

CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS

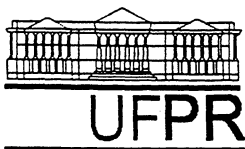
**O CORPO EM ESCOLARIZAÇÃO:
ELEMENTOS PARA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO CORPO SOCIAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia

CURITIBA

2003



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARECER

Defesa de Dissertação de **CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Os abaixo-assinados, DR^a TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA; DR^a ELIZABETH MOREIRA DOS SANTOS e DR^a MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“O CORPO EM ESCOLARIZAÇÃO: ELEMENTOS PARA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO CORPO SOCIAL”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo, aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

PROFESSORES:

Tania Maria F. Braga
DR^a TANIA M^a F. BRAGA GARCIA (Presidente)

Apreciação

aprovada

Elizabeth Moreira dos Santos
DR^a ELIZABETH MOREIRA DOS SANTOS (Membro Titular)

aprovada

Maria Auxiliadora M. dos S. Schmidt
DR^a MARIA AUXILIADORA M. DOS S. SCHMIDT (Membro Titular)

aprovada



Curitiba, 05 de maio de 2003

Ligia Regina Klein
Prof^a Dr^a Lígia Regina Klein
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

Para Lucas,
filho muito amado,
fonte de luz do meu coração.

AGRADECIMENTOS

Muitas “mãos” interferiram de maneira valorosa e especial no trabalho que aqui se apresenta. Se não incidindo exatamente sobre o texto escrito, forneceram o cenário para sua concretude e, se próximas ou distantes, foram fundamentais na caminhada e no resultado final.

Agradeço então, à professora Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, por suas imprescindíveis contribuições na orientação e por me ensinar a trabalhar em equipe; às professoras Maria Auxiliadora Schmidt, Maria Regina da Costa, Maria Rita César, Blanca Diaz Alva, pelos encaminhamentos sugeridos na qualificação; aos colegas professores e aos funcionários do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, por possibilitarem meu afastamento parcial durante o período do mestrado; às minhas famílias Fraysse, Medeiros e Bastos, por serem pilares de carinho e compreensão; ao Lucas e ao Antonio por entenderem minhas ausências e reclusões *elucubrativas*; a todos os meus queridos amigos.

Agradeço em especial ao professor Jayme Antonio Cardoso e à professora Suely Carta Cardoso que, com seu exemplo de seriedade, dedicação e competência, me inspiraram a abraçar a vida acadêmica. Desde pequena, quando ainda corria pelas rampas do Edifício D. Pedro I, na UFPR, à sua espera, impregnou-me esta casa e a vontade de saber, despertada por meus queridos pais, que aqui homenageio e reverencio.

Citar, dizem os Kabylas, é ressuscitar.

Pierre Bourdieu

SUMÁRIO

RESUMO	vi
RÉSUMÉ	vii
INTRODUÇÃO	1
1 HABITUS, DOMINAÇÃO E CORPO SOCIAL	5
1.1 <i>Habitus</i> : gênese, explicação e aplicação do conceito em Bourdieu.....	6
1.2 A dominação simbólica sobre o corpo social e o processo de somatização de Bourdieu.....	18
2 O CAMPO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DO HABITUS	26
2.1 O conceito de campo e a Escola em Bourdieu.....	27
2.2 A cultura escolar e a cultura da escola: conceitos e contribuição para a reprodução cultural e social.....	40
2.2.1 A cultura escolar e a cultura da escola na construção do corpo social.....	43
3 A CONSTRUÇÃO DO CORPO SOCIAL: EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA	55
3.1 Escolha da metodologia.....	59
3.2 Definição e localização do campo empírico.....	62
3.3 A cultura da escola e a construção do corpo social.....	65
3.3.1 A escola: descrição do espaço físico.....	65
3.3.2 Os rituais escolares	68
3.3.3 Os agentes do campo escolar: professores e alunos da 1ª série do ensino fundamental	83
3.4 A cultura escolar e a construção do corpo social.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
Em conclusão.....	110
Destacando elementos significativos, a partir do campo empírico.....	114
Reflexões finais: a margem de liberdade e os “contrafogos”.....	118
REFERÊNCIAS	122

RESUMO

Este trabalho trata da investigação da construção do corpo social a partir de elementos da cultura da escola e da cultura escolar. Utilizando os conceitos de *habitus*, capital cultural, campo, jogo, violência simbólica, poder, dominação e somatização, pertencentes às concepções sociológicas de Pierre Bourdieu, estruturou-se o embasamento da discussão teórica e foram realizadas as análises do material empírico produzidos em uma turma de 1ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Curitiba (PR), a partir de um estudo de caso de observação, empregando como fontes de evidência a observação participante, a entrevista e a análise documental. Identificou-se o corpo social como o corpo portador de *habitus*, ou seja, de um conjunto de disposições que geram e estruturam as práticas que são incorporadas e regularmente reproduzidas, bem como a responsabilidade da escola, enquanto campo, social e historicamente constituído, na somatização dessas disposições que inscrevem a ordem social no corpo do agente, a partir dos elementos culturais das práticas escolares cotidianas. Para a recomposição da experiência do caso especificamente estudado, em que se buscou reconhecer o corpo em escolarização sendo construído como corpo social, aponta-se o conjunto de relações no interior da escola que, para realizar tal construção, articula de um lado a cultura da escola, enquanto práticas e rituais em homologia com o modo de funcionamento das práticas e representações que legitimam a ordem estabelecida do jogo social de forma ampla; e de outro, a cultura escolar, definida como os conteúdos selecionados, presentes enquanto saberes a serem ensinados, oriundos de uma seleção no interior da cultura e dos sistemas simbólicos da ordem vigente. Mesmo revelando o papel da instituição escolar como responsável pela reprodução cultural e social e destacando a legitimidade que concede às desigualdades (culturais e sociais) e afirmando que neste campo se determina a incorporação de um modelo de comportamento corporal investido para aceitar a ordem das coisas, aponta-se para o espaço de ação dos “contrafogos” que permitem refazer as lógicas internas do campo escolar atuando na margem de liberdade da ordem simbólica.

Palavras-chave: corpo social; rituais, práticas e saberes escolares; corpo em escolarização.

RÉSUMÉ

Ce travail traite de la recherche de la construction du corps social à partir d'éléments de la culture de l'école et de la culture scolaire. Utilisant les concepts d'*habitus*, capital culturel, champ, jeu, violence symbolique, pouvoir, domination et somatisation, appartenant aux conceptions sociologiques de Pierre Bourdieu, on a structuré la base de la discussion théorique et on a réalisé des analyses du matériel empirique collecté dans un groupe de CP1 de l'Enseignement Fondamental d'une école publique de la ville de Curitiba (PR), à partir d'une étude de cas d'observation, utilisant comme sources d'évidence l'observation participante, l'interview et l'analyse documentaire. On a identifié le corps porteur d'*habitus*, c'est-à-dire, d'un ensemble de dispositions qui causent et structurent les pratiques qui y sont incorporées et régulièrement reproduites, ainsi que la responsabilité de l'école en tant que champ social et historiquement construit, dans la somatisation de ces dispositions qui inscrivent l'ordre social au corps de l'agent à partir des éléments culturels des pratiques scolaires quotidiennes. Pour la recomposition de l'expérience du cas spécifiquement étudié, dans lequel on a cherché à reconnaître le corps en scolarisation, construit comme corps social, on relève l'ensemble des relations à l'intérieur de l'école. Celui-ci, pour réaliser une telle construction, articule d'un côté la culture de l'école, en tant que des pratiques et des rituels en homologie avec un mode de fonctionnement des pratiques et représentations qui légitiment l'ordre établie du jeu social de manière étendue; et de l'autre côté, la culture scolaire, définie comme les contenus sélectionnés, présents en tant que savoirs à enseigner, originaires d'une sélection à l'intérieur de la culture et des systèmes symboliques de l'ordre en vigueur. Même si le rôle de l'institution scolaire est révélé comme la responsable de la reproduction culturelle et sociale et, soulignant la légitimité qu'elle concède aux inégalités (culturelles et sociales), affirmant encore que dans ce champ on détermine l'incorporation d'un modèle de comportement corporel investi pour accepter l'ordre des choses, on pointe vers un espace d'action des « contre-feux » qui puissent refaire les logiques internes du champ scolaire qui agit à la marge de liberté de l'ordre symbolique.

Mots-clés: corps social; rituels, pratiques et savoirs scolaires; corps en scolarisation.

INTRODUÇÃO

... o processo de escrever que me traz à mesa, com minha caneta especial, com minhas folhas de papel em branco e sem linhas, condição fundamental para que eu escreva, começa antes mesmo que eu chegue à mesa, nos momentos em que atuo ou pratico ou em que sou pura reflexão em torno de objetos; continua quando, pondo no papel da melhor maneira que me parece os resultados provisórios, sempre provisórios, de minhas reflexões, continuo a refletir, ao escrever, aprofundando um ponto ou outro que me passa despercebido quando antes refletia sobre o objeto...

Paulo Freire

Este trabalho de pesquisa procura refletir sobre a produção do corpo, construído a partir de determinações sociais, em um espaço específico: a escola. Justifica-se a investigação de tal objeto, alegando que a produção do corpo escolar também é a produção de um corpo/agente social, inculcado por convenções sociais dominantes, apto para a reprodução social e cultural.

A reprodução social e cultural é responsável pela manutenção das estruturas de relações de força e de relações simbólicas entre as classes sociais, que tem como consequência a desigual distribuição de capital simbólico, como privilégios e benefícios específicos e de toda espécie (econômico, cultural, escolar, social), bem como a legitimação e perpetuação dessa desigualdade.

Selecionou-se, especificamente, este espaço social em que se desenvolve a pesquisa, afirmando-se que a escola realiza um trabalho constante e intenso nos corpos, a fim de moldá-los em atitudes que têm aceitação na ordem social vigente.

Argumentando-se ainda sobre a relevância do tema, destacam-se aqui as limitadas referências de pesquisas teóricas e práticas, que tratem do corpo na escola, pontualmente na sala de aula, na perspectiva de desvelar o processo de escolarização e suas consequências na conformação de um determinado tipo de corpo social.

Esse processo de escolarização é constituído por elementos culturais, escolhidos para a efetivação da educação escolar, denominados cultura da escola e cultura escolar. É a partir destes elementos culturais escolares que se problematiza: ***com que elementos a cultura escolar e a cultura da escola contribuem para a construção do corpo social?***

Apontam-se, enquanto questões norteadoras, que a cultura da escola contribui para a formação do corpo social na medida em que legitima a incorporação da ordem escolar, e conseqüentemente, da ordem das coisas, realizando uma educação do comportamento e reforçando disposições de conduta regulares do campo social de forma ampla.

A cultura escolar constrói o corpo social, selecionando conteúdos escolares em conformidade com a cultura da classe dominante, legitimando um capital cultural específico e tratando o corpo em uma abordagem utilitária e mecânica, derivada de sistemas simbólicos hegemônicos.

Delimitando o problema e as questões norteadoras, buscou-se a estruturação de um marco teórico que permitisse conceber análises pertinentes ao objeto de estudo. Assim, optou-se pela teoria sociológica de Pierre Bourdieu, em que se destacam os conceitos de *habitus*, campo, capital simbólico, jogo, dominação, poder e violência simbólica e somatização. Estes conceitos são utilizados como conceitos-chave para a construção da pesquisa e para a interpretação dos dados obtidos por meio do trabalho no campo empírico.

A escolha da teoria de Pierre Bourdieu se explica por este autor tratar fundamentalmente do mundo social, questionando a perpetuação da ordem social e das relações que a constituem, forjando novos conceitos que rompem com a linguagem comum. A partir de seu estruturalismo genético¹ ou estruturalismo construtivista, Bourdieu é considerado polêmico por desfazer visões pré-estabelecidas e desnaturalizar o mundo social.

Corrigindo a denominação que se referia a ele como intelectual engajado, Bourdieu se afirmava um intelectual responsável, estabelecendo os espaços sociais enquanto campos em que se percebem lutas e relações de força; por isso, declarava-se militar em favor de uma sociologia de combate, utilizando a ciência para distribuir armas, em forma de conhecimento prático para os simples cidadãos, possibilitando que estes se defendam das formas de dominação.

¹ Em sua obra *Choses Dites* (1987), BOURDIEU comenta que se ele gostasse das etiquetas que são colocadas no campo intelectual, diria que tenta elaborar um estruturalismo genético, já que a análise das estruturas sociais é inseparável da análise da gênese das próprias estruturas sociais e das estruturas mentais dos indivíduos, enquanto produto da incorporação das estruturas sociais.

O texto foi organizado em três capítulos. O **primeiro capítulo** trata especificamente de uma interpretação dos conceitos de *habitus*, dominação e violência simbólica, e o processo de somatização na construção do corpo social. Delimita-se o que é este corpo social e como este somatiza disposições regulares e regularizadas, esclarecendo o processo de dominação e a responsabilidade do próprio agente neste processo.

A escola, enquanto um campo social, que também forma e conforma o *habitus*, é tratada no **segundo capítulo**. Explicita-se o conceito de campo para Bourdieu e sua interpretação específica sobre o campo escolar, como um dos campos que mais contribui para a conservação/reprodução social e cultural. Como categorias de entendimento deste campo escolar, conceitua-se a cultura escolar e a cultura da escola e seus significados para a construção do corpo social, a partir de uma revisão bibliográfica.

A escolha dessas categorias de entendimento pode ser justificada pela homologia entre o modo de funcionamento do sistema escolar, com sua lógica interna, seus ritos e ritmos, e as representações legítimas de uma ordem estabelecida no mundo social. A cultura escolar, determinada por um conjunto de elementos simbólicos, que valorizam a cultura dominante, é interpretada no resgate de processos históricos, identificando como determinadas práticas corporais foram estruturadas e conservadas.

No **terceiro capítulo**, reconstrói-se a experiência vivida em uma escola. Delimita-se a metodologia escolhida para o tratamento das informações, optando por um estudo de caso de observação, utilizando enquanto fontes de evidência, a observação participante, a entrevista e a análise documental.

Define-se e localiza-se o campo empírico, recompondo o cotidiano da escola e da sala de aula observada. Descreve-se e analisa-se a cultura da escola, destacando os rituais escolares, a educação do comportamento corporal e a atuação dos agentes nesse espaço social. Observa-se também a cultura escolar, em que se percebem os conteúdos cognitivos selecionados nos materiais didáticos, como um conjunto de elementos simbólicos que obedecem à lógica do campo educacional, conformado por diretrizes curriculares e políticas educacionais de âmbito nacional, configurando assim um tipo de saber a ser ensinado nas escolas, que determinam um tipo de corpo social.

Na última parte, o texto traz as considerações finais retomando o problema e as questões norteadoras à luz do referencial teórico, refazendo premissas anteriormente apontadas e destacando reflexões originadas pela pesquisa, que indicam novas frentes de investigação.

1 *HABITUS*, DOMINAÇÃO E CORPO SOCIAL

... le principe véritable, au moins au niveau de l'expérience, de mon engagement à corps perdu, un peu fou, dans la science, c'est le plaisir de jouer et de jouer un des jeux les plus extraordinaires que l'on puisse jouer, celui de la recherche, dans la forme qu'elle prend en sociologie. Pour moi, la vie intellectuelle est plus proche de la vie d'artiste que des routines d'une existence académique.²

Pierre Bourdieu

O tema proposto na presente pesquisa envolve o conceito de corpo social. A problemática de investigar a construção do corpo social a partir de elementos da cultura da escola e da cultura escolar originou-se da constatação de que o corpo, bem como a gestualidade corporal, tem um determinado modelo incorporado que sustenta o investimento na formatação de um tipo específico de movimento e comportamento corporal.

Buscou-se, portanto, estabelecer a contribuição dos processos escolares para a conformação do corpo socializado e, assim, refletir sobre as práticas regularizadas e incorporadas.

Precedendo a investigação dos processos escolares e sua contribuição na construção do corpo social, priorizam-se neste capítulo elementos que, a partir da teoria de Pierre Bourdieu, possam definir o corpo social. Para tanto, é imprescindível a utilização de alguns conceitos-chave para esse autor, como os conceitos de *habitus*, campo, jogo, dominação, violência simbólica e somatização.

Contemplados nas duas sub-divisões do capítulo, os conceitos abordados serão discutidos para fundamentar, na seqüência, a análise do material produzido no campo empírico.

No *post scriptum* de Philippe MANGEOT (2002), que em muitas ocasiões entrevistou Bourdieu, encontra-se a afirmação de que o sociólogo gostava

² "... o princípio verdadeiro, ao menos ao nível da experiência, do meu engajamento radical, meio louco, na ciência, é o prazer de jogar e de jogar um dos jogos mais extraordinários que se possa jogar, aquele da pesquisa, na forma que ela adquire em sociologia. Para mim, a vida intelectual está mais próxima da vida do artista que das rotinas de uma existência acadêmica" (BOURDIEU, 1987, p.37). Todos os textos do autor que aparecem referenciados no original francês foram traduzidos livremente neste trabalho pela pesquisadora.

de retomar a fórmula de Michel Foucault com relação aos seus trabalhos, quando este afirmava que eles poderiam ser utilizados como uma “caixa de ferramentas” (ÉRIBON, 1990, p.220), emprestando conceitos como chaves de fenda para desacreditar os sistemas de poder e eventualmente inspirar novas reflexões. Servindo-se então, de alguns elementos das teorias constituídas por Bourdieu para identificar os processos de construção do corpo social, busca-se, à moda bourdieusiana, compreender como este se erige.

Como um conceito de base que será largamente utilizado, a noção de *habitus* será tratada a seguir, objetivando esclarecer qual sua definição para Bourdieu e qual sua relevância para as questões que se constituíram em foco desta investigação. Na seqüência, a fim de determinar que restrições afetam o corpo, para conformá-lo enquanto corpo social, e como agem estas restrições em seu papel de mecanismos de dominação, será tratado o *processo de somatização*, na concepção de Bourdieu.

1.1 *HABITUS*: gênese, explicação e aplicação do conceito em Bourdieu

Não seria possível realizar uma pesquisa utilizando a teoria sociológica de Pierre Bourdieu sem passar pelo conceito de *habitus*. Este conceito é central em seus trabalhos e assegura a coerência entre sua concepção de sociedade e a de agente social, fornecendo uma articulação entre o coletivo e o individual, dando formato ao “*homo sociologicus* bourdieusiano” (BONNEWITZ, 2002, p.61).

Esta articulação entre o coletivo e o individual acontece, segundo BOURDIEU (2002c), a partir dos elementos que compõem a sociedade, que se forma pela contigüidade de duas partes inseparáveis, tendo de um lado as instituições e, do outro, as disposições adquiridas, as maneiras de ser que estão encarnadas no corpo (na forma de *habitus*), formando o corpo socializado ou corpo social (o indivíduo). O coletivo é depositado em cada indivíduo na forma de disposições duráveis.

