

A herança cultural e a violência simbólica no ensino técnico: reflexões a partir do curso Técnico de Produção Moda do IF-SC de Araranguá

Lucas Boeira Michels¹
lucasboeira@ifsc.edu.br – IFSC

Gildo Volpato²
giv@unesc.net – UNESC

Vilson Gruber³
vilsongruber@msn.com - UFSC

Resumo

Para Bourdieu o Sistema de Ensino é local de reprodução das desigualdades, pois legitima a cultura dos grupos dominantes como sendo natural e neutra através da violência simbólica, quando na verdade toda cultura é uma criação arbitrária. A partir deste entendimento o estudo teve como objetivo compreender a influência da herança cultural no êxito escolar e refletir sobre a violência simbólica e os efeitos dela no contexto pedagógico de um curso técnico. Trata-se de um estudo de caso realizado com uma turma de formandos do curso Técnico de Produção de Moda, do Instituto Federal de Santa Catarina, da cidade de Araranguá, incluiu-se no estudo alguns alunos desistentes neste processo. Percebeu-se que o capital cultural global familiar quanto mais alinhado com o capital escolar amplia as chances de êxito escolar dos estudantes. Além disso, verificou-se que a Instituição produz a violência simbólica, isto é, consegue impor seu arbitrário cultural como algo neutro, universal e superior, de forma dissimulada, reforçando, com isso, seu poder de imposição e dominação cultural. O estudo demonstrou que o sistema escolar é local de reprodução das desigualdades culturais e sociais.

Palavras-chave: Ensino técnico. Violência simbólica. Reprodução social. Herança cultural.

1 Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Professor da Área de Eletromecânica no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – IF-SC Campus de Araranguá. E-mail para leitores: lucasboeira@ifsc.edu.br. (48) 99884686. Endereço: Av. 15 de Novembro nº 61, Bairro Aeroporto – Araranguá, SC. CEP: 88900-000.

2 Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação - da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. E-mail para leitores: giv@unesc.net

3 Especialista em Psicopedagogia. Atua como professor da Universidade Federal de Santa Catarina UFSC na área de Tecnologia da Informação, Educação Presencial e a Distância (EAD) e Experimentos Remotos voltados para a Educação.

Cultural heritage and symbolic violence in technical education: reflections from the course Production Fashion from IF-SC Araranguá

Abstract

For Bourdieu the education system is the site of reproduction of inequalities, it legitimizes the culture of the dominant groups as natural and neutral means of symbolic violence, when in reality all culture is an arbitrary creation. Based on this understanding the study aimed at understanding the influence of cultural heritage in school success and reflect on the symbolic violence and the effects of it in the context of pedagogic a technical course. This is a case study conducted with students in a graduating class of the course of Technical Production Fashion - Federal Institute of Santa Catarina, the city of Araranguá included in the study some dropouts in this process. It was noted that the global family cultural capital how much more aligned with the school capital increases the chances of academic success of students. Furthermore, it was verified that the institution produces symbolic violence, that is, it imposes its cultural arbitrary as something neutral and universal of disguised form, by reinforcing thereby its power to imposition and cultural domination. The study showed that the school system is a breeding place of of cultural and social inequalities.

Key words: Technical teaching. Symbolic violence. Social reproduction. Cultural Heritage.

Introdução

Há alguns anos a demanda por educação profissional vem crescendo substancialmente no Brasil. Esse tipo de educação surge, em parte, por conta da crescente ampliação do número de indústrias e outros setores produtivos. Para Pacheco⁴ (2010, p. 23) “[...] o quadro atual é de carência de profissionais qualificados como mostra a pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), [...]. A indústria é o setor que concentra a maior demanda por trabalhadores com experiência e qualificação profissional”.

Em virtude dessa necessidade o Governo Federal vêm ampliando e incentivando a criação de cursos técnicos e profissionalizantes de todas as áreas produtivas. A partir de 2002 houve um processo de expansão da Educação Profissional no Brasil em cidades do interior dos Estados. O ápice desse processo de expansão foi a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica através da lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Esta lei

4 Eliezer Pacheco é historiador e desde 2005 é responsável pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil. Essa Secretaria é subordinada ao Ministério da Educação (MEC) e coordena o processo de expansão dos Institutos Federais.

criou 38 Institutos Federais multicampi, fortalecendo a educação profissional em vários níveis, desde o ensino fundamental até a pós-graduação, com campus em várias cidades do interior brasileiro. Este avanço só foi possível após a quebra da lei 9.649/1998, a qual proibia a construção de novas escolas federais, mostrando que as políticas e interesses políticos de anos anteriores eram contra a expansão da rede de educação federal.

Com essa transformação, os Institutos Federais passaram a ter uma estrutura multicampi e uma natureza jurídica comparável à das universidades, passando a ser detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Com os Institutos Federais, as políticas das antigas escolas técnicas mudaram e ampliou-se ainda mais o acesso à educação profissional no interior dos estados brasileiros. Além disso, a partir da expansão e da interiorização surge a preocupação com a permanência e o êxito dos estudantes dessas Instituições reconhecendo que apenas o acesso não é suficiente para garantir a permanência dos estudantes.

Para Pacheco (2010, p.7), “o Governo Federal tem implementado, na área educacional, políticas que se contrapõem às concepções neoliberais e abrem oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora”. Para Brasil (2009, p. 44), “a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem o compromisso de disseminar cada vez mais propostas de inclusão social”.

Além disso, no discurso dos articuladores políticos do projeto de expansão dos Institutos Federais ressalta-se a preocupação em desenvolver uma sociedade mais igualitária, inclusiva, emancipada. Esses agentes governamentais esperam que os Institutos Federais utilizem a educação profissional, voltada para o trabalho, como meio de contribuir para a superação social dos estudantes que por eles passarem. Para Pacheco (2010, p. 8), a filosofia é de que a Instituição deva recusar-se “[..] a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista”. Em suma, o que esperam dos Institutos Federais é a “construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social: uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social” (PACHECO, 2010, p. 8).

Da mesma forma que há um propósito de transformação depositado nos Institutos Federais, o sistema educacional francês foi elaborado de modo a atingir ideais muito

semelhantes a esses. A análise de Bourdieu em relação ao sistema educacional francês mostrou que o acesso à escola não está proporcionando uma superação da desigualdade social.

