escolar vai muito além de simples verificação das aprendizagens, incluindo verdadeiro julgamento cultural, estético e, até mesmo, moral dos alunos.” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009, p. 53)

Vemos o efeito da violência simbólica quando se exige dos alunos respeito pela cultura trazida pelo professor e tida como superior a todas as outras, mas devemos pensar que tudo está ocorrendo de forma a levá-lo a esses caminhos, o caminho da produtividade, à medida que encaixota os alunos retira o conteúdo aplicado dentro de determinado tempo.

O novo paradigma supõe, também, um *novo papel do professor*, ou seja, da mesma forma que, para os alunos, oferece-se um *kit* de habilidades para sobrevivência, oferece-se ao professor um *kit* de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD). A posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor *tarefairo*, visando baixar os custos do pacote formação/capacitação/salário. (LIBÂNEO, 2012, p.20)

1.6.4. O ser e sua realidade

Entra nessa parte a herança familiar, as bagagens que cada um carrega consigo mediante aquilo que lhe foi apresentado em casa. Envolvendo regras, valores, entre outros, *habitus* que dali as crianças levam para a escola a fim de que o mínimo de julgamento elas possam fazer em frente às situações. E também faz parte desse conjunto (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009) o capital econômico que é a via para diversos bens e serviços, os relacionamentos sociais, ou melhor, capital social, tido como pessoas de influência cultivados pela família, além do capital cultural, que se referem aos títulos escolares. Tendo o capital cultural como um grande trunfo para a aquisição de sucesso

escolar, lembrando que os dominantes procuram manter postura distinta entre os demais, mostrando seus capitais como superiores, em muitos casos sem chance de que os demais percebam que isso só acontece por causa da imposição histórica, como já dito.

1.6.5. Projeto de vida

Diante de tantas considerações percebemos que, além da escola se tornar uma instância reprodutora, a utilidade dela na vida de cada indivíduo se reduzirá e os direcionará simplesmente ao mercado de trabalho. Incutindo em seus pensamentos o que está ou não está ao alcance deles, restringindo até mesmo suas escolhas.

Para melhor explicar a ideia, podemos ver com Nogueira & Nogueira (2009, p. 61) que “diante disso, as aspirações escolares desse grupo seriam moderadas. Esperar-se-ia dos filhos que eles estudassem apenas o suficiente para se manter [...] ou se elevar ligeiramente em relação ao nível socioeconômico alcançado pelos pais.”

Em razão do processo já discutido de internalização das chances objetivas, essas classes desenvolvem um senso prático relativo ao que lhes é possível alcançar, bem como ao que lhes é inacessível, o que protege contra ambições desmesuradas ou projetos inatingíveis. Tendem, assim, a encarar a ascensão social menos como acesso a altas posições e mais como possibilidade de evitar postos instáveis e degradantes, que não garantem uma vida com dignidade. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009, p. 60)

No entanto de acordo com Libâneo (2012) a maior vítima de toda essa forma de se fazer escola, são os educandos pobres, pelo motivo de que todo o ensino que deveria chegar a eles vem de forma a fazer com que eles encontrem barreiras entre sua cultura e a escola deixando de receber saberes que lhes seriam úteis independentemente de suas aspirações o que seria necessário segue no trecho abaixo.

Para isso, os legisladores, planejadores e gestores do sistema escolar, bem como os pesquisadores do campo educacional, precisariam prestar mais atenção, também, aos aspectos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino, isto é, aos fatores intraescolares da aprendizagem escolar em que estão implicados os professores e pedagogos especialistas. (LIBÂNEO, 2012, p. 25).

2. FREIRE E BOURDIEU: FORMAÇÃO DO PROFESSOR, AVALIAÇÃO E RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.

Nesta seção, focalizaremos nossa atenção e discussões para os aspectos Formação do Professor, Avaliação e Relação Professor-Aluno presentes nas contribuições de Paulo freire e Pierre Bourdieu.

2.1. Formação do professor

Percebemos que a formação aos professores é necessária, tendo como fundamental o fato de que preferencialmente esta deve sempre ser atualizada periodicamente, de forma que o professor identifique a medida de sua formação, prioridades educacionais, visando que este ser necessita que desde sua formação haja base para que ele primeiro se encontre como um ser transformador, com pensamentos de caráter crítico, a fim de refletir sobre sua realidade, pois em sua prática transparecerá aquilo do qual está cheio, estando disponível também a partir daquilo que conhece construir novos conceitos sem se prender a julgamentos e previsões do que pode encontrar em seu ambiente de trabalho (sala de aula). Levando em consideração que de acordo com os dados é necessário o mínimo de reflexão na pratica do professor que é um quesito básico para se coordenar atividades em sala.