Mas, como Bourdieu define o conceito de *habitus*? Qual sua origem? Como este se tornou um fator explicativo da lógica de funcionamento da sociedade? Por que o corpo e o processo de incorporação são fundamentais para compreender este conceito?

No livro *Questões de Sociologia*, BOURDIEU (2002c) explica que a noção de *habitus* tem uma antiga tradição, ou como afirma, trata-se de um “velho conceito aristotélico-tomista” (BOURDIEU, 1987, p.20), já utilizado anteriormente por alguns autores, entre os quais Hegel, Husserl, Weber, Durkheim, Mauss, Panofsky (BOURDIEU, 1987). Esclarece que nenhum dos autores que utilizou a noção de *habitus* lhe deu um papel decisivo. Para o sociólogo, a noção de *habitus* permite enunciar alguma coisa que se assemelha ao que evoca a noção de hábito, distinguindo-se num ponto essencial: o *habitus* é o que se adquiriu, mas que está encarnado de maneira durável no corpo sob a forma de disposições permanentes.

Reforça-se, assim, o caráter de solidez e de estabilidade destas disposições, bem como seu aspecto estruturalista, uma vez que formam a existência do indivíduo e materializam uma maneira de ser no mundo.

Em seus trabalhos, Bourdieu não utilizou a palavra hábito por considerar que esta fazia referência a algo repetitivo, mecânico, automático, mais reprodutivo que produtivo. Com a noção de *habitus*, queria insistir na idéia de algo poderosamente gerador, idéia que ele afirma aproximá-lo de Chomsky (BOURDIEU, 1987, p.23), em quem ele encontrou a mesma preocupação de dar uma intenção ativa, inventiva, para a prática. Mas o autor lembra, com a utilização do conceito de *habitus*, que esta capacidade inventiva, criativa, ativa, não é a de um sujeito transcendental, como em uma tradição idealista, e sim a capacidade de um agente que age a partir de disposições adquiridas, socialmente constituídas.

A noção de *habitus* vai ser explicada por BOURDIEU (2002c) como produto de condicionamentos com tendência a reproduzir a lógica objetiva destes condicionamentos, mas realizando igualmente transformações, não no sentido de libertar o agente da dominação a qual ele está submetido, mas uma transformação em que sejam reproduzidas as condições sociais de uma maneira imprevisível. O autor faz analogia a um programa de computador, embora destaque o perigo de tal analogia porque mecanicista. Afirma que o *habitus* é um programa de computador autocorretivo que é constituído de um conjunto sistemático de princípios simples e parcialmente substituíveis, mas não perdendo seu formato de programa, a partir dos quais “podem ser inventadas uma infinidade de soluções que não se deduzem diretamente de suas condições de produção” (BOURDIEU, 2002c, p.135).

Esta analogia do programa de computador auxilia pensar a geração de práticas e o estado prático do agente e de seu *habitus*, ou seja, esta noção permite explicar a produção social dos agentes e sua lógica de ação.

Para melhor refletir sobre o conceito de *habitus* é imprescindível saber como Pierre Bourdieu interpreta este conceito e buscar tornar inteligíveis seus desdobramentos. Para BOURDIEU (2002a) *habitus*³ é um

sistema de disposições duradouras, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como tal, ou seja, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares' sem em nada serem o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas ao seu fim sem suporem a mira consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para os atingir, e sendo tudo isto, objetivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro de orquestra.

Este sistema é interpretado como um sistema de esquemas que ao mesmo tempo funcionam como esquemas de produção de práticas e esquemas de percepção e de apreciação de práticas, ou seja, agem como classificadores e como organizadores da ação, constituindo o agente social como um operador prático (BOURDIEU, 1987).

E o que seriam as disposições? Segundo BONNEWITZ (2002) as disposições são as atitudes, as inclinações de perceber, sentir, fazer e pensar, interiorizadas pelos indivíduos em suas condições objetivas de existência, e que funcionam como princípios inconscientes de ação, de percepção e de reflexão. Esta interiorização é o mecanismo essencial da socialização que permite ao indivíduo conduzir-se sem ser obrigado a lembrar as regras que devem ser observadas para agir.

Mas como são adquiridos tais esquemas de disposições? E como ocorre a formação do *habitus*? As concepções teóricas de Bourdieu demonstram que é a partir da socialização, ou seja, da produção social do agente. BOURDIEU (1980, 2002a) afirma que o *habitus* não é aprendido mecanicamente. É o produto da aplicação sistemática de princípios coerentes que, ao contrário de algo de sucessão

³ Este mesmo conceito de *habitus* pode ser lido em várias obras de Pierre Bourdieu com algumas variações na forma de expressar, mas mantendo-se as mesmas características, como, por exemplo, em *Le Sens Pratique* (1980, pp.88-89).

incoerente, que só pode ser aprendido por repetição e progressões previsíveis, passa da prática para a prática não necessitando de explicitação e conscientização.

Em vários livros e artigos de Bourdieu encontram-se, no conceito de *habitus*, dois componentes: *ethos* e *hexis*. BOURDIEU (2002c) explica que utilizou a palavra *ethos* em oposição à ética, ou seja, a forma teórica, argumentada, explicitada e codificada da moral. O conceito de *ethos* está relacionado aos princípios práticos, interiorizados e não conscientes da moral que regem a conduta cotidiana. Já *hexis* refere-se às posturas e disposições do corpo, interiorizadas inconscientemente e, por isso, o autor emprega sempre a palavra na expressão *hexis* corporal. Para BOURDIEU (2002c) *ethos* e *hexis* fazem parte do conceito de *habitus* e, por isso mesmo, na maioria das vezes que emprega esta noção prefere a utilização do conceito sem a compartimentalização, para que não sejam pensados em instâncias separadas.

Em seus trabalhos empíricos⁴, Bourdieu destaca a importância de analisar as disposições incorporadas, de ver o esquema corporal, os movimentos, as técnicas e os usos do corpo como princípios ordenáveis, capazes de orientar as práticas de maneira inconsciente e sistemática.

Mas na origem, o que teria levado o sociólogo a perceber que as disposições incorporadas, transformadas em posturas corporais, é que permitem compreender de que maneira o homem se socializa? Para HONG (1999), que se propõe a realizar a genealogia da noção de *habitus* de Bourdieu, a posição de destaque do corpo na formulação bourdieusiana do *habitus* se deve à influência de Merleau-Ponty. HONG (1999) alerta que é imprudente afirmar que Bourdieu adota conscientemente as concepções de Merleau-Ponty, mesmo que seus trabalhos empíricos não deixem dúvidas, mas justifica seu posicionamento afirmando que a importância de Merleau-Ponty para Bourdieu é de dupla natureza: primeiramente do ponto de vista eminentemente filosófico, que torna possível a crítica que Bourdieu faz ao subjetivismo sartriano⁵, e também, como um segundo aspecto a ser

⁴ Ver alguns exemplos em *Le Sens Pratique* (1980) e *La Distinction* (2002d).

⁵ Bourdieu considera Sartre como o representante por excelência do subjetivismo. Segundo BONNEWITZ (2002), a sociologia de Pierre Bourdieu desenvolveu numerosas críticas epistemológicas e metodológicas. Uma dessas críticas é sobre o subjetivismo, que em sociologia se traduz pelas teorias individualistas, ou seja, a tendência de privilegiar o individual, a centrar as análises no sujeito. Tais teorias insistem na noção de liberdade do sujeito, indicando que este pode escapar de todas as determinações.

considerado, destaca-se o ponto de vista sociológico, que é a abordagem encontrada nos trabalhos de campo de Pierre Bourdieu, e que objetivam justificar a crítica do anti-subjetivismo.

Como um outro aspecto capaz de revelar aproximações entre Merleau-Ponty e Bourdieu na composição da noção de *habitus*, HONG (1999, p.70) destaca que a “temática merleau-pontiana da percepção” pode ser inscrita em uma genealogia da filosofia do corpo, na qual também se pode ligar a noção bourdieusiana do *habitus*.

É importante lembrar que o próprio BOURDIEU (1987), quando perguntado se era em origem um etnólogo, afirmava que primeiramente fez pesquisas sobre a fenomenologia da vida afetiva. Disse que se pensava enquanto um filósofo e que levou algum tempo até admitir que tinha se tornado um etnólogo.

Mas o que permite uma aproximação mais efetiva entre Bourdieu e Merleau-Ponty, bem como buscar compreender a centralidade do corpo no conceito de *habitus* e a relevância que Bourdieu atribui ao corpo social em suas pesquisas sociológicas, é a questão do “esquema corporal”. Em *La Distinction*, BOURDIEU (2002d) utiliza o “esquema corporal” (p.210) para interpretar as posturas corporais, ou mesmo os usos do corpo na vida cotidiana. Este estudo é fundamental para o entendimento das observações posteriores que o sociólogo faz sobre a incorporação do *habitus* e sobre o esquema corporal, como depositário de toda uma visão do mundo social em que se refletem os distintos usos do corpo nos diferentes grupos sociais.

Buscando pontos de aproximação entre os dois autores, HONG (1999) afirma que para Merleau-Ponty, o movimento do corpo não é um pensamento, mas um hábito adquirido em um determinado tempo. O hábito se apresenta, então, como essencialmente motor e perceptivo. O “esquema corporal”, quer ele funcione como percepção ou como motricidade, só pode se constituir apropriando-se dos principais instrumentos culturais. O “esquema corporal” não é simplesmente um resumo de nossa experiência corporal, mas deve ser entendido como o “hábito geral” (HONG, 1999, p.77), como aquisição do mundo ao nível da percepção e dos atos, sendo então uma maneira de expressar que o corpo está no mundo. HONG (1999) ressalta que em sua obra *Fenomenologia da Percepção*, MERLEAU-PONTY (1945) descreve o corpo como um lugar de apropriação do sentido do mundo. Embora o

fenomenólogo nunca tenha utilizado a expressão “corpo social”, a dimensão social está implicitamente colocada em seus textos sobre o “esquema corporal”.

Já na teoria de Bourdieu fica claro que a maneira de estar no mundo se deve a um processo de pertencimento social. Em outras palavras, o indivíduo é um coletivo encarnado, um social incorporado. A relação do corpo com o mundo é, implícita e explicitamente, ligada à imposição de uma representação legítima do corpo (HONG, 1999).

Outro aspecto em que se pode realizar uma aproximação teórica entre Bourdieu e Merleau-Ponty diz respeito à expressão corporal. O corpo expressivo, enquanto corpo que se comunica, que demonstra raiva, amor, aversão, aceitação, pudor, sexualidade, em uma comunicação sem palavras, somente pela gestualidade, é um corpo que apesar de expressivo, por isso particular de cada indivíduo, segue um “esquema corporal social” (HONG, 1999, p.81). Ele só pode ser compreendido enquanto um corpo que se comunica, porque outros detêm o mesmo signo expressivo.

Explicando a expressividade corporal, segundo as teorias de Merleau-Ponty, HONG (1999) ressalta que todo uso do corpo expressivo é uma atitude em relação ao mundo social. Por mais que esta expressão corporal tenha uma regulamentação, é sempre uma nova atitude, já que se executa a partir de um estilo, de uma configuração de caráter individual e própria de cada agente em relação a uma nova situação. Pensa-se, assim, na proposta da noção do *habitus* em Bourdieu que, enquanto prática geradora, mesmo sendo parte de um sistema de disposições regulares e reguladas, origina formas diferenciadas de expressar-se corporalmente, dentro das modulações configuradas por um grupo socialmente identificado.

Explica-se, então, a existência de uma multiplicidade de gestos corporais que variam nas diferentes civilizações. Por vezes um mesmo gesto pode ter significados distintos, ligando de maneira particular determinadas pessoas, enquanto uma maneira de ser no mundo.

Voltando ao *homo sociologicus* bourdieusiano, encontra-se nas concepções de Bourdieu uma preocupação em agrupar os indivíduos portadores de um mesmo código de significações. Agentes dotados de *habitus* semelhantes, enquanto um produto do pertencimento social, fazem parte do mesmo grupo social, diferenciando seus estilos de vida dentro da sociedade. BOURDIEU (2002c) define o

estilo de vida como as práticas sistemáticas que caracterizam uma classe determinada.

Mas, por que os agentes podem ser reunidos em grupos sociais distintos e por que suas condutas são as mesmas? BOURDIEU (1987, p.95) explica que:

O *habitus*, como sistema de disposições para a prática, é um fundamento objetivo de condutas regulares e, assim, da regularidade das condutas; e, se as práticas podem ser previstas, é porque o *habitus* faz com que os agentes, que dele são dotados, se comportem de uma certa maneira, em certas circunstâncias. Isto explica esta tendência em agir de uma maneira regular que, quando o princípio é explicitamente constituído, pode servir de base para uma previsão (enquanto uma antecipação) uma vez que obedecem a uma lógica prática.

Esta lógica prática faz parte do que, na teoria sociológica de BOURDIEU (1980, 1987), se chama o *sentido do jogo*. O autor considera que “o *habitus* como sentido do jogo é o jogo social incorporado, tornado natureza” (BOURDIEU, 1987, p.80). Para melhor explicar esta idéia, faz analogia a um jogo com bola. Afirma que nada é mais livre e nem mais constrangedor, ao mesmo tempo, que a ação do bom jogador. Ele está naturalmente no lugar onde o bola vai cair, como se a bola o comandasse; mas, na situação do jogo, ele comanda a bola. O *habitus*, entendido por BOURDIEU (1980, 1987) como social inscrito no corpo, no indivíduo biológico, permite produzir uma infinidade de situações de jogo que são inscritas como possibilidades e exigências objetivas. Os constrangimentos e as exigências do jogo, mesmo sem serem reduzidos em um código de regras, se impõem àqueles que, por terem o senso do jogo, estão preparados para perceberem essas situações do jogo e concluí-las.

Percebe-se, então, que as práticas não são simples execuções das normas, mas traduzem o senso do jogo, o *senso prático* que é adquirido com o *habitus* e que cria mecanismos de conservação, mas também de invenção, ou seja, de reprodução e geração. Mais que uma contradição, existe uma tensão permanente entre os mecanismos de invenção e os de conservação que acontecem a partir do interesse do agente no jogo. A conservação é entendida como a porção racional do jogo, como o reconhecimento das exigências regulares. A invenção acontece nas diferenciadas formas de “obedecer” a estas exigências, no sentido de estabelecer novas maneiras para realizar esta obediência e que está relacionada com as

estratégias utilizadas pelo agente e a posição por ele ocupada no jogo. As estratégias produzem, portanto, novas práticas reguladas com tendência a reproduzir as lógicas do jogo do grupo, mas a partir de uma nova orientação.

A noção de estratégia é destacada por BOURDIEU (1987), como produto do senso prático, como algo que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais. A estratégia pode ser entendida como a habilidade de uma invenção permanente para adaptar-se a situações variadas e diferenciadas, para fazer o que se deve fazer, ou melhor, o que pede e exige o jogo.

Explicando porque escolheu esta analogia do jogo e do sentido do jogo para realizar suas análises sociais, BOURDIEU (1987, pp.80-81) afirma que:

a imagem do jogo é talvez a menos ruim para evocar as coisas sociais. Entretanto ela comporta perigos. De fato, falar de jogo é sugerir que existe, no começo, um inventor do jogo, um *nomómeta*⁶, que estabeleceu as regras e instaurou o contrato social. Mais grave, é sugerir que existem regras do jogo, ou seja, normas explícitas, mais comumente escritas, quando, na realidade, é muito mais complicado. Pode-se falar de jogo para dizer que um conjunto de pessoas participam de uma atividade regrada, uma atividade que, sem ser necessariamente o produto da obediência a regras, obedece a certas regularidades.

Além de obedecer às mesmas regularidades, os agentes portadores de *habitus* semelhantes devem estar reunidos em um espaço, não tanto no sentido espacial concreto, de extensão limitada e dimensões determinadas, mas como espaços de jogo historicamente constituídos, que propiciem a realização do jogo social e que, segundo a teoria de Bourdieu, se denomina "campo"⁷.

É importante frisar que o *habitus* é um sistema de disposições adquiridas, mas adquiridas em função de uma determinada realidade, de um determinado campo, em que pode operar em condições de eficiência, já que este fornece, para sua efetivação, as mesmas condições nas quais este *habitus* foi criado. BOURDIEU (1987) explica que existem tantos interesses quanto existem campos, com suas instituições específicas e suas leis de funcionamento próprias.

⁶ Denominação dada na Atenas antiga a cada um dos membros de uma comissão legislativa constituída de antigos juizes, cuja função era rever as leis existentes (HOUAISS, 2001, p.2026).

⁷ O conceito de campo de Bourdieu será mais profundamente abordado no Capítulo 2, quando se tratar da Escola.

Exemplificando a relação do *habitus* e do campo, e sua sinergia, BOURDIEU (1987) sustenta a idéia de que quando os agentes portam o *habitus* correspondente ao campo, eles são como “peixes na água” (p.128), ou seja, naturalmente ajustados para fazer o que é preciso fazer. Por terem se constituído pela incorporação de estruturas de um mesmo universo, os agentes tornam-se geradores de práticas ajustadas ao mundo social no qual eles estão inscritos.

Sobre esta incorporação, esta simbiose do corpo socializado e dos campos sociais, BOURDIEU (2002c) afirma que são dois produtos acordados da mesma história, estabelecendo-se uma cumplicidade que ele chama de “infra-consciente, corporal” (p.75).

Para falar dos “peixes fora d’água”, o sociólogo se remete ao efeito de “*hysteresis*”⁸ (BOURDIEU, 2002c, p.135), ou seja, quando se produz uma defasagem do *habitus* em relação ao campo, quando este se afasta das condições nas quais ele deveria estar ajustado.

Atitudes de integração ao campo são constantemente solicitadas ao agente como uma necessidade de adaptação às novas e imprevistas situações e se concretizam pela capacidade assimiladora do *habitus*. Mas no caso em que é detectado o efeito de *hysteresis*, existe por parte do agente um apego a um *habitus* de valor antigo, desatualizado e desvalorizado, que causa o descompasso entre o *habitus* e a nova trajetória do agente. Exemplificando algumas dessas situações de descompasso, BONNEWITZ (2002) cita o conflito de gerações, ou seja, a defasagem do *habitus* dos pais em relação ao dos filhos e o efeito de *hysteresis* verificado no campo escolar, na ocasião da ascensão ao nível superior de ensino por um aluno social e intelectualmente defasado.

Para mostrar que o efeito de *hysteresis* é um desajuste do *habitus* e não uma previsão fatalista que predestina ao fracasso o agente que se depara com uma situação cultural e social incompatível com seu *habitus* de origem, BONNEWITZ (2002) ilustra sua explicação do efeito de *hysteresis* comparando, em uma situação fictícia, a trajetória de dois indivíduos e os possíveis efeitos sobre seus *habitus*. Afirma que um filho de operário, tendo se tornado igualmente operário e se casado com uma filha de operário, se deparará com situações análogas às quais

⁸ Há outros esclarecimentos a este respeito em BOURDIEU (1980, 1987, 2002d).

seu *habitus* foi produzido e reagirá de acordo com o que foi precocemente preparado a fazer, contribuindo assim para reproduzir o grupo operário como um todo. Mas, se o filho do operário se torna empregado de um escritório e se casa com a filha de um empregado de escritório, encontrará situações inéditas e deverá inventar práticas para se adaptar a essas situações, convertendo seu *habitus* original.