Baseado nas reflexões de Bourdieu sobre a função da escola na sociedade francesa, Nogueira e Nogueira, (2009, p. 12) explicam que:

Supunha-se que, através da escola pública e gratuita, seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais.

A educação, na percepção de Bourdieu, não consegue realizar o “papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais” (Ibidem, p. 14).

O que se questiona aqui é se os Institutos Federais, apesar da intenção de democratizar e interiorizar a formação escolar em nível técnico, podem auxiliar na redução das desigualdades sociais do Brasil.

Considerando: o crescimento da oferta de cursos de Ensino Técnico nos Institutos Federais; os objetivos dos Institutos Federais de emancipação e igualdade social; a forma dissimulada e naturalizada da violência simbólica que torna difícil de ser percebida; a pouca investigação sobre a violência simbólica nos Sistemas de Ensino Técnico, partiu-se do seguinte problema de pesquisa: como se manifesta a violência simbólica no curso Técnico de Produção de Moda do IF-SC Campus Araranguá?

A partir desta reflexão e problemática buscou-se compreender a violência simbólica no contexto pedagógico dos Cursos Técnicos, através de um estudo de caso com uma das turmas do Curso Técnico em Produção de Moda do Campus Araranguá do IF-SC. Neste trabalho procurou-se compreender a influência da herança cultural familiar no êxito dos estudantes; verificar as ações que constituem Violência Simbólica durante o trabalho pedagógico dos docentes do Curso Técnico em Produção de Moda e; refletir sobre os efeitos gerados pela violência simbólica em relação aos alunos durante o curso.

Como primeiro critério de escolha dos alunos, optou-se por uma turma de formandos, pois são alunos com visões mais amplas de todas as atividades desenvolvidas durante o curso. Como havia cinco turmas de alunos formandos de Ensino Técnico no Campus, dentre essas turmas escolheu-se aquela com maior número de alunos desistentes, pois, por ser uma turma com alta desistência poderia haver mais fatores relacionados aos conceitos discutidos nesta pesquisa. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semi-estrutura e questionário com 11 estudantes⁵, e entrevista semi-estruturada com 6 professores da referida turma, que se mostraram dispostos a colaborar com a pesquisa. A intenção inicial era só realizar as entrevistas com os alunos desistentes, mas ficou inviável pela dificuldade de encontrá-los.

Para inclusão nas análises, os sujeitos da pesquisa são representados de forma simbólica. Para identificar os professores, foram usados numerações decimais ao lado da palavra professor (Ex.: professor 01) e para os alunos, foram usadas letras do alfabeto após a palavra estudante (Ex.: Estudante A).

As análises dos dados basearam-se fundamentalmente nos conceitos sociológicos de habitus, campo, capital, herança cultural e violência simbólica, cunhados pelo autor francês Pierre Bourdieu.

Entendendo os conceitos de Bourdieu e a violência simbólica no contexto do Sistema de Ensino

O primeiro conceito de Bourdieu que deve ser compreendido é o de habitus. Para o autor, o ser humano é constituído de estruturas mentais, através das quais apreendem o mundo social. O ser humano é, em essência, o produto da interiorização das estruturas do mundo social. As representações simbólicas variam conforme a posição e conforme o habitus como sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas avaliatórias que os seres humanos adquirem através da experiência a partir de uma posição no mundo social (BOURDIEU, 2007a). O habitus é o que se adquiriu e se encarnou de modo duradouro no corpo sob a forma de disposições permanentes (Ibidem, 1984, p. 140).

O habitus possibilita aos indivíduos classificar, de forma simbólica, suas práticas e produtos e identificar seus estilos e gostos. São princípios de visão e de divisão. Para Girard Júnior (2007, p. 203), “o habitus oferece categorias práticas de classificação e percepção

5 3 (três) dos entrevistados são estudantes desistentes do curso;

referentes ao eu e ao outro, aos nossos lugares do mundo, aos nossos desejos, nossas posições, nossas expectativas, nosso estilo de vida e nosso destino”. “Mas o essencial é que, ao serem percebidas por meio dessas categorias sociais de percepção, desses princípios de visão e de divisão, as diferenças nas práticas, nos bens possuídos, nas opiniões expressas tornam-se diferenças simbólicas e constituem uma verdadeira linguagem” (BOURDIEU, 1996, p. 22). “Em consequência, o habitus produz práticas e representações que estão disponíveis para a classificação, que são objetivamente diferenciadas; mas elas só são imediatamente percebidas enquanto tal por agentes que possuam o código, os esquemas classificatórios necessários para compreender-lhes o sentido social” (Ibidem, 1990, p.158).

Em suma, o habitus “é esta espécie de sentido de jogo [...] que faz com que se faça o que é preciso fazer no momento próprio, sem ter havido necessidade de tematizar o que havia que fazer, e menos ainda a regra que permite gerar a conduta adequada” (Ibidem, 2007a, p. 23).

O processo de apropriação do habitus ocorre nas interações sociais que se criam no interior de espaços sociais nos grupos ou classes. Quando os espaços sociais produzem bens e representações simbólicas particularizadas, Bourdieu diz que esses espaços sociais compõem um campo.

Para Dallabrida (2011, p.191), “o conceito de campo elaborado por Bourdieu, entendido como um microcosmo, com regras e capitais específicos, que é parte integrante do macrocosmo social, é operacionalizado para pensar o jogo e as disputas no campo [...]”. É um espaço social que possui uma estrutura particular, com objetivos específicos, de forma “relativamente autônoma em relação a outros espaços sociais”. “Mesmo mantendo uma relação entre si os diversos campos sociais se definem através de objetivos específicos, o que lhes garante uma lógica particular de funcionamento e de estruturação” (MARTINS, 1990, p. 66). Isto quer dizer que nos espaços sociais, quando há lutas simbólicas em busca da legitimação de produtos específicos, forma-se um campo de forças, onde certos bens são produzidos, consumidos e classificados a partir do habitus dos agentes.

Para Buonicontro (2003), cada campo é um recorte em partes, pela afinidade ou pela diferenciação de interesses desses agentes, que partilham o mesmo sentido de jogo de modo a viabilizar uma luta pelo poder simbólico em disputa no campo. O poder é adquirido ao transformar signos, símbolos, produtos, linguagem, num capital simbólico de valor para o campo. Num campo, “agentes e instituições estão em luta, com forças diferentes, e segundo as regras constitutivas desse espaço de jogo no jogo” (BOURDIEU, 1984, p. 142).