Professor que não leve a serio sua formação, que não estude que não se esforce para estar a altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividade de sua classe.(Vasconcellos, 2007, p. 1)

E pelo fato de que o professor garante da profissão o seu sustento, o que tem como consequência é cansaço, tendo isso como fator de desmotivação não se encontrando em condições para motivar alunos buscar o conhecimento.

Para Bourdieu, percebe-se que a formação do professor coopera apenas para que nele venha se instalar os *habitus* necessários para se constituir a forma de como ele irá desempenhar seu papel, estando sujeito sim de reproduzir uma grande quantidade de coisas presentes na sociedade, meio o qual ele também se formou.

Conforme a análise de outros materiais referentes a formação de professores, podemos constatar a importância temporal que existe para a formação de um docente, o quanto é importante ressaltar essa questão que realmente pesa ao se falar de ensino lembrando que o professor carrega consigo características que foram sendo armazenadas durante seu tempo histórico. Tardif e Raymond (2000) defendem que antes mesmo de a pessoa trabalhar, o aparelho cognitivo para classificar e nomear o que é retido, ela possui uma vida com a família ou em outros ambientes os quais não devem ser desconsiderados. Deixando fortemente marcado alguns referenciais de socialização. Isso é o que Bourdieu chama de *habitus* que possui grande influência na prática pedagógica.

Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso. (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 216)

E essa estrutura que é formada pelo tempo permite fazer com que a pessoa em sua vida cotidiana dê seus significados e direção em sua vida. Os professores como forma segura de dar aula se prendem a alguns “esquemas de ação e de interpretação implícitos, estáveis e resistentes através do tempo”(TARDIF E RAYMOND, 2000, p.220), e o que se pode entender é que são esses esquemas que dão origem a toda essa organização de rotina, na medida em que tende a reproduzir o que tem interiorizado como papel de professor por meio de referenciais do tempo, ele legitima convicções que sobre determinados conceitos.

Em sua iniciação como professor podemos mencionar o seguinte trecho onde expõe um exemplo de imposição que começa logo que o professor chega a escola.

A preocupação maior é de mostrar aos professores que o primeiro papel deles será o de amadurecer de um grupo de alunos cativos e turbulentos. Eles são iniciados numa burocracia que tenta regular e rotinizar tanto os alunos quanto os professores, para que tudo possa funcionar sem embaraços. Os professores devem conformar-se estritamente às regras impostas pela administração, a fim de poderem ser agentes eficientes da transmissão dessas mesmas regras aos alunos. (EDDY 1971 apud TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 227).

Sendo possível entender sobre as demais imposições e cobranças por parte dos professores aos alunos, quando as cobranças não partem deles, Silva (2009, 12) afirma que é necessário ser levado em consideração a vida pessoal e profissional como um conjunto. Uma crítica que ela faz, é que os saberes obtidos durante o período de formação na academia, fica distante daquilo que o professor enfrentará na prática na escola onde as reproduções acontecem, fazendo com que a rotina atinja o professor. Ela também traz a visão três conceitos necessários para a prática do professor, “o conhecimento na ação”, “reflexão sobre a ação” e “reflexão na ação” justificando que “no contacto com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem” (PÉREZ GÓMEZ apud SILVA, 2009, p. 29 grifo do autor).

Quando o professor reflete sobre sua ação, ele está buscando soluções que atendam aos problemas reais encontrados em sala de aula e relacionando as teorias à situação singular vivenciada em sala para poder agir de maneira mais racional e adequada, evitando assim reproduzir vícios e atuar mecanicamente. (SILVA, 2009, p.30)

Vemos que a formação do professor muito se assemelha, quando nos referimos a uma educação básica, pois, como Freire traz, é necessário que retire do educando seu estado de “captação mágica” e o leve para o racional, sendo capaz de refletir suas ações.