Esta adaptação é motivada pelo interesse do agente no jogo social. Por isso é possível fazer a afirmação de que a noção de *habitus* bourdieusiana refere-se a um sistema de disposições de práticas geradoras e abertas para as novas situações com as quais se defronta esse agente.

O processo adaptativo pode ser explicado a partir do conhecimento prático, corporal, da posição ocupada pelo agente no espaço social que, segundo BOURDIEU (2001a, p.224), pode ser entendida como um “*sense of one’s place*” (sentido de localização ou sentido do seu lugar), como responsável por desencadear condutas realizadas para manter-se em “seu lugar”.

Realizado por meio de ajustamentos muitas vezes inconscientes, como a maneira de se colocar corporalmente, ou no modo de se pronunciar em uma exposição oralizada, o *sense of one’s place* não tem nada a ver com a noção de “consciência de classe” mas, antes, se constitui do senso prático que gera interesses no agente para que este invista na manutenção ou no deslocamento vertical dentro do campo social em que está inserido (BOURDIEU, 2001a, p.225).

O que se percebe é que a escola, enquanto instância de reprodução por excelência, questão que será complementada e justificada na seqüência do trabalho, limita as possibilidades do agente no sentido de escapar ao efeito de *hysteresis*, uma vez que conforma o *habitus* escolar, restringindo-o, e organizando ações e disposições que se fecham em si mesmas, criando atitudes que seguem os padrões do socialmente aceito, dentro da realidade vivida pelos alunos e não vislumbrando a possibilidade de mudança desta realidade. Assim, não são atestadas situações em que se propiciem exemplos de ajustes possíveis, caracterizando o *habitus* do agente submetido à educação escolar de forma permanente.

Retomando alguns pressupostos teóricos de Bourdieu, explorados nesta primeira parte, busca-se dialogar, em uma retórica de perguntas e respostas, com os conceitos que auxiliam a discussão do processo de construção do corpo

social e que possibilitarão, na seqüência, a compreensão do que se encontrou no campo empírico.

Primeiramente, o que é o corpo social? É o corpo do indivíduo portador do *habitus*. O que é o *habitus*? É um sistema de disposições duradouras que geram e estruturam práticas reguladas que são incorporadas e inconscientes⁹, por isso regularmente reproduzidas.

Como o corpo passa a ser portador do *habitus*? As disposições incorporadas moldam o corpo a partir das condições materiais e culturais, até torná-lo um corpo social. Este é o processo de socialização, produzindo um ser individual forjado nas e pelas relações sociais, fazendo da própria individualização um produto da socialização. Por isso a noção de *habitus* articula o individual e o coletivo.

Por que a noção de *habitus* engloba o corpo? Porque enquanto disposição, passa a orientar as práticas corporais que traduzem uma maneira de ser no mundo. Para BOURDIEU (2001a, p.165), “é preciso um corpo para existir no mundo, para ser incluído no mundo, mas segundo um modo de inclusão irredutível à simples inclusão material e espacial”. Estas disposições incorporadas pelo corpo passam a ser também duradouras, no sentido de serem encarnadas, tatuadas de maneira irremediável.

Mostrando todo o destaque que o autor dá ao corpo e o quanto este pode ser impressionado, modificado, e mobilizar-se em condutas a partir das regularidades às quais ele foi exposto, BOURDIEU (1980, p.123) afirma que “o que se aprende pelo corpo não é algo que, como um saber, se possa segurar diante de si, mas é algo que se *é*”. Nessa afirmação, o autor se refere a idéia de que o saber aprendido pelo corpo, entendendo este saber como um esquema de sistemas de investimento social que o corpo incorpora, não é palpável. O corpo não representa um papel, não interpreta um personagem e sim se identifica com este formato determinado socialmente, constituindo a partir deste formato a imagem de si, como a imagem que o identifica enquanto indivíduo e por isso mostra o “que ele é”.

Identificada como sua maneira de ser, o agente não consegue perceber que grande parte do investimento no corpo que visa sua construção

⁹ HONG (1999) ressalta que, quando Bourdieu emprega em sua teoria sociológica a palavra “inconsciente” ele não faz referência à dimensão subjetiva concebida pela psicologia, mas o “inconsciente social”, que é fundado no campo social.

socializada é responsável por determinar sua posição de ocupação no espaço social.

Aponta-se, assim, a relevância de identificar os processos de construção do corpo social e analisar as conseqüências da formatação do corpo e da construção do indivíduo com uma *self-image* (imagem de si) específica e a contribuição deste indivíduo para sua própria reprodução social.

Destacando a importância do que é apreendido pelo corpo e que se encontra velado à compreensão do agente, BOURDIEU (1998a) afirma, em uma entrevista concedida a Catherine Portevin, que “as injunções são particularmente poderosas porque elas se dirigem primeiramente ao corpo e não passam necessariamente pela linguagem e pela consciência” (p.03).

Mesmo estando ciente de que o *habitus*, enquanto disposição incorporada, tem uma função geradora, o que faz com que os agentes sociais, portadores do *habitus*, ajam e gerem práticas, segundo as determinações das disposições? Retomando o que foi apresentado, afirma-se que eles obedecem ao sentido do jogo social, ou seja, ao senso prático que se incorpora com as disposições.

A submissão às determinações das disposições se origina na própria incorporação destas disposições. Esta submissão se aloja profundamente no corpo socializado, sendo a expressão do que, na teoria de Bourdieu, se chama a somatização das relações sociais de dominação, tema que será tratado a seguir.

Assim, busca-se esclarecer como os dominados contribuem com sua própria dominação, o que significa este processo de somatização e como tal processo tem relação com a formação do corpo social.

Serão igualmente aprofundados aspectos relacionados à importância do corpo e das disposições incorporadas para Bourdieu e alguns apontamentos do autor para a desnaturalização do processo de dominação simbólica sobre o corpo social.

1.2 A DOMINAÇÃO SIMBÓLICA SOBRE O CORPO SOCIAL E O PROCESSO DE SOMATIZAÇÃO DE BOURDIEU

As idéias apresentadas até aqui tiveram a finalidade de esclarecer que o corpo social possui uma série de disposições que geram suas práticas, ou seja, sua maneira de ser, de se portar e de se expressar no mundo social. Mas como saber, a partir desses apontamentos, de que forma ocorre a dinâmica da dominação sobre o corpo social, fazendo-o agir desta ou daquela maneira? HONG (1999, p.163), examinando a questão em Bourdieu, afirma que “o *habitus* é a base que constitui as formas de dominação, na medida em que formula os usos sociais do corpo. O *habitus* pode ser considerado como um produto da conduta física diferentemente adaptada a cada situação”.

Equivale isto a dizer que o próprio indivíduo, portador do *habitus*, é responsável por sua própria dominação? Sim. Segundo a teoria de Bourdieu, os dominados contribuem para sua própria dominação. Por meio do *habitus*, o indivíduo se torna cúmplice das imposições que são exercidas sobre ele, porque incorporou as estruturas do mundo social.

Então, a partir do momento em que o corpo social é construído e que incorpora as disposições e se torna portador do *habitus*, entrando assim na dinâmica da dominação, a reprodução é inevitável e eterna? Para BOURDIEU (2002e) a resposta é *não*. O autor destaca a importância das lutas simbólicas como forma de denunciar as formas objetivadas da dominação. Ele chama estas formas de *objetivadas* pois acredita que elas podem ser detectadas. Exemplifica afirmando que, quando se critica o Estado, se deve pensar que o Estado só age com o que ele coloca dele mesmo no cérebro dos indivíduos, e que é preciso, então, uma “espécie de psicanálise do espírito humano” (BOURDIEU, 2002e, p.02), sendo esta a condição de uma luta organizada. Segundo o sociólogo, uma luta política organizada deve se iniciar pelos próprios indivíduos.

Mas mesmo apontando as possibilidades de existirem lutas simbólicas, as reflexões teóricas de Bourdieu mostram, segundo HONG (1999), a complexidade de denunciar as formas de dominação, uma vez que os agentes sociais contribuem para produzir a eficácia do que os determina.

A partir de seu *habitus*, das práticas estruturadas por disposições que estão em conformidade com o espaço social em que atuam e, por isso, são eficientes em erigir o cenário de sua dominação, os agentes sociais tornam-se cúmplices fazendo com que certos aspectos do mundo social estejam sempre além ou aquém de uma tomada de posicionamento crítico.

Segundo DROIT (2002), para Bourdieu o conhecimento que detêm os indivíduos não implica automaticamente em uma consciência; assim, os dominados interiorizam sua dominação reconduzindo-se à opressão e concretizando o cumprimento da função essencial da violência simbólica.

O conceito de violência simbólica, elaborado por Bourdieu, dá uma nova dimensão à noção de poder. Trata-se de uma forma particular de constrangimento, que é exercido com a cumplicidade daqueles que dele são vítima. Para BOURDIEU (1994a), a violência simbólica é uma violência que extorque submissões que não são percebidas como submissões, que extorque crenças socialmente inculcadas. A teoria da violência simbólica repousa em uma teoria da produção da crença, do trabalho de socialização necessário para produzir agentes dotados de esquemas de percepção e apreciação, que lhes permitirão perceber os ordenamentos inscritos em uma situação e obedecê-los.

A crença é constitutiva do pertencimento a um campo social. BOURDIEU (1980) utiliza este termo para definir que os ocupantes de um campo possuem a mesma crença em determinada doxa, ou seja, a crença em um conjunto de juízos estabelecidos socialmente, considerado como um sistema de verdades. Para o autor, a crença não é um “estado de alma” mas um “estado de corpo” (p.115).

O corpo e as técnicas corporais, que ocupam a centralidade das argumentações de Bourdieu sobre a violência simbólica, são utilizados igualmente pelo autor para explicar as relações de poder e dominação. Para BOURDIEU (1982) os efeitos da dominação se exercem por intermédio de uma relação de adesão corporal. O vocabulário da dominação está repleto de metáforas corporais sendo que a submissão está inscrita nas posturas, na maneira como se curva o corpo e nos automatismos do cérebro. O autor afirma que os discursos feitos pelos agentes sociais, enquanto formas de comunicação, não conseguem expressar tão bem a dominação e a submissão quanto a “ginástica” da dominação inscrita em seus corpos em que a ordem social se inscreve de forma duradoura (p.03).

Por isso os investimentos no corpo e em suas posturas têm destaque no processo de dominação, como princípio de atuação do poder. Na escola, verifica-se a concretude deste fenômeno e atesta-se a associação das duas formas de comunicação e inculcação, ou seja, os discursos e a modulação de um corpo social encarnado em um corpo biológico, servindo de porta-voz das crenças socialmente determinadas e aceitas. É o que evoca a noção de “espírito de corpo” (p.03), fórmula que segundo BOURDIEU (1982) é sociologicamente fascinante e aterrorizante.

BOURDIEU (2002d, p.553) explica a aceitação da dominação e o papel decisivo do corpo, afirmando que a socialização, ou seja, o que forma o corpo social, constitui o corpo como um “operador analógico”, instaurando todo tipo de equivalências práticas. Segundo o autor, isto ocorre pela integração da linguagem corporal, que “contribui de forma poderosa para modelar o *habitus*” com a dominação simbólica e a submissão social (BOURDIEU, 2002f, p.13). Esta integração revela a adaptação a uma posição dominada, implicando uma forma de aceitação da dominação.

Ao discutir as formas pelas quais os dominados aceitam a dominação, Bourdieu se refere ao processo de “somatização” que seria o efeito da dominação simbólica sobre o corpo (HONG, 1999, p.156)¹⁰. Para Bourdieu, esta “somatização” progressiva das relações fundamentais que são constitutivas da ordem social inscreve-se na *hexis* corporal, que corresponde às posturas, disposições e relações do corpo, interiorizadas pelo indivíduo, induzindo sua maneira de agir, sentir e pensar.

Este efeito da dominação simbólica sobre o corpo é tratado por Bourdieu como uma “força mágica” (HONG, 1999, p.160), ou seja, uma força simbólica como “forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda

¹⁰ Na origem, a acepção da palavra “somatização”, está relacionada com “a transformação de conflitos psíquicos em afecções de órgãos ou em problemas psicossomáticos” (HOUAISS, 2001, p.2605), mas aqui traduzida do francês “*somatization*” e respeitando o sentido dado por BOURDIEU citado por HONG (1999) e, em *A Dominação Masculina* (2002b) e *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 84, setembro 1990, a palavra “somatização” é empregada no sentido das transformações corporais que acontecem devido à incorporação da ordem social. A ordem social modifica corporalmente o indivíduo produzindo efeitos somáticos, ou seja, efeitos físicos.

dos corpos” (BOURDIEU, 2002b, p.50). O autor explica ainda que esta força simbólica age como um “macaco mecânico” (BOURDIEU, 2002b, p.50), ou seja, com um pequeno gasto de energia desencadeia reações de um trabalho prévio de incorporação que operou transformações duradouras nos corpos, produzindo disposições permanentes. É sob forma de esquemas de percepções e de disposições que se inscreve um sistema de estruturas nos corpos dos dominados, tornando-os sensíveis a certas manifestações simbólicas do poder e aptos a entrar no jogo social. A ordem social determina a ordem do corpo, tomando-o ao mesmo tempo lugar de investimento e princípio de sua eficácia.

BOURDIEU (2002b) remete-se também à “experiência prática do corpo” (p.81), que é produzida na aplicação dos esquemas fundamentais da incorporação das estruturas sociais no corpo, e que se reforça pelas reações que provoca nos outros. O indivíduo constrói uma relação com seu corpo que pode ser verificada por “sua maneira particular de apurá-lo, de apresentá-lo aos outros, e expressa (...) uma antecipação prática das possibilidades de sucesso nas interações sociais...” (p.81). Percebe-se, portanto, que o corpo será aprovado socialmente a partir do momento em passe a investir numa relação de práticas e de experiências que irão destacá-lo no espaço social.

É importante lembrar, que em qualquer ângulo de análise do corpo, a partir da teoria de Bourdieu, existe a afirmação de sua construção socialmente determinada. Segundo o autor, mesmo naquilo que parece mais natural (peso, configuração física, massa, etc.) o corpo é “um produto social, que depende de suas condições sociais de produção (...) tais como as condições de trabalho e os hábitos alimentares” (BOURDIEU, 2002b, p.80). Até o que o sociólogo considera expressar “o ser profundo”, a “natureza da pessoa em sua verdade”, uma vez que permite associar propriedades psicológicas à *hexis* corporal, deve ser considerada como a identidade social do agente (BOURDIEU, 2002b, p.80). Assim as técnicas do corpo, como, por exemplo, os gestos mais automáticos, se reportam sempre à avaliação do mundo social e se sujeitam ao “juízo dominante” e às censuras inerentes às estruturas sociais (BOURDIEU, 2002b, p.51). A partir do juízo dominante e da profundidade das disposições, “tão duráveis como as inscrições da tatuagem”, aprende-se com o corpo a naturalizar o arbitrário, enquanto um conjunto de regras

específicas e tácitas, e a ter senso prático, ou seja, a agir de maneira adequada (BOURDIEU, 2001a, p.173).

Sempre sujeito ao “olhar” como um poder simbólico que distingue aquele que observa daquele que é observado, BOURDIEU (2002b, p.51) destaca que mesmo as “emoções corporais” expostas pelo agente dominado podem mostrar-se conflitantes com a ordem social e contribuir para sua dominação. Utilizando o que ele identifica como um jogo de palavras heideggeriano, BOURDIEU (2001a) afirma que “disposição é exposição” (p.171). O corpo e suas disposições socialmente adquiridas e incorporadas está exposto em diversos graus, e são essas disposições que constituem seu elo com o mundo social, funcionando como os atos de conhecimento e reconhecimento práticos da fronteira entre os dominantes e os dominados.

Delineia-se uma realidade em que, exposto às regularidades, às disposições ajustadas, mobiliza-se um “conhecimento pelo corpo” (BOURDIEU, 2001a, p.165), que fornece uma compreensão prática do mundo embora diferente do ato intencional e consciente, que de maneira geral transparece na idéia de compreensão. Esta compreensão ocorre porque o agente entende imediatamente o mundo, por este lhe ser familiar, uma vez que as estruturas cognitivas “constituem o produto da incorporação das estruturas do mundo no qual ele age” (BOURDIEU, 2001a, p.165).

Estabelece-se, então, um ciclo de dominação, uma vez que o agente incorpora as estruturas e as reproduz e perpetua-se o que Bourdieu considera a forma mais implacável de todas as formas de dominação e que, em vários de seus trabalhos, chama de “a ordem das coisas” para se referir ao que é “normal, natural, a ponto de ser inevitável” (BOURDIEU, 2002b, p.17).

A ordem das coisas é naturalizada porque não há uma distância entre o indivíduo e seu mundo, que facilite o agente interpretar objetivamente, conscientemente sua realidade e, assim, modificá-la. BOURDIEU (2001a, p.174) explica essa naturalização pelo fato do agente se encontrar “enredado nele (em seu mundo), com o corpo colado nele, onde ele habita como se fora um uniforme ou um *habitat* familiar. Ele se sente em casa no mundo porque o mundo também está nele sob a forma do *habitus*”.

Nesta discussão proposta pelo sociólogo sobre a dificuldade do agente poder afastar-se da realidade na qual se encontra inserido e, assim, desnaturalizar o que está socialmente determinado, percebe-se a posição labiríntica deste indivíduo que é levado a encontrar as circunstâncias e disposições acordadas com aquelas que originalmente compuseram seu *habitus*, reforçando-as em experiências futuras e distanciando o agente de uma percepção crítica da realidade, tomando intrincado o entendimento da lógica que o induz a aceitar a ordem das coisas.

Existem, nos diversos campos sociais, mecanismos poderosos que trabalham para tornar esta ordem das coisas durável, para perpetuá-la. Se há um desvio, há uma rápida chamada à ordem, fato percebido na escola em que a lógica deste espaço incide na aceitação da ordem social e na conformação das disposições socialmente aceitas, sob o risco de afastamento do jogo social pelo não cumprimento do estabelecido.

Sem predestinar o agente social à reprodução e mostrando alguns elementos reflexivos para uma luta simbólica que denuncie a dominação e que evidencie a ação silenciosa da ordem das coisas, BOURDIEU (1992) afirma que o *habitus* é durável, e não imutável. Enquanto um componente gerador de práticas, a função do *habitus* é precisamente a de “restituir ao agente um poder gerador e unificador, construtor e classificador, lembrando ainda que essa capacidade de construir a realidade social, ela mesma socialmente construída, não é a de um sujeito transcendental, mas a de um corpo socializado...” (BOURDIEU, 2001a, p.167).