Essas lutas características do campo, decorrentes de relações de poder existentes em seu interior, surgem por conta da busca pelo capital, a fim de conseguir uma posição favorável dentro do campo. Para Bourdieu, “tais posições são relativas, uma vez que a própria dinâmica de luta entre os agentes gera uma troca de posições, de acordo com o capital simbólico posto em jogo” (BUONICONTRO, 2003, p. 11).

O campo é comparável a um jogo, as ferramentas do jogo são os capitais simbólicos que conferem poderes aos seus detentores. A regra do jogo é o habitus. Pelo habitus do jogo, os agentes classificam as boas e más jogadas, os bons e maus jogadores.

Cada campo social, em sua perspectiva, implica uma forma dominante de capital. Por exemplo, no campo econômico o capital fundamental apoia-se na posse de bens materiais; no campo da produção cultural, a forma privilegiada de capital é o cultural. “Desta forma, para obter as posições mais destacadas no campo da produção cultural, a posse do capital econômico não implica necessariamente a conquista das posições mais destacadas em sua hierarquia interna” (MARTINS, 1990, p. 67). Os capitais, apesar de serem distintos, mantêm relação entre si, o que significa que, por vezes a condição para se obter um determinado tipo de capital depende da posse de outra espécie de capital.

Os principais tipos de capital são: o capital econômico, fundado na apropriação de bens materiais; o capital social, baseado em um conjunto de relações sociais do agente e que são fontes estratégicas de apoio para se conseguir outros capitais; o capital cultural, que tem por base a cultura dominante adquirida na escola, ou pela posse dos títulos escolares. Explica Bourdieu (2007b, p. 75) que o capital cultural incorporado “pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição”.

O capital cultural na forma incorporada, sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do sujeito sobre si mesmo (fala-se em cultivar-se). O capital cultural ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um habitus (Ibidem, p.74-75).

É necessário entender que, num espaço social, para que um produto, estilo, atitude tenha valor, se torne um capital e tenha um efeito simbólico, devem existir agentes com esquemas de percepção e de distinção (habitus) apropriados para percebê-lo como um capital qualquer. Para Bourdieu (2007a, p. 145) o efeito simbólico de um capital (capital simbólico)

“[...] não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja a sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo óbvio”. Essas categorias de percepção são, na verdade, a composição do habitus, fator essencial para que o agente perceba o efeito simbólico de um capital qualquer.

Para Nogueira e Nogueira (2009, p. 33).

Cada campo de produção simbólica seria, então, palco de disputas – entre dominantes e pretendentes – relativas aos critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos produzidos e, indiretamente, das pessoas e instituições que os produzem. Da mesma forma, seria possível dizer que, no conjunto da sociedade, os agentes travam uma luta, mais ou menos explícita, em torno dos critérios de classificação cultural. Certos padrões culturais são considerados superiores e outros inferiores: distingue-se entre alta e baixa cultura, entre religiosidade e superstição, entre conhecimento científico e crença popular, entre língua culta e fala popular.

A partir desse entendimento, pode-se considerar que a sociedade é um grande campo de produção cultural em que existem as relações de poder (as lutas) rumo à legitimação de uma cultura, o capital cultural. Para Bourdieu quem consegue classificar e definir esse capital cultural é o grupo economicamente dominante e isso é conseguido através da violência simbólica.

O ponto de partida do raciocínio de Bourdieu, para desenvolver o conceito de violência simbólica, “talvez se encontre na noção de arbitrário cultural” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 71). Para Bourdieu e Passeron (2008, p. 23), “a seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual”. Os autores se aproximam “aqui de uma concepção antropológica de cultura” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p.71), na qual nenhuma significação, nenhuma forma cultural pode impor sua força como superior ou natural, apenas como arbitrária.

A violência simbólica é uma violência, na medida em que impõe uma arbitrariedade. Tanto o conteúdo, quanto o poder e a forma de imposição são arbitrários. Porém, na prática o caráter arbitrário da cultura dominante (escolarizada) é dissimulado e é reconhecido pelos dominados como cultura legítima, universal, neutra e natural.

A violência simbólica é todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescentando sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 2008). Em suma, a violência simbólica, no Ensino Técnico, ocorre porque é uma inculcação dissimulada:

1. Por um poder imposto, definido arbitrariamente (Autoridade Pedagógica);
2. De uma cultura arbitrária, definida por um grupo/classe como superior;
3. De um modo arbitrário, escolhida pela escola com referência nos setores produtivos.

Essa dissimulação das arbitrariedades é o principal fator que distingue a violência simbólica de outras violências. O desconhecimento dessa violência dificulta perceber a existência dela, e por essa razão tem um grande poder.

A obra *Escola e democracia* (SAVIANI, 1981) faz análise de várias tendências filosóficas e explica que na teoria da violência simbólica de Bourdieu e Passeron, a escola é um mecanismo de imposição do capital cultural, de forma dissimulada. O resultado disso é a conservação das estruturas dominantes e das desigualdades que elas proporcionam. Em outras palavras, “a violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados corresponde à violência simbólica (dominação cultural)” (Ibidem p. 20).

A Herança Cultural e o Sucesso Escolar

Devido ao raciocínio de Bourdieu em relação à arbitrariedade das culturas, compreende-se que a sociedade não é composta de uma cultura única. O capital cultural é apenas uma seleção arbitrária, definida por um grupo dominante, mas que é encarada como sendo neutra e superior pela escola.

Segundo Bourdieu (2007b), a família é uma grande fonte de transmissão direta e indireta de capital cultural. Ela deixa uma herança cultural e um ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar.

Nogueira e Nogueira (2009, p.52) comentam que:

Os esquemas mentais (as maneiras de pensar o mundo), a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (a “cultura culta” ou a “alta cultura”) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitam o aprendizado escolar tendo em vista que funcionam como elementos de preparação e de rentabilização da ação pedagógica, possibilitando o desencadeamento de relações íntimas entre o mundo familiar e a cultura escolar.

Os alunos que estão submetidos à cultura dominante por meio de sua família são privilegiados, pois herdaram um habitus dominante e um capital cultural (na forma de livros, museus, vestuários, paladar, arte, língua culta e informações sobre o mundo escolar, etc.). Em consequência, esses alunos se destacam, pois percebem o conhecimento escolar como uma continuação da educação recebida de sua família, o que não ocorre com os alunos oriundos de outras culturas populares.