Silva (2009) traz também alguns princípios a serem considerados. O primeiro, entender que a formação é um processo longo e diferenciado; o segundo essa formação deve ser integrada a processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, o terceiro ele deve também ser integrado ao desenvolvimento de organização escolar, o quarto prioriza a relação entre conteúdos acadêmicos com a prática pedagógica, pois produzem saberes essenciais a formação docente. O sexto é voltado para estabelecimento de uma relação entre conceitos teóricos e a situação de aplicação desses conceitos, o sétimo traz a importância da individualização na formação, pois o processo de se aprender a ensinar deve sim ser como Silva (2009, 39-40) mencionou um “processo homogêneo para todos os sujeitos” “[...] mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc. de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades.” (MARCELO GARCÍA, 1999 apud SILVA 2009, 39-40) Levando- os assim a questionar-se em suas prática e refletir sendo assim considerado um processo de

transformação. Em seu trabalho o professor é capaz de transmitir suas concepções de mundo, e através da reflexão se tornar agente de transformação.

Neste sentido, argumenta que o pensar reflexivo significa estar em permanente aprendizagem: O pensar reflexivo, como instrumento de formação, é desencadeado por esses desafios, que vêm de fora, da relação com os outros, ou de dentro, no reconhecimento dos limites e das possibilidades de minha atuação. Refletir é descobrir-se em permanente aprendizagem cujo processo não é linear. Quanto mais reflito, mais aprendo e mais descubro que preciso aprender. O pensar reflexivo impõe mais perguntas do que respostas. Ele está orientado pelo sentido social da profissão docente e pode mostrar as condições contraditórias que são distorcidas ou escondidas no dia a dia, em que comportamentos de subordinação e de resistência vêm à tona. (VIEIRA, 2002 apud SILVA, 2009, p. 46)

Podemos dizer então que como Silva (2009) traz em seu trabalho no trabalho pratico que o professor se verá de forma a lidar com a realidade, e verá através de sua pratica a sua própria transformação.

E, mesmo que professores e alunos desempenhem funções diferentes, a aprendizagem entre esses sujeitos ocorre em uma relação de complementaridade, pois esses sujeitos estão aprendendo ao mesmo tempo, porém “lições” diferentes. (SILVA, 2009, p. 84)

2.2. Avaliação

A respeito desse contexto presente na relação entre professor e aluno, podemos dizer que existe a questão de que a prioridade a ser dada a esse fator deve estar no processo, como vimos em Freire, enfatizando a todo o momento não resultado final do aprendizado, mas sim a maneira que se deve trabalhar os conceitos com os educandos, sem que haja cobrança de postura, de boas formas de escrita, ou em algumas vezes maneira de se expressar pela fala, pois esses pontos, por serem divergentes entre as culturas não podem ou pelo menos não devem ser avaliados. Para Freire, é a construção conjunta do saber e reflexão do mesmo que poderia ser considerado um tipo de avaliação, pois é possível fazer com que tanto o professor quanto o aluno venha fazer questionamentos a respeito de suas práticas envolvendo os conceitos vistos em sala.

O professor deve em sua prática ter em mente que o educando e o objeto estão em posições diferentes, tendo a possibilidade de o professor intervir de maneira a levar o aluno a pensar sobre o objeto, assim fazendo suas devidas avaliações com perguntas que o envolvam, de forma a trazer esse objeto a fazer parte de sua realidade, além de que para Freire, um bom professor leva alunos a medir seu conhecimento com perguntas do tipo: “como”, “porque”? Tudo a fim de ter mais aproximação com o objeto.

E para Pierre Bourdieu a avaliação vai além de uma simples verificação de saber, ela acaba sendo um julgamento, do quanto o aluno interiorizou da cultura e da moral impostas. O que de acordo com a visão de Bourdieu, esse meio acaba gerando sensação de incapacidade quando o educando não atinge seus objetivos.

Ao se tratar sobre avaliação vemos que tem se dado evidência aos procedimentos, instrumentos e métodos os quais são bem importantes de acordo com Saul (2008). Muito se tem falado sobre esse assunto, destacando a familiaridade existente sobre ele, porém não se deve deixar que seu lado técnico venha receber prioridade, limitando assim o debate de uma possível discussão. Estão associando a mudança de determinados instrumentos utilizados para a educação a melhoria da qualidade da educação sem conhecer de fato qual o foco de melhoria (SAUL, 2008).

Vemos no trabalho de Freire o quanto o ato de se avaliar é necessário para o ensino. “O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. A prática precisa de avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura da chuva.” (FREIRE, 1989, p.47). De forma que ele enfatiza que ela deve acontecer a todo o momento que podemos perceber no seguinte trecho.

[...] Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência (FREIRE, 1989, p.47).