Um exemplo das reflexões sobre a possibilidade mutável do *habitus* pode ser encontrado nos estudos que Bourdieu fez sobre a dominação masculina. Em uma entrevista que o sociólogo concedeu no FÓRUM FNAC (1998), por ocasião do lançamento de seu livro *A Dominação Masculina*, afirma que a idéia que lhe parece importante e da qual ele se orgulha porque ela foi difícil de achar, é que ele não diz que a relação masculino-feminino é eterna, ele diz que ela é eternizada. Nesta afirmação, o autor destaca que há um movimento de continuidade desta construção social que legitima a dominação masculina, mas não restringe nem fecha as possibilidades de ruptura nesse movimento.

BOURDIEU (1992) não descarta a possibilidade de uma transformação das relações de dominação, mas alerta que se o *habitus* pode ser transformado a

partir de uma sócio-análise, da tomada de consciência que permite ao indivíduo reconhecer suas disposições, a eficácia desse tipo de auto-análise é determinada em parte pela estrutura original do *habitus* em questão, em parte pelas condições objetivas sob as quais se produz essa tomada de consciência.

Tudo leva a crer que as possibilidades de transformação nas relações de dominação estariam estreitamente relacionadas com a intervenção de profissionais e estudiosos “da explicitação”, ou seja, os porta-vozes dos dominados que podem realizar uma transferência de capital cultural que permita que os dominados tenham acesso à mobilização coletiva e à ação subversiva contra a ordem simbólica estabelecida (BOURDIEU, 2001a, p. 229).

É contando com a existência desses profissionais da explicitação que BOURDIEU (2002b) deixa claro seu espanto com o “paradoxo da doxa” (p.07), ou seja, o fato de não haver um número maior de transgressões e de subversões, de desrespeito a esse conjunto de juízos e valores elaborados pela sociedade como verdades absolutas. A ordem do mundo, “com seus sentidos únicos e seus sentidos proibidos (...) suas obrigações e suas sanções” é respeitada (p.07).

Ainda falando da dominação masculina, BOURDIEU (2002b, pp.07-08) exemplifica essa perpetuação da ordem estabelecida, afirmando que:

... é ainda mais surpreendente que a ordem estabelecida, com suas relações de dominação, seus direitos e suas imunidades, seus privilégios e suas injustiças, salvo uns poucos acidentes históricos, perpetue-se apesar de tudo tão facilmente, e que condições de existência das mais intoleráveis possam permanentemente ser vistas como aceitáveis ou até mesmo como naturais. Também sempre vi na dominação masculina, e no modo como é imposta e vivenciada, o exemplo por excelência desta submissão paradoxal, resultante daquilo que eu chamo de violência simbólica, violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado.

Para BOURDIEU (2002b), além de apontar o caráter paradoxal da doxa, ou seja, essa manutenção das relações de dominação pelos agentes que perpetuam situações insuportáveis de miséria cultural e social, é preciso deixar claro os processos pelos quais a história se transforma em natureza e o arbitrário cultural se transforma em “natural” (p.08). O autor destaca que é preciso perceber os

mecanismos profundos que fundamentam a concordância entre as estruturas cognitivas e as estruturas sociais, compreender os efeitos simbólicos que legitimam a ordem social, fazendo-a funcionar como uma “imensa máquina simbólica” (BOURDIEU, 2002b, p.18) que corrobora com a dominação.

Tratando-se do corpo, é preciso identificar a eficácia da dominação simbólica na formação do corpo social, já que essa formação opera uma determinação durável da *hexis corporal*. Esta *hexis corporal* é a maneira de aceitar a ordem social e ao mesmo tempo, provar sua existência.

É imperativo descobrir sua gênese, verificar seus efeitos em andamento, polemizar visões sedimentadas de sua naturalização e contribuir para quebrar as amarras nas quais as instituições simbólicas seguram os homens, a exemplo do que fez Pierre Bourdieu. Segundo a análise feita por Pierre ENCREVÉ (1979) da obra do sociólogo no artigo intitulado *Um Efeito Libertador*, Bourdieu contribuiu para quebrar tais amarras com uma crítica social do julgamento dominante, de seu arbitrário, de seus poderes e de seus abusos de poder, crítica que buscou a liberdade na exploração dos limites que o mundo social impõe ao entendimento.

Busca-se aqui, portanto, desnaturalizar o processo de dominação simbólica sobre o corpo social, a partir de uma reflexão sobre sua construção. Para isso, escolheu-se o campo escolar que, segundo BOURDIEU (1987), é o campo que, mais do que qualquer outro, está orientado em direção à sua própria reprodução. Entre os argumentos que o autor utiliza para distinguir a escola enquanto um campo reprodutor por excelência, está a autoridade dos agentes (poder, domínio) e o afluxo de uma numerosa clientela culturalmente desarmada.

Para compreender realmente a escola, é preciso levar em consideração toda sua lógica de campo. Segue-se, então, investigando a escola, como um dos espaços estudados por Bourdieu, entendendo esta noção de campo utilizada pelo sociólogo e desvendando elementos deste local de geração de práticas e de reprodução cultural e social.

2 O CAMPO ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DO HABITUS

Le capitaine Jonathan, étant âgé de dix-huit ans, capture un jour un pélican, dans une île d'Extrême-Orient. Le pélican de Jonathan, au matin, pond un oeuf tout blanc, et il en sort un pélican, lui ressemblant étonnamment. Et ce deuxième pélican, pond, à son tour, un oeuf tout blanc, d'où sort, inévitablement, un autre qui en fait autant. Cela peut durer très longtemps, si l'on ne fait pas d'omelette avant.¹¹

Robert Desnos apud Bourdieu e Passeron.

Neste capítulo a escola é tratada enquanto um campo, ou seja, um espaço distinto, sujeito a lógicas próprias, em que se delimitam práticas, as práticas escolares, que obedecem ao senso prático, que corroboram com a construção do *habitus*, por ser um local que reforça o sistema de disposições, induzindo a regularidades e naturalizando condutas incorporadas.

Para tanto, explica-se o conceito de campo para Pierre Bourdieu, buscando, na seqüência, desvelar as lógicas de funcionamento do campo especificamente tratado: a escola. Entendendo que as práticas que ali acontecem, integrando uma ordem social mais ampla, também produzem o *habitus*, é relevante compreender a partir de que elementos da cultura escolar e da cultura da escola essa produção se efetiva.

Localizando o foco de interesse da pesquisa, ou seja, a construção do corpo social no campo escolar, destacam-se os conceitos de cultura escolar e de cultura da escola, bem como alguns aspectos que subsidiem a compreensão do processo de formação das atividades que envolvem diretamente o corpo, e como este se torna suscetível ao condicionamento de disposições socialmente incorporadas.

¹¹ “O capitão Jonathan, aos dezoito anos, capturou um dia um pelicano, em uma ilha do Extremo Oriente. O pelicano de Jonhathan, pela manhã, põe um ovo todo branco, e dele sai um pelicano, que se parecia espantosamente com ele. Por sua vez, este segundo pelicano, põe um ovo todo branco, de onde sai, inevitavelmente, um outro que faz a mesma coisa. Isto pode durar muito tempo, se não se fizer uma omelete antes”. Este poema consta na abertura do livro de Pierre BOURDIEU e Jean-Claude PASSERON intitulado *La Reproduction* (1975), em que os autores tratam do sistema de ensino. É bastante sugestivo sabendo-se que em suas concepções teóricas, Bourdieu sempre considerou o sistema de ensino um dos instrumentos mais poderosos da dominação e da reprodução e que o poema conduz a uma ação de mutabilidade, ou seja, de possibilidade de mudança, diante de uma situação que tende a se repetir.

2.1 O CONCEITO DE CAMPO E A ESCOLA EM BOURDIEU

Preparando sua teoria dos campos, BOURDIEU (1987) afirma que esta poderia se chamar “pluralidade de mundos” (p.32), pois realiza uma reflexão sobre a pluralidade de lógicas, de singularidades, de sentidos comuns, de sistemas de funcionamento, em diferentes “mundos”, em diferentes espaços de interesses. O interesse é a condição do funcionamento deste mundo, dos campos. É o que impulsiona a concorrência, a competição, a luta interna que visa transformá-lo ou conservá-lo, os investimentos e a produção dos agentes, dotados de um certo *habitus*, e que se localizam nesses espaços.

Falando dos investimentos dos agentes no campo, BOURDIEU (2001b, p.51) ressalta que, “os campos sociais mais diferentes (...) só podem funcionar na medida em que haja agentes que invistam neles, nos mais diferentes sentidos do termo investimento, e que lhe destinem seus recursos e persigam seus objetivos, contribuindo assim, por seu próprio antagonismo, para conservar-lhes as estruturas, ou sob certas condições, para transformá-los”. É justamente a importância do investimento de tempo e de esforços necessários para entrar no jogo que protege os diferentes campos das revoluções totais, que poderiam destruir não somente os dominantes e a dominação, mas o campo em si. Somente as “revoluções parciais” (BOURDIEU, 2002c, p.116), que acontecem constantemente nos campos, não comprometem os fundamentos dos mesmos.

É importante destacar que esse interesse, essa motivação, como às vezes é chamado, segundo BOURDIEU (2001b), não está em um fim material ou simbólico. O autor explica que, por meio dos jogos sociais, o mundo social procura nos agentes bem mais do que os objetivos aparentes. O que realmente interessa é a ação, ou como afirma o sociólogo, “a caçada conta tanto quanto a presa” (BOURDIEU, 2001b, p.54), ou seja, o que se aproveita na ação vale mais que os proveitos explicitamente perseguidos. O agente, quando envolvido no jogo, vai ter a sensação do indivíduo que ocupa o mundo, orientado para uma missão social que o institui, tornando-o o que ele é, já que a sociedade fornece as razões de existir, forjando-lhe uma imagem social distante da indiferença e da insignificância e próxima da ação histórica.

Assim, pode-se afirmar que os campos são “espaços de jogo historicamente constituídos” (BOURDIEU, 1987, p.124), com suas instituições específicas e seu *nomos*¹², ou seja, suas leis de funcionamento próprio. Os agentes do campo possuem o senso do jogo como um senso da necessidade e da lógica do jogo, bem como o princípio de adesão ao jogo, a *illusio*¹³. Esse senso do jogo fornece a idéia exata do encontro entre o *habitus* e o campo, a “cumplicidade ontológica” (BOURDIEU, 2001b, p.52) entre a “história incorporada e a história objetivada” (BOURDIEU, 1980, p.111; 2001b, p.41), entre a disposição e a posição.

Existe uma lei geral de funcionamento dos campos e, por isso, segundo BOURDIEU (2002c), pode-se fazer um projeto de uma teoria geral, já que é possível servir-se do que se aprende no funcionamento de cada campo para interpretar os demais. O sociólogo explica esse fato afirmando que “cada vez que se estuda um novo campo (...), descobrem-se propriedades específicas, próprias de um campo particular, ao mesmo tempo em que se faz progressos no conhecimento de mecanismos universais dos campos...” (BOURDIEU, 2002c, p.113).

Para BOURDIEU (1980) a “escola é um campo” (p.57). Mas quando perguntado por que não utiliza a denominação de aparelho de Estado para se referir à escola, como é comumente tratada em outras teorias¹⁴, ele diferencia o campo de aparelho, afirmando que a noção de aparelho reintroduz o aspecto negativo do funcionalismo, tratando-se de

uma máquina infernal, programada para realizar certos fins. O sistema escolar, o Estado, a Igreja, os partidos, não são aparelhos, mas campos. Entretanto, em certas condições, podem passar a funcionar como aparelhos (...). Em um campo, agentes e instituições estão em luta, com diferentes forças e segundo as regras constitutivas deste espaço de jogo, para se apropriar dos ganhos específicos que estão em jogo neste jogo. Os que dominam o campo têm os meios de fazê-lo funcionar em benefício

¹² BOURDIEU (2000) ressalta que *nomos* vem do verbo *némo* que quer dizer operar uma divisão, uma partilha. Traduz-se ordinariamente por “lei” mas é, mais precisamente, o que o autor chama de princípio de visão e de divisão fundamental, que é a característica de cada campo.

¹³ *Illusio* é o investimento no jogo, ligado a interesses e proveitos específicos, características do campo e das apostas particulares que ele propõe (BOURDIEU, 1987). A *illusio* é a adesão imediata à necessidade do campo e, segundo BOURDIEU (2001a, p.124), “faz parte da ação, da rotina, das coisas que se faz e que (...) sempre se fez assim”. Todos aqueles engajados no campo, defensores da ortodoxia ou da heterodoxia partilham a adesão tácita à mesma doxa. A *illusio* impede o questionamento dos princípios da crença, que ameaçaria a própria existência do campo.

¹⁴ Um exemplo desta conotação da escola como aparelho de Estado pode ser vista na leitura de ALTHUSSER (1999). O autor traz uma proposta estrutural do pensamento marxista e divide os aparelhos em aparelhos repressores de Estado e aparelhos ideológicos de Estado, que funcionam por meio da ideologia e entre os quais se inclui a escola.

próprio, mas eles devem contar com a resistência dos dominados. Um campo se toma um aparelho quando os dominantes têm os meios de anular a resistência e as reações dos dominados (...), ou seja, quando todos os movimentos vão do alto para baixo e que os efeitos da dominação são tais que cessam a luta e a dialética que são constitutivas do campo. (...) Os aparelhos são um estado que se pode considerar como patológico dos campos (BOURDIEU, 2002c, pp.136-137).

Então, considera-se a escola enquanto um campo, sendo, segundo BOURDIEU (1998b), um dos campos que mais contribui para a conservação social, uma vez que fornece uma aparência legítima às desigualdades sociais reproduzindo-as, confirmando a herança cultural e o dom social, tratado nesse caso como dom natural.

Mas, para o autor não é suficiente enunciar que a escola é um campo por excelência da reprodução social e cultural; para ele, devem-se descrever estes mecanismos. É preciso interrogar-se sobre os processos que, desrespeitando a posição central, em termos de importância, conferida à instituição escolar na sociedade, resultam em algo tão paradoxal quanto a reprodução e os usos diferenciados da instituição pelas diferentes classes sociais.

Contrariamente à idéia de que a escola é uma instituição neutra a serviço de um saber universal e racional, que permite a promoção individual, a sociologia bourdieusiana mostra que é uma das instituições que mais legitima as práticas das classes dominantes (BONNEWITZ, 2002).

Mas como a escola autentica as desigualdades sociais? Como conserva a dominação simbólica? Como isto tem impacto na construção do *habitus* e conseqüentemente na construção do corpo social?

Deve-se considerar que a criança, ao entrar na escola, já possui referências do *habitus*, ainda que em sua forma elementar. Trata-se do "*habitus* primário" (BOURDIEU, 2001a, p.199), ou seja, de disposições adquiridas na família, socialmente situada, já ajustada às exigências e lógicas do campo e em acordo com as pressões e solicitações deste espaço social.

Sobre o *habitus* primário, BONNEWITZ (2002) destaca que entre todas as ações pedagógicas às quais os indivíduos se submetem, as mais decisivas são as mais precoces, ou seja, aquelas vividas ao longo da infância e que inculcam, como resultado, um *habitus* primário que é constituído com as mais antigas e

duráveis disposições. Neste sentido, a família possui um papel fundamental na socialização primária.

Na medida em que este *habitus* primário se inscreve no agente social, este receberá novas experiências em função dessas primeiras disposições. Percebe-se um condicionamento da aquisição das novas disposições em relação às já adquiridas. Assim, sobre o *habitus* primário, durante a trajetória do indivíduo, se grifam *habitus* secundários, entre os quais se deve sublinhar a importância particular do *habitus* escolar, que reafirma o *habitus* familiar.

Mas qual o problema da escola reforçar o *habitus* familiar, o *habitus* primário? Este fato acaba perpetuando as diferenças sociais uma vez que não dá condições para uma mudança efetiva do seio familiar, no sentido de ascender a uma nova posição, com melhores condições de vida.

A escola, longe de equiparar os escolares, fornecendo instrumentos que de forma marcante e de acordo com a necessidade possam garantir o sucesso escolar e, assim, uma mudança em sua situação social, reforça a desigualdade, uma vez que não consegue fazer com que a criança possa transpor os diversos obstáculos de ordem social e cultural, bem como as diferenças de utilização da instituição escolar pelas classes sociais, já que as atitudes a respeito da escola e da importância dos estudos no futuro do indivíduo expressam valores distintos decorrentes de uma posição social.

Segundo BOURDIEU (1998b), a família, em vários graus de descendência, transmite um certo capital cultural¹⁵ que contribui para definir as atitudes diante do capital cultural que se encontra na instituição escolar. Este capital tratado enquanto herança cultural difere segundo as classes sociais e é responsável pelas diferenças das crianças diante da experiência escolar. Para o autor, “as cartas

¹⁵ O capital cultural é um tipo de capital simbólico. BOURDIEU (1987) chama capital simbólico qualquer espécie de capital (cultural, escolar, social) que pode ser percebido segundo categorias de percepção, de princípios de divisão e de classificação. Para SILVA (2000, p.24), buscando esclarecer o conceito, capital cultural “refere-se à posse de bens, capacidades e títulos culturais que, por homologia com o capital propriamente dito, isto é o econômico, adquirem um valor social, proporcionando vantagens sociais aos seus possuidores”. Pode-se apresentar de forma objetivada, institucionalizada e incorporada. Segundo BOURDIEU (1998b, p.74) “a maior parte das propriedades do capital cultural pode inferir-se do fato de que, em seu estado fundamental, está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação”, para tanto demanda tempo e deriva de um trabalho de inculcação e assimilação. Para BONNEWITZ (2002), de acordo com sua interpretação do conceito de Bourdieu, o capital cultural é o conjunto de qualificações intelectuais que são produzidas ou pelo sistema escolar ou pela família.

são jogadas muito cedo” (BOURDIEU, 1998b, p.52), quando afirma que a herança cultural e o passado escolar são os responsáveis pelas oportunidades de êxito ou fracasso escolar em níveis mais elevados (ensino médio e universitário).

O capital cultural mais rentável na vida escolar é constituído, entre outros aspectos, por uma facilidade verbal e por uma cultura adquirida em experiências extra-escolares, e que BOURDIEU (1998b, p.45) chama de “cultura livre”, que inclui diferentes saberes, gostos e “bom gosto” (BOURDIEU, 1998b, p.45) e tornam-se condições implícitas de êxito escolar.

Discutindo a influência da família no futuro do indivíduo, BOURDIEU (2002f; 1998b) escreve sobre *As Contradições da Herança*, obra em que ressalta que, por mais que a família almeje uma posição diferenciada para seus descendentes, acaba perpetuando esta “ordem de sucessão” (p.07). No referido texto, o sociólogo, em tom jocoso, inicia narrando que “segundo Heródoto, tudo correu bem entre os persas enquanto puderam se contentar em ensinar as crianças a cavalgar, a atirar com arco e flecha e a não mentir” (BOURDIEU, 2002f, p.07), mostrando assim a simplicidade da perpetuação da linhagem e da herança.