Para Bourdieu (2007b), mais do que os diplomas obtidos pelos pais, mais que o tipo de escolaridade que eles seguiram, é o nível de capital cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança. Isso indica que a relação com o capital cultural dos integrantes da família influencia na formação cultural de seus descendentes. Ainda que o êxito escolar pareça ligado igualmente ao nível cultural do pai e da mãe, percebem-se ainda variações significativas no êxito da criança quando os pais são de nível desigual (Ibidem, p. 42). Essa informação revela que, de alguma forma, o capital cultural global terá como resultado o somatório dos níveis de escolaridade dos pais. E, além disso, para um resultado mais preciso, Bourdieu orienta que deveriam ser considerados, inclusive, os fatores culturais dos ascendentes de um e de outro ramo da família, como a dos avós paternos e maternos.

As classes populares são menos providas do capital cultural e econômico, estão ligadas à lógica da necessidade, que as fazem tomar decisões mais pragmáticas, desapegadas a futilidades, formalidades e outros. Podem manifestar com maior frequência sentimentos de incompetência ou de indignidade cultural e possuem um envolvimento moderado com os estudos. Ao contrário das classes médias, não se preocupam com o controle da fecundidade, pois isso não representa altos gastos para essas famílias (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). No curso de Produção de Moda em Araranguá, que é predominantemente composto por mulheres, percebeu-se pelas falas de alguns docentes a existência de jovens estudantes despreocupadas com esse controle da fecundidade. Um professor do Curso comenta: “tem 4 (quatro) ou 5

(cinco) meninas que já têm filhos. E elas falam faceiras sobre isso. Uma delas que têm 17 anos, entrou, e contou que tinha “ganhado” um filho há pouco menos de dois meses” (professora 5).

Da mesma forma outro professor confirma a existência de gravidez em estudantes jovens:

Quando a fulana estava grávida, foi aquela coisa de curtir a gravidez, fazer o chá de bebê, hoje ela vem para a escola com o moleque de 1 ano, já se passaram 2 semestres, então cria-se esse vínculo gostoso de amizade. Também temos outras grávidas agora que a gente acaba se envolvendo também (Professora 4).

Essas estudantes que engravidaram, possivelmente, são agentes de classes populares, pois ao contrário dessas classes, a classe média realiza o malthusianismo, pois sabem que precisarão investir e concentrar recursos na criação e escolarização de cada um de seus filhos.

O malthusianismo seria a propensão ao controle da fecundidade. As famílias de classe média, por uma estratégia inconsciente de concentração dos investimentos, tenderiam, mais do que as das classes populares e mesmo do que as das elites, a reduzir o número de filhos”. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 25).

Casagrande (2002), a partir do pensamento de Bourdieu, sintetiza que as famílias das camadas médias possuem um capital cultural e social que possibilita aderir mais fortemente aos valores escolares: a escola oferece a possibilidade de realizarem seu grande sonho de ascensão social via êxito escolar dos filhos. Por essa razão empregam todos os esforços necessários para seus filhos alcancem os melhores títulos escolares.

Nas classes médias, é possível perceber outras estratégias e intervenções familiares que contribuem para tirar proveito do sistema escolar. A boa vontade cultural é uma delas. Cria-se um ethos de valorização da escola que contribui para inculcação do capital escolar em seus filhos. É a prática da docilidade, esforço e tenacidade na adesão intensa aos valores escolares. A citação de um aluno do curso de Produção em Moda exemplifica como essas estratégias ocorreram em sua família durante o período que cursou o Ensino Fundamental e Médio:

Tinha que estudar, se tirasse nota baixa lá em casa era uma briga. Nós éramos em três irmãos, mas agora com meu irmão mais novo a mãe não briga assim... Agora com comércio, a mãe não tem tempo, sabe? Quando éramos só nós a mãe, ela tinha tempo para ficar em cima (Estudante F).

Outros depoimentos de alunos do curso Técnico de Produção de Moda evidenciam como a família contribui no processo de valorização da escola e na herança cultural:

“Incentivam bastante, sempre olhando os cadernos, ajudavam nas tarefas, eles e a minha irmã, quando ela morava aqui.” (Estudante H).

Ela dá muito valor. Ela sempre cobrou, ela é bem presente. Ela me ajuda mesmo a fazer as coisas. Quando era no fundamental pegava o meu caderno e fazia “visto”, como uma professora (Estudante C).

A estudante C, pelas informações coletadas, possui problemas financeiros, mas aprendeu desde cedo a compreender a cultura escolar e priorizar os estudos. Esta é uma característica de algumas frações das classes médias, que optam pelo ascetismo, isto é, renunciam aos prazeres imediatos em benefícios de seu projeto de futuro. Priorizam os estudos mesmo sem condições adequadas de manter seus filhos na escola. Esse ascetismo se traduziria, ainda num rigorosismo ascético, valorização da disciplina, do autocontrole e uma dedicação contínua aos estudos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Dessa forma, a família é um local de apropriação primária da cultura dominante, isto é, oferece uma herança cultural que estabelece as primeiras visões sobre o mundo social e sobre o mundo escolar ao agente (aluno). Já a escola será um local secundário e aqueles que tiverem herdado uma cultura alinhada com o capital escolar terão vantagens. O conhecimento escolar, por ser uma forma de inculcação de um grupo dominante, supõe que a família já educou seus filhos e trabalha somente no sentido da transmissão de conhecimento. A escola, na maioria das vezes, é vista como uma forma de adquirir conhecimento para competir nos vestibulares dos cursos superiores.

A família e a escola tomadas como mercados simbólicos, funcionam como espaços instituidores de competências necessárias aos agentes para atuarem nos diferentes campos. Desse modo, aquela classe ou fração de classe detentora de um elevado capital escolar – portanto, herdeira de um elevado capital cultural –, opõe-se a todas as classes sociais desprovidas desses capitais, pois os gostos são constituídos por capitais metaforicamente dissonantes. (ALVES, 2008, p. 131)

Nos cursos técnicos essa característica não é diferente. Apesar de essa modalidade estar, em grande parte, voltada para a prática, tem em sua base a cultura dominante (capital cultural), isto é, as atitudes, códigos, materiais, técnicas, são todos baseados nesse sistema. Como os Institutos Federais trabalham com a cultura dominante (capital cultural) e grande parte dos estudantes é oriunda de escola pública, de famílias de classe média ou classes populares, as diferenças culturais e as dificuldades de aprendizagem são perceptíveis.