Ainda mediante a abordagem de Saul (2008), vemos que fazer avaliação sobrevivendo no processo de ensino aprendizagem, faz com que ao adquirir significado ela corrija e melhore na prática. e prossegue dizendo que por de trás da avaliação existe sempre uma intencionalidade, ela “não é neutra; ao contrario é comprometida com valores” (SAUL, 2008, p.22).

Nesse trabalho é visto a avaliação numa abordagem emancipatória que traz consigo características como: possui como função diagnosticar; favorecer o conhecimento do educando sobre si mesmo; colabora fazendo com que o educando se torne sujeito nesse processo de ensino; tem como propósito de prática a inclusão dos educandos, assim como uma relação igualitária entre educador e educando; ajuda o educando a instruir-se e o educador a instruir; vale para que o professor reestruture sua ação; tem como prioridade aspectos qualitativo no ensino do educando; tem como foco o processo e o resultado do ensino; é participativa (SAUL, 2008).

Educação permanente, portanto, não se destina somente aos jovens escolarizados, mas a todo o ser humano em qualquer etapa de sua existência. A educação permanente está aliada à compreensão de que ela incide sobre a realidade concreta, sobre a realidade prática. (SAUL, 2008, p.9)

2.3. Relação professor-aluno

À medida que vimos os conceitos, vimos a presença de uma questão que para o aprendizado é importante: a relação entre os dois sujeitos, em que Freire diz sobre a necessidade dessa relação ser de igual para igual dando caminhos para que a relação professor aluno aconteça de forma a levar a mudança, sem que o conhecimento de um chegue de forma pejorativa sobre o outro, desconsiderando sua base, além de não ser de forma impositiva essa relação, necessita-se que o professor seja um profissional capaz de fazer com que o aluno seja levado a um ato reflexivo de forma que este se encontre como coparticipante do processo de construção de saber, se sentindo assim, corresponsável pelo processo de mudança.

Nessa relação se enfatiza também que o professor não seja ao todo técnico, exalando frieza a ponto de desconsiderar a cultura pertencente ao sujeito, tornando o

objeto de conhecimento algo que seja distante do educando, o objeto deve ser próximo e ao mesmo tempo em alguns casos aproximado dele.

Vimos que o professor deve estar envolvido com aquilo que propõe as seus alunos, e a forma que isso acontecerá é quando assumir a postura de problematizador diante do objeto cognoscível, e por ultimo a ser observado, é que os dois sujeitos envolvidos nessa ação de saber, devem se encontrar mediatizados perante o objeto a ser conhecido, sem necessidade de que o foco esteja no professor. Por outro lado, Bourdieu a principio, defendia o fato de que o professor por meio de métodos e técnicas deve ensinar seu aluno e levá-lo à aprender ou ter acesso ao que não tem em sua cultura, tendo isso como uma forma de relação, professor como aquele que apresenta conteúdo, e mediante suas pesquisas verificou o fato de que o que estabelece essa relação é uma relação de poder, imposição de arbitrário cultural.

E o trabalho do professor vem como forma de inculcar saberes, que sejam assimilados de forma a gerar mudança de *habitus*, que são necessários para o mercado de trabalho que é tido como principal foco, na sociedade, o professor conforme visto na pesquisa carrega muito a característica de seu local de trabalho, e como visto, a escola segrega, e assim como a escola os professores ao dar atenção desigual a seus alunos. Por causa dessa imposição, alunos se sentem na incapacidade muitas vezes de executar o que é pedido, e professores em alguns casos apelam para autoridades que não tem nada a ver com o ambiente educacional, ou pelo menos não deveriam, quando não conseguem lidar com a situação de rebeldia dos alunos, a fim de colocar medo, coagindo o aluno a se submeter a uma autoridade imposta, tornando a ação violenta, pela necessidade de que todos dominem o mesmo código.

Lembremos que para Bourdieu a comunicação feita entre professor e aluno se dá de forma desigual, pois é necessário que se entenda os códigos para que haja uma verdadeira compreensão acerca do que é tratado.

O argumento do autor é o de que a comunicação pedagógica, assim como qualquer comunicação cultural, exige, para a sua plena compreensão e aproveitamento, que os receptores dominem o código utilizado na produção dessa comunicação.(NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 29)

Na escola, de acordo com Nogueira e Nogueira (2002), nem todos dominam os mesmos códigos linguísticos dificultando a relação professor aluno, assim como aconteça quando há o embate de duas culturas distintas, que por mais que sejam mínimas, existem as diferenças. E na escola não é o contrário, a cultura apresentada é a que os alunos mais abastados tiveram em suas famílias, porém “Os professores transmitiriam sua mensagem igualmente a todos os alunos como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação.” (NOGUEIRA & NOGUEIRA 2002, p. 30). Porém os que têm esses instrumentos são apenas os que os trazem de sua cultura familiar.