É obvio que, em um sentido mais amplo, este aspecto é bem mais complexo, e muitas vezes não se atém somente às determinações do seio familiar. BOURDIEU (2002f, p.08) destaca que a transmissão da herança depende, para todas as categorias sociais, em diferentes graus,

dos veredictos das instituições de ensino, que funcionam como um princípio de realidade brutal e poderoso, responsável (...) por muitos fracassos e decepções. Até então, atribuída somente à palavra do pai e da mãe, depositários da vontade e da autoridade de todo o grupo familiar, a instituição do herdeiro e o efeito de destino que ela exerce, competem hoje também à escola, cujos julgamentos e cujas sanções podem confirmar os da família, mas também contrariá-los (...), e contribuem de forma absolutamente decisiva para a construção da identidade. O que explica sem dúvida o fato de encontrarmos tão freqüentemente a escola na origem do sofrimento das pessoas interrogadas, decepcionadas ou com seu próprio projeto ou com os projetos que haviam feito para seus descendentes, ou então pelos desmentidos (...) às promessas e às garantias da escola.

Desta passagem é importante esclarecer que o *efeito de destino*, para BOURDIEU (1997a), está ligado aos julgamentos classificadores, que muitas vezes estigmatizam e enquadram os indivíduos, contribuindo para produzir os destinos anunciados. Enquanto princípio de hierarquização e de avaliação de eficácia

simbólica, o *efeito de destino* dos veredictos escolares é considerado, pelo autor, um dos mais radicais, que se impõem como absolutos, universais e eternos.

Para NOGUEIRA e CATANI (1998), apoiados em Bourdieu, nada escapa ao julgamento operado pelo docente na hora de avaliar o aluno. Além dos “critérios internos” (p.12) de avaliação de um determinado conhecimento, leva-se em conta principalmente os “critérios externos” (p.13) como a postura corporal, as maneiras de agir, a aparência física, o estilo da linguagem oral (dicção, sotaque) e a linguagem escrita bem como a cultura em geral.

Destacando outro aspecto relevante, BOURDIEU (2002f) afirma que este *efeito de destino* faz com que a instituição escolar cause traumatismos na aplicação de julgamentos negativos, que afetam a imagem de si mesmo, colocando a criança diante da alternativa de se submeter ou sair do jogo.

Claro que as crianças que tendem a “sair do jogo” e que demonstram sua insatisfação são consideradas problemáticas, não havendo outro recurso para elas senão o encaminhamento psicológico ou psiquiátrico. Com relação às crianças que tentam entrar no jogo novamente, BOURDIEU (2001b) exemplifica a violência desesperada dos adolescentes que procuram na infração um meio de ter acesso a uma forma reconhecida de existência social, por necessitarem, como todo mundo, da ilusão da missão social. Esses indivíduos se aquietam e se enquadram por ocasião de sua reentrada no jogo e passam a cumprir o socialmente determinado.

Mas, o que comumente se verifica é que, logo nas primeiras etapas freqüentadas pelas crianças na escola, há uma adequação ao jogo, sendo que o descumprimento temporário das regras do mesmo é reconduzido à normalidade a partir de vários subterfúgios que restabelecem a ordem e a orientação das práticas que o grupo tende a produzir para sua reprodução.

Quando o autor se refere à contradição da escola em relação ao que os pais almejam, isso pode ser explicado pelo fato de que tanto os professores quanto o veredicto escolar levam em conta a origem social do aluno, reforçando, às vezes de forma inconsciente, este pertencimento, uma vez que a prática pedagógica se mascara na indiferença às desigualdades sociais. O sistema escolar protege os privilégios e não a transmissão aberta dos privilégios (BOURDIEU, 1998b).

Isto pode ser atestado quando se pensa que, mesmo que a escola, a partir de políticas educacionais, tenha proporcionado a oportunidade de acesso a

muitas crianças e jovens que até então eram dela excluídos, os que já tinham acesso à escola, em uma condição social mais elevada, começaram a investir mais em sua educação em termos de títulos acadêmicos, não havendo, portanto, transformações no quadro de legitimação de uma classe dominante, que não possibilita a mesma chance de ascensão escolar aos menos favorecidos, cultural e economicamente.

A partir do momento em que se investe em políticas de acesso à escola para todos, aparece o que BOURDIEU (1987, 2002c) chama de a ideologia do dom, como a ideologia que afirma que as desigualdades de sucesso escolar, e conseqüentemente de ascensão às classes sociais superiores, acontecem devido a uma desigualdade de aptidão inata.

Sobre as atitudes dos alunos quanto à sua herança cultural, como uma valoração explícita de sua posição social e dos dons nela adquiridos, BOURDIEU (2001c, p.46) destaca que:

a parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem.

A ideologia do dom é, portanto, segundo BONNEWITZ (2002), uma ideologia meritocrática que determina que, se o indivíduo não tem talento, a escola, mesmo dando as mesmas condições para todos, nada pode fazer. A hierarquia escolar torna-se assim uma hierarquia social velada pela hierarquia do dom, meio pelo qual a escola naturaliza o social, transformando desigualdades sociais em desigualdades de competência.

Esta neutralidade em relação ao fracasso escolar em que se colocam a escola e os professores, reforça a legitimidade das classes dominantes e a exclusão das classes dominadas que possuem um acesso desigual a estímulos e ao capital simbólico.

Para BOURDIEU (2002c) trata-se, igualmente, de um “racismo da inteligência” (p.264), sendo o racismo próprio da classe dominante, que se acredita superior por ter um capital cultural enquanto um capital herdado, que tem a

propriedade de ser incorporado, portanto, aparentemente natural, considerado inato. Este racismo da inteligência está ligado à eleição de uma escolaridade legitimada, a da classe dominante, que autentica as classificações escolares transformando as diferenças de classe em diferenças de inteligência, de dom, ou seja, diferenças de natureza.

Atesta-se assim mais uma característica do campo escola, e conseqüentemente de outros campos de uma forma generalizada, podendo ser descrita como esta forma desigual com a qual os agentes sociais desse espaço acumulam o capital simbólico, como um recurso legitimado do modo de dominação existente.

Neste sentido, PELLETIER (2002) afirma que Bourdieu, em sua abordagem sociológica, refina as análises de capitalização, ou seja, mostra a distribuição desigual de capital no campo, o que explicaria as diferentes estratégias dos agentes.

Entre essas estratégias podem-se citar as que os novos postulantes de um campo se utilizam como um direito de entrada. Para BOURDIEU (2001a), trata-se de um *habitus* específico que é imposto aos novatos (aos calouros). Esclarece que “o novo postulante deve trazer para o jogo um *habitus* praticamente compatível, ou suficientemente próximo, e acima de tudo maleável e suscetível de ser convertido em *habitus* ajustado” (BOURDIEU, 2001a, p.121). Entre as maneiras de associar os postulantes, ou melhor, de recrutá-los para participar do campo, presta-se especial atenção aos “indícios quase imperceptíveis, quase sempre corporais, postura, compostura, maneiras, disposições de ser e, sobretudo, de vir a ser” (BOURDIEU, 2001a, 121).

No caso do campo escola, a estratégia utilizada para a entrada do novo postulante, além de um *habitus* primário compatível, é a “busca de reconhecimento” (BOURDIEU, 2001a, p.201). Esta busca do reconhecimento acontece primeiramente no seio da família e é transferida em seguida para outros campos. O trabalho de socialização apóia-se “numa transação permanente, na qual a criança admite renúncias e sacrifícios em troca de provas de reconhecimento, de consideração ou de admiração (...) por vezes explicitamente solicitados (...). Essa troca é altamente carregada de afetividade (...), a criança incorpora o social sob a forma de afetos, mas socialmente qualificados...” (BOURDIEU, 2001a, p.202).

Esta estratégia dos novos postulantes para entrar no campo pode contribuir para explicar as relações que ocorrem na escola, com os alunos que iniciam o primeiro ano do ensino fundamental, e que não derivam essencialmente de disposições disciplinares, ou seja, as crianças se ajustam e aceitam determinadas normas escolares por buscarem reconhecimento, mesmo que estas não se mostrem compatíveis com suas necessidades, principalmente quando se trata da demanda de movimentação corporal em crianças da faixa etária em questão¹⁶.

A escola, enquanto instituição disciplinar, está ligada às construções teóricas de Michel Foucault, sendo que a vasta literatura que discute a escola como espaço que disciplina e dociliza o corpo se apóia nesse referencial teórico. Compondo a sociedade disciplinar, localizada por Foucault nos séculos XVIII e XIX, e atingindo seu apogeu no início do século XX, a escola é interpretada como uma das organizações de confinamento que realiza o disciplinamento com o objetivo de constituir o sujeito ideal¹⁷.

Mas como afirma DELEUZE (1996), mesmo Foucault sabia da brevidade deste modelo disciplinar e diagnosticou sua substituição pela sociedade de controle. O controle em todos os espaços substitui, portanto as antigas disciplinas que operavam prioritariamente em uma extensão limitada.

A leitura de FOUCAULT (1987) sobre a instituição escolar é elucidativa. O autor inquieta-se em compreender este espaço, como um local demarcado pelo ordenamento espacial e pelo tempo, de vigilância e controle constantes.

Preocupado com o poder micro-localizado, FOUCAULT (1987) identifica esse poder atuando centralmente no corpo. Remete-se à incorporação do poder, refletido no corpo como objeto e alvo do poder. Na escola, aponta a disciplina

¹⁶ Esta afirmação é possível a partir das análises feitas sobre o material produzido no campo empírico, por meio de pesquisa de campo realizada em uma turma de 1ª série do ensino fundamental. O material resultante será discutido no Capítulo 3.

¹⁷ A partir da leitura de Foucault, LOURO (2000) afirma que o sujeito ideal é normatizado e estabelecido historicamente pela sociedade ocidental como sendo o "homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão" (p.15). Os "outros sujeitos" serão marcados e dominados por esta referência, classificados e rotulados, fixando-se assim suas identidades. CÉSAR (2002), afirma que, a partir da teoria de Michel Foucault, a criança é um sujeito que é encaminhado à escola para que, por meio de práticas institucionais, se torne um sujeito ideal e, assim, participe das relações micro-localizadas de poder, às quais Foucault dá uma dimensão corporal.

com o objetivo de fornecer o domínio de cada um sobre seu próprio corpo. Este poder disciplinar tem como função adestrar e utiliza táticas disciplinares, em que são revelados a vigilância hierárquica, a sanção que normaliza e o exame.

As teorias de Foucault sobre a instituição escolar têm uma comprovação inegável quando se parte de um retrato arquitetônico da escola e a inferência traçada nos corpos por este retrato, percebendo sua relevância sobre a governabilidade dos sujeitos que adentram o perímetro escolar. Para CÉSAR (2002), a arquitetura é o dispositivo fundamental da instituição disciplinar – escola descrita por FOUCAULT (1987) – que realiza um detalhamento específico de tais locais, apontando sua definição. A instituição é um terreno com uma “cerca” (FOUCAULT, 1987, p.130), ou seja, o muro que distribui os corpos dentro desse espaço, quadriculado para evitar aglomerações. Ressaltando a delimitação do espaço físico da escola e seu enclausuramento pelo uso de um muro, tela ou grade, BELTRÃO (2000) destaca que este objetiva marcar geopoliticamente a escola, distinguindo-a de outros espaços e dispondo os indivíduos de modo a controlá-los em suas entradas e saídas, bem como fixá-los, vinculando seus corpos.

Nessa perspectiva, a ocupação de um lugar determinado facilita a vigilância dos processos pedagógicos nas escolas. FOUCAULT (1987) fala do panoptismo¹⁸, que controla tudo e a todos, em todos os momentos. Afirma que, “a inspeção funciona constantemente (...) o olhar está alerta em toda parte...” (p.173).

Fazendo parte de sua posição espacial na escola, o corpo, na instituição escolar, deve conformar-se com um posicionamento linear. A fila localiza os indivíduos e os dispõe de tal maneira a circular as relações de poder, que não ocorrem somente no momento em que estão sentados, mas na ocasião de seu deslocamento pelos pátios e corredores. A fila instituída na escola traz também as marcas das questões de gênero na organização escolar, além de dividir e selecionar as crianças por seus tamanhos.

¹⁸ O panoptismo vem de *panopticon*. FOUCAULT (1999) explica que a sociedade disciplinar está na idade (época) do controle social. Jeremy Betham, segundo FOUCAULT (1999), apresentou um esquema dessa sociedade de vigilância. Betham descreveu as formas de poder e desenhou um modelo da sociedade que ele denominou *panopticon*, sendo representado por um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro, em que tudo se encontrava exposto ao olhar de um vigilante. Este esquema poderia ser utilizado em qualquer instituição (na escola, na fábrica, na prisão). Para FOUCAULT (1999), vive-se em uma sociedade em que reina o *panoptismo*.

Falando dos fatores institucionais da reprodução da divisão dos gêneros, BOURDIEU (2002b) aponta que a escola corrobora com a transmissão dos pressupostos da representação patriarcal e contribui para traçar não só os destinos sociais, mas também motiva a intimidade das imagens de si mesmo. Ao reforçar a diferenciação entre meninas e meninos em um caráter arbitrário, a escola promove a incorporação de diferenças que no futuro se convertem em um pensamento sectário e ratificam a dominação masculina, como uma diferença socialmente construída entre os gêneros, determinadas por um simbolismo convencional que tende a naturalizar tais diferenças.

A dúvida quanto a este modelo disciplinar da escola se coloca quando se assiste a um cotidiano que não segue somente esta lógica disciplinar. Percebe-se, nas práticas escolares, que algo se forja nas e pelas relações sociais.

Para BUENO (2002), na escola do tempo atual, os controles disciplinares e as sanções de outrora são menos ostensivos e evidentes. Ocorrem, segundo o autor, uma série de controles sutis que fazem com que o aluno, quase que de forma inconsciente, incorpore os padrões exigidos. Uma série de práticas conforma e organiza as ações, de modo a naturalizar as disposições que transformam as crianças em alunos e, em “bons alunos” (BUENO, 2002, p.07), no sentido da adaptabilidade e conformação da educação do comportamento.

Dentro desta perspectiva de explicar o que acontece dentro da sala de aula com outra lógica que não a das práticas disciplinares, reflete-se com BOURDIEU (2001a, p.172) quando afirma que:

sobretudo após os trabalhos de Michel Foucault, poder-se-á pensar na normalização exercida pela disciplina das instituições. Contudo, é preciso deixar de subestimar a pressão ou a opressão, contínuas e por vezes despercebidas, da ordem ordinária das coisas, os condicionamentos impostos pelas condições materiais de existência, pelas surdas injunções, e a ‘violência inerte’ (...) das estruturas econômicas e sociais e dos mecanismos por meio dos quais elas se reproduzem.

Quando BOURDIEU (2001a) cita a violência inerte, ele está se referindo à violência simbólica. É no conceito de violência simbólica, como o desconhecimento fundado sobre o ajustamento inconsciente de estruturas subjetivas para estruturas objetivas, que ele destaca a diferença que separa sua teoria da teoria foucaultiana da dominação como disciplina ou adestramento (BOURDIEU, 1992).

Em comum, Bourdieu e Foucault trabalham a centralidade do corpo nas relações de poder e dominação. Os dois autores defendem a idéia da incorporação, mas de formas distintas: Foucault na perspectiva disciplinar, e Bourdieu na incorporação, no corpo, do que ele chama de a “ordem das coisas” (BOURDIEU, 2002b, p.17).

Em entrevista com Philippe MANGEOT (2000), Bourdieu responde sobre as diferenças e as aproximações entre suas teorias e as de Foucault. Quando MANGEOT (2000) afirma, para esquematizar, que Bourdieu censurava Foucault por subestimar o adestramento ordinário do corpo pela via social, assim como Foucault poderia destacar que Bourdieu tem uma visão muito simples do Estado, negligenciando as capilaridades do poder, o sociólogo responde que sim, que esta leitura pode estar correta, mas que não há antagonismos. Declara que, entre as duas teorias, existem pontos de confronto, mas deixa claro seu “desejo de integrar”.

Ainda esclarecendo alguns aspectos entre as duas abordagens, Bourdieu explica que estuda de maneira mais sistemática que Foucault a socialização, a aprendizagem, a incorporação, ou seja, o tornar-se corpo do social (MANGEOT, 2000).

Mas BOURDIEU (1990) admite uma possibilidade de refletir sobre a noção de disciplina, em uma lógica determinada. Isto acontece quando o autor ressalta que a maioria das organizações, como por exemplo, a Igreja, os partidos, as indústrias, dão espaço para as disciplinas corporais.

Falando do exército, o sociólogo afirma que é uma das organizações que recorre à disciplina corporal, e explica que isto se deve ao fato de que “a obediência é a crença, e a crença é o que o corpo admite, mesmo que o espírito diga não” (BOURDIEU, 1990, pp. 219); ou seja, a disciplina, como uma forma de domesticação, seria uma maneira de obter do corpo uma adesão que o espírito poderia recusar. Para o autor, esclarecendo esta noção de domesticação e disciplinamento corporal, é preciso analisar

o lugar destinado por todos os regimes de caráter totalitário às práticas corporais coletivas que, simbolizando o social, contribuem para somatizá-lo e que, pela *mimesis* corporal e coletiva da orquestração social, visam reforçar essa orquestração. A ‘História do Soldado’ lembra a velha tradição popular: fazer alguém dançar significa possuí-lo. Os ‘exercícios espirituais’ são exercícios corporais, e inúmeros

treinamentos modernos são uma forma de ascese no século (BOURDIEU, 1990, p.220).

A escola, enquanto instituição, também utiliza um disciplinamento corporal no sentido de que nela se exige uma determinada postura corporal. Mas as crianças tendem a obedecer tal disciplinamento em função de uma ordem escolar, que deriva da ordem social que se inscreve nos corpos gerando uma ação do senso prático, como um senso do jogo. Os alunos adquirem determinado comportamento corporal compatível com o campo escolar a partir da incorporação de estruturas que já estão incutidas em seu *habitus* primário e que se reforçam com o *habitus* escolar. Por isso não se pode dizer que as crianças se disciplinam somente na escola e, sim, que elas terão a reafirmação de posturas já aprendidas e que são importantes nesse novo espaço social de convivência.