A falta dos códigos do capital cultural, nos alunos, gera dificuldades aos docentes dos cursos técnicos. A professora 02 explica em detalhes como percebe isso:

Eu vejo um problema que às vezes dificulta o aprendizado. É a formação que o aluno tem. Uma formação muito ruim. Eu trabalho muito com desenvolvimento de textos para a área da moda e, de um modo geral, a gente tem um número expressivo de alunos na sala de aula que escrevem muito mal, difícil de você conseguir entender o sentido do texto. Pode estar cheio de erros de português, mas pelo menos você tem que entender o sentido! Eu considero isso uma dificuldade, porque eu considero que isso não está ligado diretamente à minha disciplina, ou vinculado ao assunto, é um problema que ele já traz, e eu não consigo vencer aquilo no meu momento ali com eles (Professora 02).

Esses alunos passaram anos na escola de Ensino Básico antes de chegarem ao IF-SC, mas pouco desenvolveram as habilidades da escrita tida como culta, e não trazem os códigos da cultura dominante, pois provavelmente a herança familiar deles é diferente da dominante. Para esses alunos, a escola pode ser encarada como um lugar estranho, distante e até mesmo ameaçador. Caso a escola desconsidere essas diferenças, tratando todos os alunos de maneira igual, estará contribuindo para o enfraquecimento cultural dos dominados e para a (re)produção das desigualdades socioculturais .

A professora 03 complementa essa ideia ao mencionar que tem uma dificuldade (um conflito) muito grande em trabalhar com alunos considerados por ela “de diferentes níveis”. E que alguns alunos necessitam de um nivelamento para atingirem os conhecimentos básicos. Para ela, outro fator complicador é que essa “defasagem” incomoda os outros alunos que já sabem, pois eles querem avançar.

Eu acho muito difícil lidar com a falta de nivelamento, porque a gente recebe alunos que apresentam uma base muito boa e outros que estão com uma base muito ruim, isso faz com que sempre tenhamos que começar a aula com o nível mais baixo. E isso já deu problema porque o aluno que sabe se sente incomodado porque demora demais para chegar onde ele sabe. Esse é um problema que até hoje a gente não sabe como resolver: como a gente vai nivelar uma turma? Como a gente vai trazer todas as pessoas para o mesmo básico? (Professora 03)

Esse depoimento remete aos conflitos encontrados pelos docentes dos Institutos Federais que afirmam lecionar em ambientes onde os alunos possuem diferentes capitais escolares. Ao se depararem com as diferenças culturais dos alunos no Instituto Federal o desafio é maior. Nogueira e Nogueira (2009, p. 81) oferecem indícios para compreender porque os docentes “admiram-se” com isso ao lembrar que: “Formalmente, a escola trataria a todos de

modo igual, todos assistiriam as mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances”. Isto indica que a escola por tratar todos de maneira igualitária acaba valorizando aqueles alunos que apresentam uma cultura escolarizada aprendida na família. Nesse sentido, as chances de cada aluno dentro do sistema escolar são diferentes. Em escolas particulares, onde os alunos possuem os mesmos códigos, a mesma cultura, os professores podem preparar suas aulas considerando uma turma praticamente homogênea e todos terão condições semelhantes. Porém, no ensino público, onde há uma distinção cultural, social e econômica, isso não é bem assim.

No curso Técnico de Produção de Moda, o que se percebe é que os alunos possuem dificuldades de aprendizagem, podendo dividi-las em duas grandes vertentes: a primeira, já discutida, está ligada à formação familiar e à quantidade de capital cultural aprendido na escola de ensino básico; a segunda está ligada à área do curso, isto é, o quanto ao aluno conhece sobre as atividades exercidas pelo profissional formado.

Tem gente que quando chega tem algum parente que tem fábrica, já conheceu alguma coisa. Minha mãe sempre teve restaurante, e meu pai gerente. Então eu nunca tive contato com nada da área, só o que eu lia de revistas. Então no começo foi complicado. Eu não tinha como imaginar como funciona uma fábrica, eu nunca tinha entrado numa fábrica. (Estudante A)

Percebe-se que a aluna encontrou dificuldades em entender alguns processos da área do curso, por ainda não ter tido contato, porém, por possuir considerável capital cultural e econômico, não inviabilizou sua aprendizagem e apresentou poucas dificuldades durante o curso. O alto capital global da aluna é resultado de uma família com pais detentores de um quantum de capital cultural e econômico relativamente altos. A mãe é nutricionista e dona de restaurante. O pai é gerente de um banco. Essa herança familiar possibilitou estudar em escola particular no Ensino Médio, obter médias altas no ensino Fundamental (escola pública) e ter acesso às revistas relacionadas à área do curso de Produção de Moda (capital cultural objetivado).

As análises mostram que o trabalho pedagógico no curso Técnico de Produção de Moda tem como característica uma grande quantidade de trabalhos e a exigência por parte dos professores nas atividades. No entanto, uma das alunas está tranquila e não tem sofrido grandes problemas para se formar. Ela explica que: “Tá bem calmo. Até no colégio as minhas médias até aumentaram. Virou 9,5 10 e aqui sempre o mesmo” (Estudante B). Nas declarações da

aluna percebe-se uma tranquilidade em relação ao curso. Não teve dificuldades nem no Curso Técnico nem no Ensino Médio (que está cursando de forma concomitante). As facilidades são explicadas pela herança cultural dela. A mãe e uma tia são estilistas. A mãe tem formação Técnica em Modelagem e superior em Administração e um dos motivos da escolha do curso foi o contato direto com a profissão da mãe. Ela explica: “[...] acompanhava a minha mãe em casa. [...] Na 8ª série comecei a ir com ela para o trabalho. Daí eu comecei a trabalhar com a Mãe, e comecei a gostar” (Estudante B).

É evidente que a influência familiar pode determinar na escolha do curso e até facilitar os estudos em cursos técnicos.

Eu gosto da área de Moda, tive dificuldade na área de modelagem. Meus pais já trabalharam com isso então eu tinha uma noção. A minha mãe trabalhou quase a vida toda como costureira e agora ela está como pensionista. Meu pai era autônomo, tinha uma facção (Estudante J).

Esses são exemplos de como um capital cultural, acumulado desde a infância, proporciona benefícios e facilidades significativas nos Sistemas Escolares.