Bourdieu (1992, p. 52) ressalta que em relação às camadas dominadas, o maior efeito da 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. (Bourdieu, 1992 apud NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p.31)

E para a recepção do conteúdo escolar e seu pleno aproveitamento seria pré requisito a posse de capital cultural que seria apresentado pelas classes dominantes (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002). Todo esse contexto entendendo-se que o professor é uma parte constituinte do ensino, cuja responsabilidade é de fundamental importância para a formação do indivíduo, e esta presente em todo o processo, ou grau de escolarização. Sua prática se dá por um processo histórico e intervenção constituída de a partir de *habitus* e capital cultural do mesmo (MEDEIROS, 2009, p.12).

A relação professor aluno é tida sob um plano chamado autoridade pedagógica que permite com o professor venha legitimar a arbitrariedade.

Para esses autores, a AuP é tornada possível pelo arbitrário cultural que se impõe pela violência simbólica no exercício da ação pedagógica. Ou seja, a AuP é necessária como modo de dar a condição de exercício do caráter arbitrário da ação pedagógica. Isto é, a AuP depende de condições de legitimação obtidas de uma estrutura social que, ao mesmo tempo, ajuda a conservar. Assim, a escola delega autoridade ao professor; mas tal delegação depende da prévia adequação tácita de conduta por parte do professor, o que termina por conservar a legitimidade da escola, legitimando o seu direito de definir o currículo e a forma de ação pedagógica ali exercida. (PINTARELLI, 2014, p. 3).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das análises das contribuições de Paulo Freire e Pierre Bourdieu para a educação, podemos ver que há um posicionamento divergente entre eles, incluindo seu ponto de vista. No primeiro se apresenta de forma a expor propostas pedagógicas, a partir da reflexão da profissão mediante a prática, já no segundo a ideia está em “explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída” (SAVIANI, 1985, p. 40), as quais consecutivamente estão inseridas nas teorias da educação, Teorias Não-Críticas e Teorias Crítico-Reprodutivistas de Saviani (1985).

Vemos também que existe uma necessidade que o professor atue como um agente motivador de reflexão, quando se tem por objetivo a transformação social, levando seus educandos a pensar sobre sua realidade a fim de transformá-la por meio da educação. Nota-se que professor na realidade se mostra como um agente de imposição tanto de saber quanto cultural, sendo que não se constitui disso seu papel, cuja finalidade se resume em apresentar possibilidades ao educando levando-o a se tornar participante do processo de ensino sem permitir que de alguma forma haja interferência por parte de sua cultura própria na aprendizagem.

De acordo com o que podemos ver, o aluno deve ser o foco na educação, enquanto entende-se que por meio de suas assimilações será possível avançar em questões que o professor deverá desenvolver junto a ele fazendo com que os dois agentes estejam em níveis iguais, mesmo que por pura submissão do professor em querer que seu aluno se sinta também com o objetivo de retirar do objeto de conhecimento algo que venha ser acrescentado em sua bagagem.

Necessita-se também compreender que o objeto cognoscível e o aluno devem estar em posições diferentes, e que o objeto deve se tornar importante ou no mínimo ter um significado para o aluno. De acordo com a Teoria de Bourdieu, os professores para exercerem sua profissão usam de sua autoridade para inculcar nos educandos *habitus* que não correspondem com a sua cultura familiar, deixando a desejar seu processo de aprendizagem, para ao final, cobrar em suas avaliações, cujos métodos e instrumentos muitas vezes, vão contra a sua verdadeira finalidade, utilizar disso para entender onde

melhorar a partir da noção de onde há uma defasagem no conhecimento passado ao aluno. Para entender melhor segue o trecho abaixo.