Trazendo um extrato de sua pesquisa empírica que trata da aprendizagem da criança cabila, BOURDIEU (1980, 2002a) esclarece como a criança incorpora as estruturas. Explica que:

enquanto o trabalho pedagógico não é claramente instituído como prática específica e autônoma e enquanto é todo um grupo e todo um ambiente simbolicamente estruturado que exerce, sem agentes especializados nem momentos especificados, uma ação pedagógica anônima e difusa, o essencial do *modus operandi*¹⁹ que define o domínio prático transmite-se na prática, no estado prático, sem ascender ao nível do discurso. Não se imitam 'modelos', mas ações dos outros. A *hexis* corporal fala imediatamente à motricidade, enquanto esquema postural que é ao mesmo tempo singular e sistemático, porque solidário de todo um sistema de técnicas do corpo e de utensílios e carregados de uma multiplicidade de significações e de valores sociais; e as crianças são particularmente atentas, em todas as sociedades, a esses gestos ou a essas posturas em que se exprime aos seus olhos tudo o que faz o adulto completo, uma atitude, uma posição da cabeça, expressões do rosto, maneiras de se estar sentado, de manejar os instrumentos... (BOURDIEU, 2002a, p.185).

Desta maneira a sociedade inculca as disposições que constroem o corpo social das crianças. Primeiramente são aprendidas com uma observação silenciosa, e depois pelo reforço de tais disposições no processo de escolarização, a

¹⁹ Para BOURDIEU (2002g) *modus operandi* é um modo de produção de práticas que supõe um modo de percepção, um conjunto de princípios de visão e de divisão, compreendido quando se observam as práticas sendo operadas ou verificando o *habitus* reagindo perante opções de práticas. Na citação em que o autor utiliza a expressão *modus operandi*, está se referindo aos numerosos modos de pensamento e ação que se transmitem de modo prático "firmados no contato direto e duradouro entre aquele que ensina e aquele que aprende ('faz como eu')" (BOURDIEU, 2002g, p.22).

partir da cultura escolar e da cultura da escola, elementos que serão conceituados a seguir.

2.2 A CULTURA ESCOLAR E A CULTURA DA ESCOLA: conceitos e contribuição para a reprodução cultural e social.

Os conceitos de cultura escolar e cultura da escola são aqui compreendidos segundo a abordagem encontrada em FORQUIN (1993). Em seu livro *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar* (1993), o autor mostra a relevância de refletir sobre a questão da cultura e dos elementos culturais das escolhas educativas, enquanto um compromisso do pensamento pedagógico contemporâneo. A partir da referência de vários autores e suas contribuições para a sociologia da educação, verificam-se as relações de poder que estão implicadas nas diversas formas de classificação e de enquadramento do que a escola transmite.

O sentido desse enquadramento é o sentido de uma delimitação simbólica, que acompanhado de um poder simbólico, realiza uma seleção entre os saberes e os materiais culturais, tomando-os instrumentos que privilegiam a transmissão da cultura dominante, a partir de uma espécie de alienação cultural.

Com a intenção de compreender as práticas e as situações escolares, FORQUIN (1993) propõe analisar a cultura da escola e a cultura escolar, para entender o que se passa efetivamente nas escolas. Define a cultura escolar como “o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p.167).

A cultura da escola, segundo ele, refere-se às características de vida próprias da escola, enquanto um mundo social. São os ritmos, os ritos, a linguagem, o imaginário, “seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993, p.167).

A partir desses dois conceitos, segue-se para uma análise do campo escolar com o objetivo de desvelar como se constituem a cultura escolar e a cultura

da escola, investigando as lógicas do campo social das quais sofrem influência e que exercem uma ascendência sobre a construção do corpo social.

Iniciando pela cultura da escola, é importante ressaltar que existem homologias entre o modo de funcionamento do sistema escolar e as representações e as práticas das classes dominantes, enquanto legitimação de uma ordem estabelecida. Na escola se joga o mesmo jogo social que se localiza na sociedade, com sua lógica e suas regras²⁰, enquanto regularidades que constituem as relações do espaço social e que determinam as experiências dos agentes. Isto fica claro, lembrando a lei geral de funcionamento dos campos, as aproximações das singularidades.

A cultura escolar também é a cultura da classe dominante transformada em legítima. Arbitrária e de natureza social, é resultado de uma seleção que define o que deve ser ensinado na escola.

Para BOURDIEU e PASSERON (1973), esta seleção de significados, que define o que deve compor a cultura escolar, é determinada pela cultura de um grupo ou de uma classe enquanto sistema simbólico, sendo que esta cultura é necessária para existência e a condição social desse grupo ou classe, fornecendo inteligibilidade e coerência às estruturas das relações que constitui o referido grupo.

A cultura escolar não é, portanto, uma cultura neutra, mas uma cultura de classe, já que a seleção das disciplinas ensinadas e a escolha dos conteúdos disciplinares, são produto de relações de força entre grupos sociais (BONNEWITZ, 2002).

A cultura do grupo social em posição dominante é imposta aos agentes das classes dominadas que, desvalorizando e subestimando sua cultura, por uma imposição que acontece em seu meio de pertencimento, legitimam e valorizam o saber rotulado como o estimado, em um processo de escolarização.

O sistema de ensino objetiva, então, uma homogeneização cultural. Todos devem aquiescer à cultura dominante, já que esta se estabelece como sendo

²⁰ BOURDIEU (1987) afirma que a palavra regra é marcada por uma ambigüidade, ou seja, "nunca se sabe exatamente se por regra entende-se um princípio de tipo jurídico ou quase jurídico mais ou menos conscientemente produzido e dominado pelos agentes ou um conjunto de regularidades objetivas que se impõem a todos aqueles que entram no jogo" (pp.76-77). É num ou em outro sentido a que se refere o autor quando fala de regra de jogo. Mas, segundo o sociólogo, pode-se ainda ter em mente um terceiro sentido, o sentido de regra como modelo.

a padronizada. A escola, segundo BOURDIEU (1998c), é incumbida de transmitir esta cultura dominante, constituindo, enquanto instituição, o fator fundamental do consenso cultural. O autor afirma que “o que os indivíduos devem à escola é, sobretudo, um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também (...) problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas” (p.207). Isto significa que estão programados, em termos de percepção, pensamento e de ação, de forma homogênea.

Esta programação permite que a escola haja enquanto “força formadora de hábitos” (BOURDIEU, 1998c, p.211), ou seja, transmitindo uma disposição geral geradora de esquemas particulares que podem ser aplicados em diferentes campos, e que o sociólogo dá o nome de “*habitus* cultivado” (BOURDIEU, 1998c, p.211).

Mas se a escola institui uma homogeneidade cultural, mesmo sendo uma determinada cultura, a cultura dominante, isto não significaria uma educação escolar eqüitativa para todos os indivíduos, constituindo-se em um instrumento de democratização do conhecimento?

Respondendo essa questão, BOURDIEU e PASSERON (1975, p.35) destacam que, “para os indivíduos originários das classes mais desfavorecidas, a escola é a única via de acesso à cultura, e isso em todos os níveis de escolaridade; portanto, ela seria a via real da democratização da cultura, se ela não consagrasse, ignorando-as, as desigualdades iniciais diante da cultura”. Os autores explicam ainda que os estudantes são apenas formalmente iguais na aquisição da cultura, tendo na verdade obstáculos culturais graves e, na maioria das vezes por culpa do próprio sistema de ensino, insuperáveis.

No livro *Les Héritiers* (1975), no qual BOURDIEU e PASSERON tratam da desigualdade de chances de acesso ao ensino superior na França, os autores advertem que os obstáculos culturais são visíveis mesmo no nível do ensino superior, materializando-se em diferenças de atitudes e aptidões significativamente ligadas à origem social, mesmo que os estudantes tenham estado submetidos à homogeneização da escola, durante os anos precedentes. A origem social estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis da experiência dos estudantes. Entende-se, então, o que BOURDIEU (1998b) descreve como “obstáculos cumulativos” (p.50).

A escola nega as diferenças entre os *habitus*. Mostra-se indiferente às diferenças, e ainda as cultiva, podendo-se falar de uma “pedagogia da não-pedagogia” (BOURDIEU, 2001c, p.306), ou uma “pedagogia da ausência de pedagogia” (BONNEWITZ, 2002, p.96). Um exemplo do cultivo destas diferenças pode ser percebido quando a escola, em alguns momentos, requisita conhecimentos sobressalentes, mesmo que somente “os herdeiros” – que os adquiriram em seu meio familiar, enquanto um capital cultural – os possuam, transformando seus saberes em vantagens escolares.

Além de não solucionar os problemas decorrentes dos obstáculos culturais e de cultivar as diferenças, o sistema escolar impõe a cultura dominante por um poder arbitrário. Para BOURDIEU e PASSERON (1973), toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição de um arbitrário cultural.

A aquisição da cultura escolar é um exemplo de violência simbólica. Os membros das classes dominadas, a partir do arbitrário cultural dominante, devem realizar uma *desculturação*, no sentido de perder sua cultura original, e uma *aculturação*, na medida em que devem absorver a cultura dos “herdeiros” (BONNEWITZ, 2002).

Mas se este processo de *desculturação* e *aculturação*, mesmo sendo uma violência simbólica, fosse tão simples, os agentes das classes sociais dominadas poderiam recuperar sua posição no campo escolar. O que os afasta de serem bem sucedidos dentro do sistema escolar são seus *habitus* que provocam sua auto-eliminação. No enfrentamento das diferenças culturais e sociais, os indivíduos antecipam seu fracasso, o que faz com que os estudantes das classes dominadas não depositem suas esperanças de ascensão social na educação escolar e se desmotivem com todo o processo. Para BOURDIEU (1998b), “o desejo razoável de ascensão através da escola não pode existir enquanto as chances objetivas de êxito forem ínfimas...” (p.48).

2.2.1 A Cultura Escolar e a Cultura da Escola na Construção do Corpo Social

Utilizando a cultura escolar e a cultura da escola enquanto “categorias de entendimento” (BOURDIEU, 2002b, p.13), ou seja, como estratégia prática que transforma o exercício de reflexão em compreensão, busca-se verificar alguns

pressupostos destas categorias que auxiliem pensar na construção do corpo social dentro do espaço escolar.

Primeiramente objetiva-se entender, a partir da cultura escolar, como este corpo social é formado, percebendo que as práticas e usos do corpo no espaço escolar obedecem a um conjunto de saberes específicos, que se revelam em concepções e abordagens próprias.

Para resgatar esses saberes, propõe-se a identificação de algumas práticas corporais construídas em processos históricos distintos, a fim de compreender como tais práticas se tornaram a *cultura naturalizada*, ou seja, incorporada.

Não se trata de fazer uma história de características tradicionais e de linearidade temporal, e sim analisar as abordagens de sentido prático na concepção do corpo, descobrindo como foram estruturalmente conservadas, acarretando na inalterabilidade do *habitus*, buscando desdobramentos posteriores que possam estar referenciados, no tempo presente, na construção do corpo social.

O objetivo, aqui, não é o de buscar a gênese do *habitus*, a gênese das práticas corporais que conformaram o corpo social, a exemplo do que se faria utilizando o conceito de *habitus* de Norbert Elias²¹, e sim identificar o *habitus* e mostrar sua conservabilidade e para isso utilizar períodos históricos distintos, que possuam uma configuração semelhante da abordagem do corpo social, baseados nos mesmos pressupostos.

A exemplo de BOURDIEU (2001a), a pretensão é de utilizar-se da historicização para neutralizar, pelo menos em teoria, os efeitos da naturalização, e, em particular, a amnésia da gênese do dado em questão, ou seja, a construção do corpo social.

Em *Questões de Sociologia*, BOURDIEU (2002c) se defende contra as críticas que lhe censuram comumente por deixar a história de lado em suas análises sociológicas. Em uma conversa com Didier Éribon, no referido livro, ele responde que, em seus trabalhos, se esforça para mostrar que o que chama de social é

²¹ Em artigo que busca mostrar as aproximações e divergências teóricas entre Norbert Elias e Pierre Bourdieu, MARCHI Jr (2002) cita DÉCHAUX (1999) que afirma que a diferença entre o *habitus* de Bourdieu e o *habitus* de Elias é justamente a importância que este segundo dá às contingências históricas, buscando a gênese do *habitus* e as raízes de sua evolução.

história. Afirma que “a história está inscrita nas coisas, ou seja, nas instituições (nas máquinas, nos instrumentos, no direito, nas teorias científicas, etc.), e também no corpo. Todo meu esforço procura desvelar a história onde ela se esconde melhor (...) nas dobras do corpo” (BOURDIEU, 2002c, p.74). Explica ainda que, quando a história feita corpo entra em acordo perfeito com a história feita coisa, tem-se uma cumplicidade tácita dos dominados com a dominação.

Quando ÉRIBON in BOURDIEU (2002c) faz uma analogia da análise sociológica com uma fotografia instantânea do encontro entre duas histórias, a *história feita coisa* e a *história feita corpo*, BOURDIEU (2002c), confirma que é exatamente assim que a história toma forma. Quando estes dois tipos de história entram em acordo, o ator social faz o que deve ser feito sem precisar saber porque ele o faz desta maneira.

O sociólogo cita um exemplo dado por Panofsky. Esclarece que “quando alguém levanta seu chapéu para cumprimentar, ele reproduz, sem saber, o gesto pelo qual, na Idade Média, os cavaleiros levantavam seus capacetes para manifestar suas intenções pacíficas, e este gesto foi reproduzido ao longo do tempo” (BOURDIEU, 2002c, p.74).

Conectando-se a revisão de literatura ao campo específico, a escola, busca-se a história feita coisa, na referida instituição e a história feita corpo, nas práticas corporais e nos usos do corpo, que fornecem indícios da conformação do corpo social. Tornando-se práticas dominantes, foram incorporadas pelos dominados, figurando nas práticas escolares, objetivando instituir no corpo sua fisionomia social.

As abordagens do corpo percebidas no campo escolar privilegiam determinadas práticas em detrimento de outras. Isto pode ser explicado pela constante noção de corpo utilitário, com a finalidade de atender à ordem estabelecida pela sociedade, que se percebe em vários períodos históricos e que FOUCAULT (1987) afirma estar ligada à sua utilização econômica, ou seja, o corpo como força de produção, investido de relações de poder e dominação.

Para este autor, o investimento do corpo, para manipulá-lo, para fazê-lo obediente, ao alcance das relações de poder, tornando-o ao mesmo tempo produtivo

e submisso, teve início no período denominado por ele como a “época clássica”²². Neste mesmo período, entre os séculos XVI e XVIII, VIGARELLO (1995) aponta o momento em que começaram a ser pensadas uma exploração e uma programação de forças físicas na Pedagogia.

Para elucidar esse período de novas visões do trabalho corporal, VIGARELLO (1995) analisa os aparelhos de correção anatômica. Para este autor, estes dispositivos, os quais podem ser exemplificados com os espartilhos, coletes e outros aparelhos de sustentação, não seriam entendidos como aparelhos exclusivamente ortopédicos e sim como aparelhos de atribuições pedagógicas, com a função de preservar e modelar o corpo, ou seja, cuidar de sua aparência e impor uma norma de uso do corpo.

Para a segunda metade do século XVIII, VIGARELLO (1995) detecta a proposta de um novo tipo de tratamento dos corpos. Ao invés do aparelho corretor que imobiliza o corpo em um molde, surgirá o que o autor denomina “uma compensação atlética” (VIGARELLO, 1995, p.28). O corpo, antes corrigido de seus desvios por aparelhos fixadores, é entregue aos deslocamentos variados, aos movimentos reforçadores. A nova concepção corporal tem sua eficácia atribuída ao movimento. Surge então uma pedagogia do corpo, com exercícios meticulosos e metódicos, impondo a economia dos gestos e realizando o cálculo de seus efeitos. Segundo VIGARELLO (1995), delineia-se uma nova cultura do corpo que pode ser atestada pelas ginásticas escolares que exploram a seriação dos movimentos, no começo do século XIX.

Os exercícios físicos pedagogicizados do século XIX são tratados por SOARES (1998) e descritos como práticas que objetivavam a educação do corpo na retidão corporal. De produção mecânica e regulação constante, opunham-se aos gestos que pudessem caracterizar alguma forma de entretenimento, pregando os “perigos” de tais atividades. Como exemplo dessas atividades podem-se citar as práticas populares tradicionais de artistas de rua, de acrobatas e equilibristas, que se

²² Foucault realiza um recorte historiográfico próprio para suas produções, que pode ser visto em obras como *História da Loucura*, *História da Sexualidade*, *As palavras e as coisas*, entre outros, e que compreende a época clássica para o período do final do século XVI, o século XVII e o início e meio do século XVIII. Para este autor, o período que se inicia no final do século XVIII, o século XIX e o século XX, até a 2ª Guerra Mundial e os campos de extermínio em Auschwitz, é considerado Modernidade.

contrastavam à regularidade da vida cotidiana, valorizando os recursos do corpo para pensar outra lógica que não a dos exercícios metodizados.

Para BOURDIEU (2002c) é justamente esta a habilidade do artista, qual seja, a de fazer as coisas a seu modo, ou como afirma o sociólogo, a seu gosto²³, graças à sua capacidade de transformar seu gosto em algo visível, explícito. É um “criador” (BOURDIEU, 2002c, p.163), palavra mágica que segundo o autor pode ser usada uma vez definida a operação artística como uma operação mágica tipicamente social, ou seja, o artista só fez o que fez, porque seu gosto é compatível com uma atitude de apropriação material ou simbólica de uma classe determinada. É por isso que o artista pode ser reconhecido, porque o que ele realiza faz sentido para os outros.

Então, os artistas realizam algo em outra lógica, mas sua operação mágica continua sendo social e, por isso mesmo, este conjunto de saberes advindos do espetáculo também serviu de base para a ginástica científica, embora, segundo SOARES (2001), não conste explicitamente de seus registros. Mas sabe-se que os aparelhos utilizados para a demonstração das acrobacias pelos artistas foram copiados pelos pensadores da ginástica no século XIX.

Para SOARES (1998), é deste conjunto de saberes que a ginástica científica retira seu conteúdo básico, transformando-o sob a ótica da ciência e da utilidade, pregando a economia de energia, a moral e a higiene. Assim, precisão, sistematização, rigor, controle, passam a ser as terminologias do conjunto das atividades corporais. Para a autora, estas modificações, que compunham o Movimento Ginástico Europeu, foram o primeiro esboço do qual partiram as teorias do que é hoje a Educação Física, formando de modo mais significativo que em outros momentos históricos da civilização ocidental, uma “pedagogia do gesto” (SOARES, 1998, p.17) com perspectivas mecanicistas.

Verifica-se, em registros desse Movimento Ginástico, que sua inserção no espaço escolar era permeada pela compreensão do corpo como objeto de intervenção científica, como máquina a ser manipulada, e que foi influenciado

²³ A noção de gosto faz parte da teoria de Bourdieu e definida em *La Distinction* (2002d) como esta propensão e atitude à apropriação (material ou simbólica) de uma classe determinada, de objetos ou de práticas, classificadas e classificadoras. É a fórmula geradora que está no princípio do estilo de vida, conjunto de preferências distintas que expressam, na lógica específica de cada um dos sub-espacos simbólicos como o mobiliário, a linguagem ou a *hexis* corporal.

particularmente pela Medicina, que forneceu seus saberes constitutivos, ditando assim o modo de concepção dos exercícios físicos e, mais amplamente, o conjunto das práticas corporais (SOARES, 2001).