Alunos como esses apresentados, que possuem uma cultura alinhada com o capital cultural (capital escolar) por diversas vezes são supervalorizados pela escola, pois apresentam as características que a escola espera formar.

[...] é uma característica do nosso curso, a gente valoriza o aluno bom. Que tenha responsabilidade, respeito, atitude, comprometimento. Então a gente deixa isso bem claro, o aluno que vem para a aula, que participa, que entrega os trabalhos, que procura, que recupera... (Professora 01).

Caso o ritmo de trabalho do docente desconsidere as diferenças culturais dos alunos, privilegiará somente aqueles que possuem condições (capitais simbólicos herdados pela família) para acompanhar o trabalho pedagógico.

Nogueira e Nogueira (2009, p.53) explicam que a avaliação escolar favorece as classes dominantes, pois muitas vezes vai além da simples verificação da aprendizagem, acaba por fazer um julgamento cultural, estético, comportamental e moral dos alunos. Em suma, ocorre que:

Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se portar; que se mostrem sensíveis às obras da cultura legítima, que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da “boa educação” (Ibidem, p. 53).

Pode-se perceber que há uma preocupação dos docentes do curso Técnico de Moda quanto ao comportamento dos alunos.

Mesmo eu sendo uma professora da área técnica, eu não consigo ser uma professora da área técnica, pois quando estou na sala de aula com alunos, eu educo alunos, educo pessoas sem ter filhos; então, às vezes é a questão social que contribui. É um aluno que vem sem educação e você ajuda a colocar limites. Ajuda a colocar respeito, impor respeito, essas coisas todas. Então a questão social para mim é muito importante de verdade. Eu gosto quando um aluno vê que ele não pode falar um palavrão em sala de aula e era acostumado a fazer (Professora 03).

Essa é uma grande preocupação dos Sistemas de Ensino, especialmente nos cursos Técnicos. A responsabilidade e o comportamento são fatores muito relevantes no processo de formação e são exigências constantes. O objetivo é que o aluno mantenha uma postura adequada, permitindo produzir mais. Há casos em que os docentes fazem intervenções e regulam os comportamentos dos alunos durante o trabalho pedagógico.

Quando eles não usam os materiais corretos, eu confisco. Eu sou uma professora bem carrasca. Por exemplo, no começo eles precisam usar lápis, não permito o uso de lapiseira, por exemplo, porque trava o movimento. Eu sei que aquela lapiseira no começo é prejudicial. Quem usa lapiseira, eu peço, “fulano não desenha com lapiseira”. Se ele insistir eu vou lá e tiro (Professora 01).

Em suma, a transformação do habitus dos alunos ocorre dentro de um determinado tempo, conforme a diferença cultural de cada um. E os que possuem uma cultura mais alinhada com a cultura escolar conseguem atingir mais rapidamente e com maior facilidade as exigências da escola. Sobre essa facilidade, Nogueira e Nogueira (2009) explicam que a escola tende a desconsiderar que as habilidades dos alunos sejam fruto da socialização familiar e supõe que elas sejam produto de uma inteligência ou talento natural. Nesse sentido, percebe-se que a herança cultural da família é um fator que influencia também no êxito escolar dos alunos do curso Técnico e, por vezes, torna-se fator decisivo nas suas trajetórias acadêmicas.

A violência simbólica no curso de modas no IF-SC de Araranguá

Apesar da dificuldade de ser percebida, pela forma dissimulada em que é produzida, foi possível perceber algumas manifestações da violência simbólica no contexto do Curso Técnico de Produção de Moda do Campus Araranguá (IF-SC).

Os cursos Técnicos são divididos em módulos (com um semestre de duração) e cada módulo é dividido em unidades curriculares (disciplinas). Cada disciplina possui um docente responsável por ela, o qual elabora um programa detalhado, visando ensinar (trabalhar) determinado conjunto de competências⁶ relacionadas àquela disciplina. Essa seleção pode ser considerada arbitrária e por si só já corresponde a uma primeira imposição arbitrária. Normalmente essa seleção e a forma de trabalho dos docentes se baseiam nas exigências do setor produtivo relativo ao perfil profissional em formação. A fala da professora 05 corrobora com esse pensamento ao comentar sobre o seu trabalho pedagógico: “Porque na indústria eles pedem isso e eu avalio conforme é na indústria”. Como os critérios de seleção são arbitrários, o valor e o poder de cada significação é uma decisão, é uma atribuição dos agentes sociais e não podem ser considerados neutros ou naturais.

Muitos alunos do curso Técnico de Produção de Moda do IF-SC Araranguá apresentam conhecimentos e técnicas sobre a área em que eles estão estudando. Por vezes elas são adquiridas através da experiência de vida ou nos empregos pelos quais passaram. Essa cultura, esse jeito de trabalhar próprio dos alunos, difere da cultura dominante em muitos momentos e podem gerar as lutas (os conflitos) entre o saber dos docentes e o dos discentes. A fala da professora 02 demonstra isso:

A gente tem perfis de alunos que têm um conhecimento prático muito grande. E quando a gente traz aqui um método diferente, de fazer, ou enfim um pouco mais teórico, e que é um pouco diferente da referência dele, em alguns momentos dependendo do perfil do aluno, isso pode até gerar algum conflito em sala de aula (Professora 02).

A presença de alunos com conhecimentos práticos leva a crer que existem diversas maneiras de atingir os mesmos objetivos, e isso vai depender, é claro, do habitus, da cultura e dos interesses em jogo dos agentes. Isso quer dizer que quando se impõe o da Instituição escolar, essa passa ser uma forma arbitrária. O aparecimento de conflitos entre os agentes do campo é “saudável” quando não impõe uma desqualificação arbitrária de forma dissimulada do trabalho de um determinado grupo ou classe. Foi possível perceber que os conhecimentos trazidos pelos alunos são considerados importantes pelo sistema de Ensino Técnico quando corroboram com a cultura legítima. Exemplo disso pode ser percebido na fala da professora 03: “a parte positiva quando o aluno traz conhecimento da realidade prática dele, ou de uma faculdade

6 Os cursos técnicos do IF-SC são desenvolvidos em Educação por Competências, isto é, os Projetos de Curso são montados a partir das competências específicas do perfil profissional e avaliados por conceitos e não por notas. Cada competência é composta por: conhecimentos, habilidades e atitudes.

ou de outro curso que ele estudou, quando ele tem conhecimento, é que ele complementa o que você fala em sala de aula”.