Quando se refere ao erro como um meio de diagnosticar a dificuldade do aluno, para então poder acompanhá-lo individualmente, constata-se uma visão teórica diversa da empregada nas aulas observadas. O erro é teoricamente visto tal qual descrito pelas teorias construtivistas, ou seja, para ela a função do erro é demonstrar onde se encontra a dificuldade do aluno para, a partir disso, auxiliá-lo a se desenvolver. Entretanto, a maneira como o erro foi trabalhado na prática não pareceu servir como ponto de apoio para a construção do conhecimento do aluno e sim como meio para apresentar uma punição ao seu erro. (CERICATO & CASTANHO, 2008, p. 104)

Para se concluir, não podemos definir nenhuma das teorias estudadas como a mais correta ou a mais viável, como vimos no início dessa seção, elas partem de pontos de vista diferentes e os professores, assim como os educandos, são indivíduos divergentes cuja relação com a prática pedagógica se dará de forma subjetiva, por esse motivo, não podemos declarar que sua profissão é de fato reprodutora ou transformadora da sociedade, pois, podem haver professores que insistam em uma educação cujo foco seria a de mudar a situação local de determinado lugar, enquanto outros que desistam por não encontrar no processo educacional nenhuma luz que possa arremetê-los ao que indique nem ao menos uma futura chance de alteração social. Porém estão em aberto para esta prática, as chances oferecidas por meio da ideia de que podemos mudar a partir dos conceitos de Paulo Freire, que nos remete ao caminho da reflexão, tendo como base de realidade as constatações teóricas pelo viés da pesquisa de Pierre Bourdieu, que nos permite enxergar numa lente diferente, o que realmente tem sido a educação para muitos hoje em dia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lenildes Ribeiro da Silva. **Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “A Reprodução”**. Inter-Ação: Revista da Faculdade Educação. UFG, v. 30, nº 1, p. 139-155, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/1291/1343>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire – o menino que lia o mundo**: uma história de pessoas, de letras e palavras. Participação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2005.(Série Paulo Freire)

CERICATO, Itale Luciane; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. Concepções teóricas e a prática do professor. Psicologia da Educação, São Paulo, 2º sem. de 2008, pp. 101-113. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n27/v27a06.pdf> 10/09>. Acesso em: 10 set. 2015.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

_____. **Educação e Mudança**. Tradução: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção educação e mudança vol.1)

_____. **Extensão ou comunicação?**. Tradução: Rosiska Darcy de Oliveira. - 15. ed.- São Paulo : Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção leitura).

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Paulo Freire, patrono da educação brasileira.** 2014. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>>. Acesso em: 31 jul. 2015.

JOSIAS, Professor. **Paulo Freire: biografia resumida - o caminho de um educador.** 2007. Postagem do blog Pedagogia e Didática. Disponível em: <<http://pedagogiadidatica.blogspot.com.br/2007/12/paulo-freire-biografia-resumida-o.html>>. Acesso em: 31 jul. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2015

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. **A formação de professores e a teoria sociológica de Pierre Bourdieu: interface possível para pesquisas em Educação.** CONTRAPONTO – Volume 9 nº 2 – pp. 3 - 16 - Itajaí, mai/ago 2009. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/1016/1136>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. A escola e o processo de reprodução das desigualdades sociais. IN: **Bourdieu & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições.** Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78, Abril/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>>. Acesso em 30 ago. 2015

PINTARELLI, Fabiano Humberto. **O professor e a autoridade pedagógica: estudo sobre as atuais condições simbólicas do exercício do magistério.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em:

<http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/417-0.pdf>. Acesso em 08 set. 2015.

SÁ, Thiago Antonio de Oliveira. **O professor e a reprodução de desigualdades sociais: uma leitura de Pierre Bourdieu.** Revista Triângulo. Uberaba, v.4, n.1, p. 01-

16, jul/dez.2011. Disponível em
<<http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/226>>.
Acesso 13 abr. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

SAUL, Ana Maria. **Referenciais freireanos para a prática da avaliação**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 25, p. 17-24, nov/2008. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAAahUKEwi6r9vwudzHAhWFTZAKHdTVB9o&url=http%3A%2F%2Fperiodicos.puc-campinas.edu.br%2Fseer%2Findex.php%2Freeducacao%2Farticle%2Fdownload%2F90%2F79&usg=AFQjCNF1qBkjKv_klRdFPLNSayuePhZiKw&bvm=bv.101800829,d.Y2I>. Acesso em 04 set. 2015.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/8xxn2/pdf/silva-9788598605975.pdf>>. Acesso em 02 set. 2015.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper; FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. **Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu**. [S. I.]. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere2008/anais/pdf/676_924.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2015.

TARDIF, Maurice, RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, ano XXI, no 73, Dezembro/2000

Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214>>. Acesso em 02 set. 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Competência Docente na Perspectiva de Paulo Freire**. Revista de Educação AEC n. 143. Abr/jun 2007. p. 66 – 78.

Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão

Orientador

Viviane Colácio Francisco

Orientanda