Também BRACHT (1999) aponta, nesse período, a constituição da Educação Física e a instalação dessa prática pedagógica na instituição escolar, bem como a forte influência da instituição militar e da Medicina. Ressalta que o corpo, igualado a uma estrutura mecânica, foi fundamentalmente alvo de estudos das Ciências Biológicas. Destaca que nesse período a lógica girava em torno do fato de que “o corpo não pensa, é pensado”, ou seja, “analisado, pela racionalidade científica. Ciência é controle da natureza e, portanto, da natureza corporal. A Ciência fornece os elementos que permitirão um controle eficiente sobre o corpo e um aumento de sua eficiência mecânica” (p.73).

A Medicina, por sua grande influência no conjunto de conhecimentos que constituíram as práticas corporais da época, foi responsável também pelo estabelecimento definitivo do biologismo na abordagem do corpo e, para SOARES (2000 p.53), “o discurso e a prática médica, em suas concepções higienistas, de forte caráter moralizador, normativo e adaptativo-educativo, constituíram-se em instrumentos de intervenção na sociedade”.

Por conta desta preocupação com o caráter performático do corpo e sua eficiência mecânica, a Educação Física se afirmou enquanto uma área de conhecimento, legitimando, segundo BRACHT (1999), a construção de corpos saudáveis e adequados ao sistema produtivo ou a uma perspectiva política. Para o autor, mesmo no século XX, quando, a partir das décadas de 70 e 80, a Educação Física constitui-se com mais clareza em um campo acadêmico e passa a incorporar as discussões da época influenciadas pelas ciências humanas, ainda é balizada pelo paradigma da aptidão física e saúde, que resiste em muitas das propostas que regulam o sistema escolar no Brasil. Desde então, as práticas corporais encontradas na Educação Física escolar, são pautadas, principalmente nas atividades esportivas²⁴.

²⁴ PUJADE-RENAUD (1990, p.78) afirma que na França, em 25 anos, a revista especializada “Educação Física e Esporte” publicou 356 artigos sobre os esportes coletivos e somente 13 sobre a expressão corporal. Isto pode ser lido como um exemplo da supremacia das pesquisas e reflexões sobre o esporte.

A especificidade do esporte é ressaltada por BOURDIEU (1990), como atividade que promove a manipulação regrada do corpo. O autor lembra que é exatamente por este motivo que os regimes autoritários fazem uso do esporte, uma vez que “adotar certas posições ou certas posturas é (...) induzir ou reforçar os sentimentos que elas exprimem” (BOURDIEU, 1990, p.220).

Neste sentido, as práticas escolares de Educação Física, alicerçadas na área esportiva, imprimem um determinado modelo de movimento para as práticas corporais, sendo que, em muitas ocasiões, percebe-se a aplicação mecânica de conteúdos que estabelece, por imposição, uma prática esportiva em acordo com uma visão dominante que se exprime nas técnicas do corpo.

Para SOARES (2000) o problema se estabelece a partir da formação do profissional da área de Educação Física, que, embasado em uma racionalidade instrumental, preocupa-se com

os ciclos de consumo e gasto energético, a composição corporal, a obsessão esportiva. A eles se impõe uma cultura de consumo, uma racionalidade do consumo, onde tudo, até mesmo o corpo é regulado por um ciclo de absorção e de eliminação tanto do orgânico quanto do econômico. A formação deste profissional ainda é cercada de ingenuidade e o conjunto das atividades físicas é visto sempre como possibilidade, sem contradições, sem polissemia (p.60).

Mas, segundo BOURDIEU (2002c), compondo um campo autônomo, com diferenças e particularidades ligadas a um capital específico, o campo das práticas esportivas na escola tem uma determinada disposição a respeito do mundo social. É por isso que o sociólogo afirma que a escola é um lugar por excelência do exercício corporal que se pode dizer “gratuito” (BOURDIEU, 2002c, p.177), justamente por ser, dentro do campo escolar, um campo à parte.

Portanto, as práticas das aulas de Educação Física na escola configuram uma das abordagens que estabelecem um vínculo distinto entre o corpo e a educação escolar, realizando um trabalho pedagógico sobre o corpo, contribuindo na construção do corpo social. Mas, outros aspectos existentes na cultura escolar e na cultura da escola atuam concomitantemente e com o mesmo grau de importância para tal fim, mesmo que a Educação Física tenha se legitimado no espaço escolar, como a área de conhecimento que poderia atuar no corpo.

Por tratar-se de disposições incorporadas, enquanto educação do comportamento, é que estas disposições são geradas e estruturadas a partir de práticas reguladas em várias instâncias e, no caso da escola, em várias disciplinas escolares.

O que será decisivo para a produção social dos corpos dos agentes, segundo MILSTEIN e MENDES (1999), é a corporificação das convenções culturais dominantes, e, em particular, a inscrição da cultura institucional no corpo do aluno pela “ordem escolar” (MILSTEIN e MENDES, 1999, p.17). Entende-se aqui por ordem escolar a organização da escola que abrange as determinações de espaço, de tempo, de práticas que se ocupam em corporificar normas, regularidades, valores e informações significativas que são implicadas nas e para as relações sociais.

Para MILSTEIN e MENDES (1999), que utilizam a teoria de Pierre Bourdieu para investigar os processos de corporificação da ordem escolar em crianças que iniciam a educação infantil, as normas, regras e os papéis sociais não se manifestam em sua totalidade por meio dos discursos mas, antes, existem fundamentalmente nas práticas, “encarnados” (p.21), corporificados nas disposições do corpo que percebe, sente, pensa, atua e experimenta a realidade de uma maneira determinada.

Por isso, pode-se compreender o processo de corporificação pensando o corpo como resultado de uma operação de transformação que o produz social e historicamente, e pode-se igualmente estudar o trabalho pedagógico escolar no corpo dos indivíduos, permitindo desvelar aspectos fundamentais da constituição do corpo/agente, dentro de um processo mais amplo e complexo da reprodução social.

A ordem escolar está pautada prioritariamente na cultura da escola, que se caracteriza com elementos que têm referência na lógica do mundo social, de forma ampla, fazendo entretanto da escola um espaço bastante particular.

O que chama especial atenção é sua organização, tanto espacial, quanto temporal. As atividades que acontecem na escola seguem rituais característicos, atrelados ao espaço e ao tempo. Tanto o ordenamento espacial, que organiza os alunos no espaço, quanto o controle do tempo que objetiva economia na duração das atividades e na aprendizagem, são dimensões da instituição escolar que são incorporadas pelos ocupantes deste espaço.

Percebe-se que o espaço escolar é cuidadosamente geometrizado, como afirma PUJADE-RENAUD (1990), quando ressalta a combinação de dimensões em que nada é deixado por acaso, quadriculando cuidadosamente o terreno pessoal do indivíduo. Destacando a singularidade do espaço escolar, GOMES (2000, p.66), afirma que a entrada na sala de aula, assim como a entrada na escola, realiza uma “ruptura do ritmo e do movimento corporal (...) há uma conveniente cadência de marcha”, que contribui para as regras e rituais de ocupação do espaço da sala de aula, que se mostram peculiares em relação à movimentação e a gestualidade dos alunos. Ressalta que “de todos é exigida a observância às regras de conveniente ritmicidade corporal para a ordem e organização do espaço da aula...” (GOMES, 2000, p.66).

Na sala de aula, o espaço tem uma propriedade celular. As carteiras dos alunos, dispostas em fila para que se obtenha uma “super-visão” (GORE, 1994), criam uma utilidade espacial. Uma individualidade se fabrica nesta disposição utilitária e funcional. A fixação, o isolamento, a divisão, a localização, a vigilância, estabelece, segundo BELTRÃO (2000, p.43), “o que é positivo ou negativo nos comportamentos por comparação e classificação, e vão inscrevendo nesses corpos características, valores, estágios cumpridos, como rótulos aos quais se busca como referência (...) Se cada um sabe o seu lugar, é porque conhece as codificações espaciais, a elas se submete e nelas busca os dados de que necessita”.

Os alunos sabem que devem sentar-se nas carteiras e lá permanecer até que lhes seja permitido levantar. A organização conservadora da sala de aula fica demarcada desde muito cedo nos indivíduos que acabam por incorporá-la, tendo dificuldade de visualizar a sala de aula de outra maneira que não seja a das carteiras em fileiras umas atrás das outras. Estas carteiras muitas vezes não são adequadas anatomicamente, principalmente para as crianças que iniciam a escolarização fundamental.

Para BUENO (2002) o controle do espaço e a disposição do mobiliário, dentro da sala de aula, constitui uma parte importante da aprendizagem escolar, bem como o controle das posturas, dos movimentos e das falas das crianças. Para o autor, são importantes as discussões que giram em torno da função do espaço como coadjuvante pedagógico na conformação e nas tentativas de enquadramento desses alunos no padrão escolar.

Pensando na conformação do espaço e na distribuição dos alunos nas carteiras, lugar a eles destinado na sala de aula, SILVA (1994, p.78), afirma que “sentar-se, ou observar alguém sentado confortavelmente, recostado na cadeira, nos remete a uma profunda sensação de bem-estar. Não foi possível encontrar tal bem-estar na escola”. A autora analisa o corpo sentado na escola e seus conflitos, à luz das relações sociais, dos significados culturais e históricos, envolvendo certos gestos e posições corporais. Destaca que a sociedade “civilizada” valoriza os sentidos de audição e visão, por isso a desconsideração pela mobilidade corporal. Explica que, historicamente, identifica-se o “temor que gerou as distâncias criadas pelo homem em torno de si” (p.14), ou seja, o temor de ser tocado pelo desconhecido. Isto fez com que os seres humanos se protegessem em seu espaço pessoal, procurando a defesa, a proteção deste território, a proteção do contato com outros corpos. Relata que a situação do corpo no espaço e no tempo escolar, a relação deste corpo com o espaço arquitetônico e os objetos, as distâncias e tensões que envolvem as carteiras, buscam “... posições prefixadas, permitindo segurança e tranqüilidade para apenas observar” (p.10).

Outro aspecto, além do espaço físico de relevância indiscutível na organização da vida escolar e que também faz parte da cultura da escola, é o tempo. O controle do tempo escolar, um elemento característico do processo de escolarização, tem por objetivo elaborar um tempo qualitativamente útil, visando afastar ou eliminar o que provoque distração ou interrupção das atividades didáticas.

BELTRÃO (2000), analisa a divisão do tempo na escola e afirma que é uma divisão feita sob medida, adotando-se uma organização temporal própria, transformando o dia escolar em um turno, a hora em hora-aula, fornecendo um novo significado da utilização do tempo, em que “busca-se não mais uma duração em que caibam um aprendizado, uma formação, e sim um aprendizado, uma formação que caibam numa duração” (p.46). Afirma que, quanto mais é repartida, mais a distribuição do tempo é pensada como eficiente e rápida. A organização temporal marca o ritmo e o normaliza pela sirene (sinal), que deve ser prontamente atendido.

A elaboração temporal escolar não aparece somente na divisão diária das atividades. Consideram-se os currículos, os programas e os planos de ensino, grandes elaborações temporais. Em sua concepção, “os currículos, os programas, os planos pedagógicos (atos coletivos antecipadamente pensados) prescrevem

duração (um curso, um ano, um semestre, um mês, um dia), amplitude (recortes selecionados de certos campos de saber) e direção (intenções do planejador)” (BELTRÃO, 2000, p.45).

BOURDIEU (2001a) destaca o poder temporal como o poder de perpetuar ou transformar diferentes espécies de capital, modificando seus princípios de distribuição. É um poder que se exerce sobre o tempo dos outros. Segundo o autor, este poder ao agir sobre o tempo, pode modificar oportunidades objetivas e exercer, estrategicamente, uma manipulação das aspirações.

Isto é bastante visível na escola, quando os alunos se vêem obrigados a ter o mesmo ritmo de trabalho e aprendizagem, independente de suas dificuldades. Aceitam tal homogeneização do tempo, como afirma BOURDIEU (2001a), pelo senso do jogo, explicando que “os jogos com o tempo que se jogam em toda parte onde existe poder (...) só conseguem se instaurar com a cumplicidade (extorquida) da vítima, e de seu investimento no jogo. Somente é possível ‘segurar’ alguém duravelmente (...) na medida em que ele está enredado no jogo e que se possa, de algum modo, contar com a cumplicidade de suas disposições” (BOURDIEU, 2001a, p.282).

Outro ponto significativo com relação ao tempo escolar é salientado por GARCIA (1996), quando afirma que as transformações ocorridas na noção do tempo têm sua correspondência nas formas do trabalho escolar. O mesmo tipo de organização feita no mundo do trabalho, em que não se pode perder tempo, pois o “tempo é dinheiro” acaba se impondo na escola. Assim, segundo a autora, entre outras características, se “criam espaços para o surgimento de uma concepção de avaliação fundamentada no julgamento das habilidades dos alunos em cumprir rapidamente suas tarefas e de manter-se em atividade constante, num tempo sem vazios...” (p.78).

Um artigo na revista francesa LE MONDE DE L'ÉDUCATION (2001) faz referência a uma tentativa da Prefeitura de Paris em revisar o horário e o ritmo escolar nas escolas da cidade, buscando uma reorganização para privilegiar o aluno. Afirma o referido artigo que a organização do tempo escolar deve, antes de tudo, levar em consideração o interesse da criança, pois o que se tem atestado é que as atividades cotidianas, o ritmo semanal, a periodicidade das férias, são fatores

que intervém na disponibilidade e capacidade do aluno para a aprendizagem escolar.

A criança tem sido sacrificada em proveito dos interesses dos adultos, dos pais, e das determinações econômicas e políticas. Passando por cima do que recomendam pediatras e cronobiologistas, submete-se o aluno a dias muito longos, primeiro trimestre interminável, fins de semanas trepidantes que se concluem com segundas-feiras difíceis, sendo que este conjunto de fatores fornece um caráter de ameaça ao êxito escolar. O artigo enfatiza ainda a importância cada vez maior da missão educativa da escola, e como os debates sobre a organização do tempo escolar tornam-se decisivos para assegurar o sucesso escolar de todos os alunos.

Finalizando, reafirma-se que no espaço escolar estão presentes saberes específicos sobre o corpo e práticas cotidianas que, de diferentes formas se articulam na construção do corpo social.

Com o objetivo de melhor compreender a corporificação da ordem escolar e desvelar os mecanismos da construção do corpo social a partir da cultura da escola e da cultura escolar, realizou-se o trabalho de campo em uma escola pública, cujos resultados serão apresentados e discutidos a seguir.

A partir da reconstrução de uma situação real observada, procura-se destacar como a escola, com seus elementos intrínsecos, forma e conforma o indivíduo corporal e socialmente.

3 A CONSTRUÇÃO DO CORPO SOCIAL: experiência em uma escola

O intérprete, o filólogo ou o etnólogo, situa-se para fora do que ele interpreta; ele apreende a ação como um espetáculo, uma apresentação, uma realidade em que ele fica à distância e que está diante dele como um objeto, porque ele dispõe de instrumentos de objetivação, fotografia, esquema, diagrama, genealogia ou simplesmente, escrita.

Pierre Bourdieu

O que se procurou discutir até aqui estabeleceu, enquanto idéia central, que o corpo social é o corpo individual portador do *habitus*, entendido como disposições duradouras e incorporadas, que orientam a forma com a qual o indivíduo gera e estrutura práticas regulares e reguladas, conformando o corpo para torná-lo social.

Estas disposições não são elementos externos ao corpo, e sim algo que se encontra *encarnado*, no sentido de transformar-se em carne, de materializar-se, de corporificar-se, de existir. É a maneira de ser que é própria ao indivíduo e que pode ser percebida e analisada por estar presente nos campos sociais, agindo em acordo com o senso prático, enquanto senso do jogo, que também é adquirido com as disposições.

Este corpo social é fruto de um processo de somatização, processo esse que conta com a cumplicidade do indivíduo para que se efetive, fazendo-o aceitar, inclusive, disposições que determinam sua dominação e que o submetem pela violência e poder simbólicos.

Um dos campos que permite visualizar tal processo de somatização é, por excelência, o campo escolar, em que se verifica a inscrição da ordem social no *habitus* do agente. Este campo é responsável em grande parcela pela reprodução social e cultural, pois legitima as diferenças de *habitus* familiar e não possibilita uma mobilidade na relação dominantes-dominados uma vez que privilegia a herança cultural e o dom social do agente, tratando-os como dom natural, confirmando assim as desigualdades sociais.

Buscou-se compreender teoricamente por quais mecanismos a escola tem agido em favor da reprodução cultural e social, detectando que nesta instituição

se reafirma o *habitus* primário, responsável pela predisposição do indivíduo para adquirir disposições ulteriores, e que não se fornece possibilidades de equiparar os alunos, a partir do *habitus* escolar, com novos elementos que, no processo de somatização que acontece na escola, possam modificar sua realidade social.

O progresso do indivíduo na escola é proporcional ao capital cultural transmitido pela família. Na sua forma incorporada, esse tipo de capital está inculcado e assimilado como “um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (BOURDIEU, 1998d, pp. 74-75) e por isso, na maioria das vezes em que o agente se encontra em situação de desvantagem, não possui subsídios capazes de modificar seu próprio capital cultural.

Dois processos são fundamentais para compreender a somatização que molda o corpo social na escola: a cultura escolar e a cultura da escola que, em teoria, demonstram seguir a lógica do campo social de forma ampla, com suas regularidades e singularidades, e que objetivam a transmissão de um *habitus* cultivado. No interior destes processos, encontram-se elementos para a construção do corpo social.

Primeiramente, na cultura escolar, percebe-se que a abordagem do corpo se edifica em uma concepção dominante que reflete o caráter utilitário e mecânico, regulando as práticas corporais e os saberes a serem ensinados que se fundamentam em uma perspectiva biologista.

Na cultura da escola, verifica-se a educação do comportamento e a construção do corpo social a partir da incorporação da ordem escolar, enquanto rituais que institucionalizam e corporificam normas e regularidades, indicando maneiras de ser e de agir, que caracterizam de modo peculiar o processo de escolarização e que contribuem de forma contundente para a reprodução social e cultural.

Em teoria, a partir de uma revisão de literatura que endossa a discussão dos elementos encontrados na cultura escolar e na cultura da escola para a construção do corpo social, foi possível estabelecer as premissas acima citadas. Na seqüência, buscam-se respostas no campo empírico para o problema proposto pela presente pesquisa, lembrando que para Bourdieu, comentado por MARTINS

(2002), em uma boa pesquisa de sociologia, não se pode separar teoria e investigação empírica²⁵.

Afirma ainda MARTINS (2002), que a vida acadêmica de Pierre Bourdieu, que se recusou a fazer um discurso puramente teórico, se traduz por este movimento de ir para o campo e ir para a teoria, sendo que seus grandes conceitos foram formulados no campo, como conceitos operacionais para a pesquisa.