Porém, quando a complementação do aluno não condiz, ou não está de acordo com a cultura legítima, é considerada prejudicial pelos professores, pois acreditam que esses conhecimentos são inapropriados ou são vícios que devem ser suprimidos. Essa situação gera conflitos e o professor se sente fragilizado, isto é, arriscado a reduzir sua autoridade pedagógica (AuP) em sala de aula, como podemos perceber:

A parte negativa é que, às vezes o aluno acha que o que você está falando é errado porque ele faz de outra maneira, faz diferente, ou o aluno acha que o que você está falando é desnecessário, ou muitas vezes que não funciona daquela forma, então ele já vem com um conhecimento prévio que interfere na construção do conhecimento. Quando eu quero mostrar que é tudo certinho, ele já vem com uma etapa que ele não faz, mas acha que aquilo é certo; para mim essa é a parte mais complicada, é você quebrar o vício que veio de pensamento, de conhecimento prévio (Professora 3).

Como se vê, os professores consideram esse tipo de intervenção negativa, pois ameaça a legitimidade do capital cultural apresentado e a autoridade pedagógica do professor. Para compreender melhor, Nogueira e Nogueira (2009, p. 33) explicam que: “Os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais”.

A escola se torna local de enfraquecimento e dominação na medida em que a ação pedagógica prolongada inculca um habitus, eliminando as possibilidades de criação de um habitus próprio ou de validação de outras culturas. Isso pode ser identificado neste discurso da Professora 1: “O que eu estipulo no primeiro dia de aula é: - Quem não fizer dentro da técnica que estou ensinando, eu não me sinto na obrigação de corrigir os trabalhos e não vou avaliar também. Então todos trabalham comigo, no mesmo ritmo, mesmo aqueles que já sabem fazer” (Professora 01).

Percebe-se que a Autoridade Pedagógica foi fundamental para anulação dos conhecimentos dos alunos, ou seja, para a realização da violência simbólica. O professor se utiliza dela para impor uma decisão (significação) de forma dissimulada. O aluno não se opõe a essa decisão, pois reconhece a autoridade do professor e desconhece a arbitrariedade. Para os alunos essa imposição é natural. Quem decide quando e qual técnica deve ser usada é somente o professor.

Bourdieu e Passeron (2008, p.27) detalham o poder simbólico da Autoridade Pedagógica:

Enquanto poder arbitrário de imposição que, só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima, a AuP, poder de violência simbólica que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima, reforça o poder arbitrário que a estabelece e que ela dissimula.

O professor, colocando-se como representante legítimo desse capital, aumenta ainda mais o grau de dependência do aluno. “Eu acho que fica uma coisa muito mais real quando o professor mostra para o aluno o que ele tem que fazer. Então eu me sento na carteira e peço para que todos os alunos fiquem em volta de mim e eu vou delineando, mostrando a técnica” (Professora 01). Sendo assim, a autoridade pedagógica tem o poder de mudar o que o aluno está fazendo ou pensando, inculcando outro significado como legítimo. O modo correto é sempre ditado pelo docente. Os alunos que estão envolvidos no jogo (campo) e ainda não conhecem as técnicas acabam gostando desse tipo de atitude, querem logo saber como fazer para jogar e ganhar poder (posições no campo).

Para Bourdieu (1984, p. 142) “um campo torna-se um aparelho quando os dominantes têm os meios de anular a resistência e as reações dos dominados”. Percebe-se que a escola é um aparelho que vai aos poucos anulando qualquer outra forma de cultura e inculca os conhecimentos, considerados legítimos, através da violência simbólica.

A docilidade dos alunos vai aumentando à medida que vão aceitando as muitas violências simbólicas da Instituição de Ensino. Muitas vezes eles se sentem tímidos diante das situações de ensino/aprendizagem. Esse sentimento de timidez, resultado de um sentimento de incompetência, pode ocorrer em função do medo de ser repreendido, ou de ser considerado inferior entre os colegas de sua turma. Uma professora assim expôs: “Alguns se sentem intimidados de mostrar o desenho, porque o colega do lado desenha melhor. Então, são umas barreiras na turma que agente tem que ir quebrando aos poucos (Professora 1)”.

Esses alunos sentem essa intimidação, pois desconhecem a arbitrariedade apresentada pelos valores culturais. Estão em fase de transformação de seu habitus, querem produzir produtos com a qualidade exigida pela escola (campo) e enquanto isso não ocorre, sentem-se amedrontados. Só sabem que, dentro do espaço social, quem possui um produto melhor (capital cultural) tem mais aceitação, tem mais prestígio (capital simbólico). Tornam-se dominados no jogo, pois levam a sério a classificação e a distribuição dominante dos capitais culturais. Em

outras palavras, querem jogar o jogo, mas acreditam que suas armas ainda são insuficientes para isso.

Os dominados, que querem jogar o jogo, pretendem conhecer as regras, almejam adquirir o poder cultural visando atingir o prestígio no campo. É o que ocorre com os alunos do Curso de Moda. Na fala de uma professora pôde-se observar que existem alunas querendo aprender as regras (*habitus*) do campo e as tomam como referência. “Elas querem sempre estar fazendo muito bonito. Elas dizem: - professora eu quero fazer bonito. Tu diz se estiver ficando feio?” (Professora 05).

A submissão à cultura dominante também aparece na fala do aluno G, o qual já desenhava antes de entrar no curso e obrigou-se a adquirir as técnicas:

Eu sempre desenhei a mão livre e desenhar dentro do quadrado foi chato. Para quem não sabe desenhar é completamente necessário. Porque lá tu pega proporção de corpo. Lá tu pega proporção e tudo. E como eu já sabia, e tinha que pintar nos quadradinhos, às vezes eu queria fugir dos quadradinhos. Eu passei a adolescência fazendo mangá. E eu desenhava por prazer. Eu reclamava um pouquinho, mas tem que seguir .. mas é normal eu reclamo de tudo (Estudante G).

No relato do estudante G percebe-se a necessidade que sentiu de se distanciar da técnica imposta pelo professor, e apesar disso, obrigou-se a submeter-se.

Algumas alunas não conseguem suportar a pressão para se adequar ao capital cultural dentro das exigências do curso, e acabam apresentando sentimento de angústia, medo e pânico: “Algumas meninas sentavam na máquina de costura e simplesmente choravam porque não sabiam costurar e ficavam nervosas” (Estudante L).

A avaliação formal, também, pode produzir efeitos negativos nos alunos. O poder simbólico da prova atribui um valor simbólico comparável entre os colegas. Foi possível perceber tal efeito numa situação comentada por este professor: “Teve uma aluna que tirou um “I” (insatisfatório) e saiu chorando. Eu tive que ir lá no corredor e dizer: - tem coisa pior na vida do que um I vamos lá se esforçar” (Professora 01). Quem tem menor conceito tem sua posição social abalada e se sente inferiorizado, pois, apesar do esforço, não atinge resultado conforme esperados pelo professor, gerando o efeito da violência simbólica.

Considerações finais

As reflexões sobre a herança cultural familiar com os alunos do curso Técnico de Produção de Moda foram significativas para se compreender porque existem alunos com maior ou menor êxito no Curso Técnico de Produção de Moda. A família transmite um sistema de valores, perspectivas, estratégias e uma cultura que, dependendo da classe social, fortalece ou enfraquece as atitudes frente à escola. Notou-se que o capital cultural global da família, isto é, o grau de escolaridade dos pais e familiares, é uma das formas de identificar e compreender o êxito escolar dos estudantes, que é produzido pela carga de capital cultural herdado socialmente na família.

Verificou-se que os alunos reconhecem os conhecimentos escolares e técnicos como legítimos. Apesar de ocorrerem imposições de conteúdos, técnicas, procedimentos, crenças, no processo ensino-aprendizagem no curso de Produção de Moda, os alunos não demonstraram perceber que isso é uma imposição por parte do sistema escolar e encaram como natural. Isso demonstra que o Instituto Federal, como instituição escolar, também é o espaço social da cultura dominante e como tal consegue impor seus conhecimentos como neutros e universais aos alunos de forma “dissimulada”. Dessa forma a violência simbólica está presente no curso Técnico de Produção de Moda na medida em que consegue inculcar a ideologia dominante sem ser questionada.

A naturalização do conhecimento e a “neutralidade” aparente fortalecem o poder de imposição realizada pelo sistema de Ensino Técnico, e ao longo de um trabalho pedagógico os alunos do curso Técnico de Produção de Moda saem severamente transformados, conforme convém ao estabelecimento de ensino e aos interesses do mercado de trabalho. O sistema, por meio dos conhecimentos escolares, inculca um habitus aos alunos que pretendem exercer atividades profissionais no campo da moda.

Os conhecimentos trazidos pelos alunos do curso Técnico de Produção de Moda, muitas vezes são desvalorizados pelo sistema de ensino, o que enfraquece seus pontos de vista e os leva a se adequarem à cultura dominante.

São muitos os efeitos da violência simbólica percebidos no processo pedagógico do Curso Técnico de Produção de Moda. Os que ficaram mais evidentes foram: choro, nervosismo incontrolável, medo das máquinas, docilidade, sentimento de incapacidade, timidez e vontade de desistir do curso.

Por essas razões, a existência da violência simbólica pode significar um movimento contrário às ideias de emancipação social fomentadas pelo Governo Federal, através da expansão dos Institutos Federais. Fica difícil o alcance desse objetivo tendo em vista que o sistema capitalista é controlado pelos que mantêm a posição de dominação econômica pela dominação cultural, exercida pela conservação do modelo atual das representações culturais da sociedade. Nesse caso, o que reproduz essa dominação é a violência simbólica, presente prioritariamente no sistema de ensino, quando privilegia o capital cultural dominante e, secundariamente, pela mídia, pelos governantes (que são os representantes da classe dominante) e outras entidades, criadas pela estrutura econômica e cultural dominante.

A partir dessas reflexões pôde-se perceber a grande necessidade de continuar a busca pela compreensão das estruturas e das possibilidades de rupturas do sistema escolar.

Ao concluir, verificou-se o quanto esse tema intriga, inquieta, e por isso deixa novamente um campo aberto para dúvidas e discussões, pronto para ser explorado, ressignificado e melhor compreendido em cada contexto escolar. As pesquisas sobre esse e outros temas da educação podem oferecer contribuições e subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas e da prática docente, visando à construção de formas para superar as desigualdades e aumentar a emancipação social através de um longo processo de desocultamento da violência simbólica presente na escola, na mídia, no governo e em todas as instâncias da sociedade, resultando em lutas simbólicas menos desiguais. Nisto é que cremos e é com isto que nos comprometemos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Emiliano Rivello. **Pierre Bourdieu**: a distinção de um legado de práticas e valores culturais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 23, n. 1, p.179-184, jan./abr. 2008. Quadrimestral.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 1984. 287 p. Tradução: Miguel Serras Pereira.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990. 234 p. Tradução: Editora Brasiliense.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1996. 224 p. Tradução: Mariza Corrêa.

_____. **O poder simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007a. 322 p. Tradução: Fernando Tomaz.

_____. **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007b. 253 p. Sel. Org. Int. e Notas: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 275 p.

BRASIL. Instituto Federal de Santa Catarina. MEC/Setec. **Projeto Político Institucional**: IF-SC. Florianópolis, 2009. 62 p. Disponível em: <http://ifsc.edu.br/images/stories/file/PRE/PROJETO%20PEDAGOGICO%20INSTITUCIONAL%20PPI.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2011.

BUONICONTRO, Célia Mara Sales. A teoria de Bourdieu: os conceitos utilizados no estudo do processo de construção da prática pedagógica do Engenheiro-Professor. **Revista de Ensino de Engenharia**, Passo Fundo, v. 22, n. 1, p.7-13, 2003.

CASAGRANDE, Samira. Quando a escol(h)a não significa apenas um acréscimo de letra: um estudo sobre a definição do estabelecimento escolar na 1ª série do ensino fundamental em famílias das camadas médias. 2002. 102 f. Dissertação (Mestre) - Curso de Mestrado em Educação, Departamento de Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

DALLABRIDA, Norberto. Bourdieu e as estratégias de distinção no ensino superior francês. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 1, n. 10, p.183-192, jan./jun. 2011.

GIRARDI JUNIOR, Liráucio. **Pierre Bourdieu**: questões de Sociologia e Comunicação. São Paulo: Annablume, 2007. 244 p.

MARTINS, Carlos Benedito. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 46, p.59-72, abr./jun. 1990. Trimestral.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 78, p.15-36, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128 p.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1981. (Polêmicas do Nosso Tempo).

Submetido em Maio de 2012