O fato de Bourdieu ser um grande pensador da prática humana é explicado justamente por seu trabalho mostrar o resultado do encontro de campos e de *habitus*, já que se propõe a pensar na estrutura e no ator, definindo sua sociologia como “relacional” (DOMINGUES, 2001, p.61).

Para BOURDIEU (2001b), a sociologia é a ciência da instituição e da relação, e o sociólogo se esforça para estabelecer a lógica destas relações dentro de um campo determinado, enquanto relações de poder que empreendem lutas, portanto relações de forças. Analisando o estado destas relações de força e dos mecanismos de sua transformação, pode-se determinar as chances dos diferentes campos de concretizar tal transformação. Assim, segundo o autor, a sociologia suprime o estado de inocência socialmente estabelecido da ordem das coisas e encontra as armas contra as determinações sociais no seio de sua conformação.

Quando aponta a sociologia do ensino como primordial BOURDIEU (2001b) apresenta a seguinte justificativa para a sua posição:

porque contribui também para o conhecimento do sujeito do conhecimento, introduzindo, mais diretamente que qualquer análise reflexiva, as categorias de pensamento impensadas, que delimitam o pensável e predeterminam o pensado: basta evocar o universo de pressupostos, de censuras e de lacunas que toda educação bem-sucedida leva a aceitar e ignorar, traçando o círculo mágico da presunção infundada, em que as escolas de elite encerram seus eleitos (BOURDIEU, 2001b, p.07).

Ao destacar a relevância de se conhecer, a partir da sociologia do ensino, o sujeito do conhecimento, o autor quer indicar que não somente se deve conhecer o sujeito personificado do professor enquanto responsável por disseminar o conhecimento e assim ser conhecido como sujeito do conhecimento, mas,

²⁵ A afirmação de que, para Bourdieu, não cabe discutir a teoria e a prática empírica da pesquisa separadamente também pode ser encontrada em DOMINGUES (2001, p.62).

igualmente, devem ser conhecidas as lógicas em uma dimensão macro que determinam este indivíduo. Para entender tal dimensão, a sociologia utiliza-se de categorias de pensamento que explicitam as determinações do pensado e do pensável, realizando assim uma crítica epistemológica e, por que não dizer ontológica que, segundo BOURDIEU (2001b), não se dá sem uma crítica social.

A partir desta dinâmica de reconhecer as categorias de pensamento, podem ser introduzidos elementos que BOURDIEU (2001b), citando Auguste Comte, chama de “elementos modificadores” (p.19), como algo que pode transformar os resultados dos mecanismos de reprodução. O autor fala igualmente do conhecimento que exerce um efeito libertador nos mecanismos da violência simbólica, já que tais mecanismos se exercem e são eficazes pelo desconhecimento, elemento fundamental da dominação. É exatamente por deflagrar este conhecimento que a sociologia é constantemente contestada, enquanto ciência, por todos aqueles que têm necessidade do desconhecimento, para exercer a violência simbólica.

Portanto, a sociologia, segundo BOURDIEU (2001b, p.34), “desvela a *self-deception*, a mentira para si mesmo coletivamente empreendida e encorajada e que, em toda sociedade, está no fundamento dos mais sagrados valores e, portanto, de toda a existência social”. Por isso, para o autor, não se pode entrar na sociologia sem romper com os grupos de pertencimento, sem renegar os traços que nos filiam aos grupos.

Deve-se evitar também o que o sociólogo chama de “profetismo cotidiano” (BOURDIEU, 2002b, p.27), como um movimento que, por pressões e seduções, torna-se vulnerável ao jogo da politização, sendo que uma denúncia política é um substituto fácil da crítica científica. A sociologia deve estar então em contraposição ao senso comum.

Ao entrar no campo com o olhar sociológico, busca-se desvendar o jogo em sua lógica específica, com suas singularidades. Para tanto é preciso uma exposição de tempo considerável ao campo, bem como prestar atenção “às relações pertinentes, com freqüência invisíveis ou imperceptíveis à primeira vista”, assim, “na medida em que esteja orientada por um princípio de pertinência que permita construir o dado para a comparação e a generalização, a própria leitura dos dados cotidianos pode tornar-se um ato científico” (BOURDIEU, 2001b, p.43).

Este capítulo final da dissertação apresenta, portanto, a entrada no campo escolar e a recomposição da experiência em um caso específico, no qual se busca compreender os elementos da cultura da escola e da cultura escolar que contribuem para a construção do corpo social.

Descreve-se e localiza-se então o campo empírico, a metodologia que trata as informações e, na intenção de reconstruir tal realidade e analisá-la, recupera-se parte das experiências acompanhadas em uma turma de 1ª série do ensino fundamental de uma escola pública.

Para ANDRÉ (1995), a importância de lançar-se em direção a um processo de reconstrução das práticas escolares, desvelando contradições e recuperando a logicidade deste cenário de linguagem plural, é a de evitar recair sobre uma explicação superficial para os acontecimentos e dinâmicas que se delineiam na escola.

As respostas às muitas perguntas que surgem ao se pensar a escola e a educação só tomam forma se for possível “colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações” (ANDRÉ, 1995, p.41) que constituem o dia a dia da escola, entendendo que forças a impulsionam, compreendendo que papel cada indivíduo deste universo possui e como organizam o trabalho escolar.

3.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA

Esta investigação vai ao encontro das demais pesquisas que procuram desvelar, cada qual em sua área de conhecimento, o que acontece na sala de aula, buscando, como afirma GARCIA (1996), tornar estranho os elementos que ali se encontram, para melhor entender as relações que se estabelecem no interior da escola, espaço que segundo a autora não é homogêneo e onde ocorrem processos contraditórios, percebidos na sutileza da cotidianidade e que precisam ser mais profundamente compreendidos.

Para a efetivação desta reflexão sobre o espaço escolar, pontualmente sobre a sala de aula e as práticas que lá se delineiam, utiliza-se enquanto estratégia de pesquisa o estudo de caso. Lembra-se, aqui, BOURDIEU (2001b, p.41) para quem, “só uma verdadeira análise de caso pode mostrar a ruptura decisiva com a

visão ordinária do mundo social”, desvelando a relação construída entre esses dois modos de existência do social, o *habitus* e o campo.

Delimitando a técnica de coleta de dados, aplica-se aqui o “estudo de caso de observação” apontado por BOGDAN e BIKLEN (1994, p.90), sendo considerado conveniente quando o foco do estudo centra-se em uma organização particular como, por exemplo, a escola, visando um setor específico dentro desta organização – a sala de aula.

Neste tipo de estudo de caso, a técnica privilegiada de recolha dos dados consiste na observação participante, que para alguns autores é o tipo de observação em que o pesquisador envolve-se progressivamente nas atividades do local observado, o que facilita a compreensão do que acontece neste local, tomando o cuidado de não realizar interpretações precipitadas, e onde se propicia a oportunidade de como sujeito que pesquisa, tornar-se também instrumento de observação, o que significa que “... de acordo com os postulados epistemológicos do paradigma interpretativo ou compreensivo, o investigador pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa (...) pode aceder às perspectivas de outros seres humanos, ao viver as ‘mesmas’ situações e os ‘mesmos’ problemas que eles” (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990, p.155).

Como outras duas fontes de evidências, utilizou-se a entrevista e a análise documental, que também fazem parte deste tipo de estratégia de pesquisa. Segundo YIN (2001), a utilização de mais de uma fonte de evidência permite investigar vários aspectos de um mesmo processo estudado, fazendo com que as descobertas e as conclusões sejam apresentadas de modo mais convincente, por formarem um conjunto de comprovações.

Um dos argumentos mais comuns na crítica ao estudo de caso, apóia-se na idéia de que este tipo de pesquisa fornece pouca base para generalizações. Para YIN (2001), é importante ressaltar que o que se procura generalizar são proposições teóricas e não estender os resultados da observação de um caso específico a um conjunto de casos possíveis só porque fazem parte de um mesmo campo. É a partir do modelo que se pode indicar um grau de generalização.

Argumentando contra as posições que questionam o tipo de investigação empírica qualitativa, ROCKWELL (1986) discute que a dicotomia

quantitativo-qualitativo deve ser ultrapassada. Nesta mesma direção, ANDRÉ (1995) explica que “o interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isto não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação” (p.31). E continua afirmando que “o conhecimento em profundidade de um caso (...) pode ajudar-nos a entender outros casos. A generalização naturalística se dá no âmbito do leitor que, com base nas descrições feitas pelo autor do estudo e na sua própria experiência, fará associações e relações com outros casos, generalizando seus conhecimentos” (p.57).

Para GARCIA (1996, p.48), apoiando-se em EZPELETA e ROCKWELL, “ainda que o movimento de construção da escola tenha um caráter local e particular, ele é constituído num movimento histórico mais amplo e é a partir disso que se deve procurar a compreensão dos processos que ocorrem naquele espaço”.

Ainda justificando a opção pela pesquisa qualitativa, pode-se destacar que para BOURDIEU (1994b) a análise qualitativa permite compreender os esquemas de percepção e de apreciação dos agentes.

Estando no campo empírico, é preciso lembrar um dos pontos mais relevantes na abordagem de ROCKWELL (1986), que confirma que as horas passadas no campo não conduzem instantaneamente ao conhecimento. Devem ser acompanhadas do trabalho teórico e analítico que permita modificar as concepções do objeto estudado e não somente confirmá-las. A pesquisa deve permitir a “frutífera integração” (p.11) entre a observação e o trabalho conceitual.

Deve-se ainda, segundo a autora, conhecer a escola além das lentes normativas e ideológicas do senso comum e aceitar que o campo transforma, dimensionando a realidade carnal do campo e seus efeitos recombinantes. ROCKWELL (1986) lembra a beleza de estar presente, de ser testemunha dos processos que se gostaria de compreender, e a partir deles, ter a oportunidade de realizar novas reflexões.

3.2. DEFINIÇÃO E LOCALIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO

A partir da delimitação da metodologia, com a sustentação do referencial teórico, procedeu-se à escolha do local onde seria produzido o material empírico, optando-se por uma escola da rede pública estadual, na cidade de Curitiba, Paraná.

A escolha da escola em que aconteceu a pesquisa foi influenciada por referências dessa instituição como um local receptivo a pesquisadores de pós-graduação e estagiários de prática de ensino, sendo, portanto, considerada habitual a presença desses estudantes/investigadores.

A opção por uma escola da rede pública foi, a exemplo de NOVAIS (1995), por entender uma certa unidade no grupo de estabelecimentos públicos que, supõe-se ter referências comuns, principalmente com relação à estrutura, regimento e diretrizes curriculares, não excluindo com isso, obviamente, as particularidades existentes nas práticas escolares cotidianas. Outro argumento de grande relevância para a investigação na rede pública é o fato de que é nessa rede que se encontra matriculada a maioria das crianças e jovens da população brasileira que freqüentam a escola. O número de matrículas segundo série²⁶, por dependência administrativa, no Paraná em 2001, soma 222.218 na rede pública de ensino, contra 17.377 nas escolas particulares, para a 1ª série do ensino fundamental.

A escola da rede estadual de ensino em que se desenvolveu a pesquisa localiza-se em um bairro de classe média. Das 184 escolas estaduais da cidade de Curitiba, duas encontravam-se instaladas neste bairro, sendo que não existem Centros de Integração Social, Escolas Municipais, Centros Municipais de Atendimento Especializado ou Faróis do Saber, tornando as duas escolas estaduais as únicas opções de ensino público nesta região. Como em 2002 a outra escola fechou, a escola em que se realizou a pesquisa acaba sendo a que abriga a totalidade dos alunos que optam pelo ensino público no bairro. A escola conta com 1267 alunos e 64 professores, sendo que a maioria possui curso de Licenciatura.

²⁶ Dados disponíveis em: <<http://www.pr.gov.br/cie/matric/matser01.htm>> Acesso em: 14 fev. 2002.

Dados populacionais mostram que dos quase 1.600.000 habitantes da cidade de Curitiba, vivem nesse bairro cerca de 13.312 pessoas, com renda média de 6,71 salários mínimos, sendo que a renda média para Curitiba é de 4,59 salários mínimos. Encontra-se, portanto, nessa região, uma situação sócio-econômica que supera a média da cidade e que contribui para o aparecimento de outros dados, como os de habitantes por domicílio – de 2,09 – e a não existência de conjuntos habitacionais. Esses dados²⁷ são importantes para identificar o público alvo da escola em que se realizou o trabalho de campo.

Outros dados são de pertinente explanação, para que se possa atestar a importância do espaço escolar para as crianças, principalmente se levada em consideração a estrutura física deste bairro para a realização atividades corporais e lúdicas. Dados do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba e do Instituto Curitiba de Informática de 2002 revelam que no bairro não existem bosques, centros esportivos, eixos de animação, núcleos ambientais ou parques. Quando comparado com os números regionais, verifica-se em número limitado a incidência de jardinetes, jardins ambientais e praças. Estes dados podem revelar a importância da escola enquanto espaço destinado também ao lazer e à promoção de atividades físicas de caráter irrestrito, pois as crianças carecem de espaços livres nas localidades próximas à sua residência.

A escola estadual onde ocorreu a pesquisa foi criada na década de 1950 como Grupo Escolar, passando em seguida a Ginásio Estadual. Com a implantação da Lei 5692/71 foi autorizado a funcionar como Complexo Escolar de Ensino Regular e Supletivo de 1º Grau, e a partir de 1985, implantou-se gradativamente o curso de 2º Grau. Após a LDB/96 passou em 1996 a denominar-se Colégio Estadual de Ensino de 1º Grau Regular e Supletivo e 2º Grau Regular.

É interessante a posição de ROCKWELL (1986) quando afirma que a decisão sobre o local para a realização do trabalho de campo tem considerações que não são teóricas, mas que devem ser levadas em conta, como a possibilidade de acesso e a aceitação no local da observação, assim, buscou-se um contato

²⁷ Dados do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba e do Instituto Curitiba de Informática. Dados disponíveis em: <<http://www.pr.gov.br/cie/matser01.htm>> Acesso em: 14 fev. 2002.

telefônico inicial, no qual se instruiu a pesquisadora sobre o processo de aceite, que deveria ser concedido pela diretora do estabelecimento.

Após a apresentação à diretora da escola, tendo em mãos um ofício explicativo assinado pela professora orientadora da pesquisa, buscou-se o primeiro contato com a professora responsável pela 1ª série do ensino fundamental, durante os dias que antecederam o início das aulas, destinados às orientações e planejamento. Nesse encontro garantir-se-ia o consentimento para a presença da pesquisadora na sala de aula.

No segundo dia de reuniões de planejamento, a diretora apresentou Ana²⁸, professora de uma das três turmas de 1ª série, do período vespertino. Após uma rápida explicação sobre a pesquisa e o que se pretendia acompanhar, frisando que não se buscava ser “invisível” na sala de aula, e sim dar andamento aos processos técnicos de uma observação participante e, portanto, não tendo envolvimento direto e participativo nas atividades realizadas na sala de aula, Ana aceita sem ressalvas a presença da “estrangeira”, mostrando-se receptiva às idéias do trabalho e o comprometimento de retorno dos resultados para discuti-los, após o término da pesquisa.

Destacou-se a relevância de estar na sala de aula desde o começo do período letivo, para que os alunos da turma observada pudessem se acostumar com a presença da pesquisadora, vendo sua presença como parte integrante da situação. Foi selado assim o compromisso para o desenvolvimento da observação, durante o tempo que se fizesse necessário.

A pesquisa de campo desenvolveu-se no período de fevereiro a agosto de 2002, sendo realizado, para a produção do material empírico, um relato descritivo/narrativo em forma de diário, de cada dia/aula observados. À parte deste diário, no momento da transcrição dos dados para um fichário definitivo, realizaram-se observações sobre o material coletado, utilizando o referencial teórico como pano de fundo para explicar e fundamentar os eventos presenciados.

Após a realização de um primeiro nível de análise nos registros de campo produzidos ao longo da pesquisa, foram identificadas e destacadas as

²⁸ Será garantido o sigilo da identidade da escola, das professoras e demais sujeitos envolvidos na pesquisa, mencionados aqui por meio de pseudônimos.

situações que, de forma mais significativa, compusessem o conjunto de materiais que foram, então, utilizados para uma segunda análise, em direção à busca de respostas para a questão central da investigação. Seguem-se, então, os elementos selecionados do material empírico, tratados e recompostos à luz da teoria, para desvelar com que elementos a cultura da escola e a cultura escolar contribuem para a construção do corpo social.

3.3 A CULTURA DA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DO CORPO SOCIAL

Para recuperar elementos do cotidiano da escola, a partir dos registros realizados na pesquisa de campo, organizaram-se as análises de forma a apresentar esses elementos que, entre outros, compõem a lógica do campo.

Assim, recupera-se o cotidiano escolar a partir da descrição do espaço físico, dos rituais, das práticas escolares que confirmam tais rituais, bem como dos modelos diferenciados de ação das professoras e dos alunos diante da realidade escolar em que eles se encontram inseridos.

3.3.1. A Escola: descrição do espaço físico

A descrição do espaço físico vem na intenção de localizar a escola, principalmente levando-se em conta suas condições materiais em relação com uma realidade social determinada. Verifica-se que a organização espacial e as instalações físicas da escola são decorrentes de sua situação de fomento e subordinam uma conformação do corpo diferenciada. Defende-se tal pressuposto a partir do que afirma BOURDIEU (1998d) quando explica que o capital cultural objetivado tem uma relação com o capital cultural incorporado. Segundo o autor, enquanto uma forma material, o capital cultural objetivado também é considerado simbólico uma vez que pode ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto de luta nos campos sociais. Mesmo não pertencendo diretamente ao agente que frequenta a escola já que se trata de material permanente da instituição escolar, o volume do capital cultural objetivado ao qual esse indivíduo tem acesso é distribuído de forma desigual nas escolas públicas e nas escolas particulares,

constituindo-se este aspecto em mais uma forma de legitimar a desigualdade entre as classes sociais.

Recebendo estímulos diferenciados, visuais e materiais, tendo contato com situações variadas, de privação ou de sobejo, tendo a possibilidade de uma movimentação corporal de expansão ou limitação, o corpo social se edificará de forma distinta, em espaços distintos, pensando aqui que as condições físicas da escola estão também ligadas a uma posição de classe daqueles indivíduos. Assim, além da diferenciação de capital cultural incorporado, os “herdeiros” também possuem, de forma geral, a vantagem de instituições estética (no sentido da aparência) e pedagogicamente adequadas à sua escolarização.

Segundo BOURDIEU (2002d), ajustada a uma condição de classe, como conjunto de possibilidades e impossibilidades, a dimensão estética constitui um dado para provar e afirmar uma posição ocupada no espaço social. Por ser *incorporada*, não está vinculada apenas a uma noção de gosto mas, antes, é uma forma de perceber a realidade, sendo interiorizada também a partir dos processos escolares.

Equivale isto a dizer que a disposição estética é produto de condicionamentos históricos e sociais de produção e de reprodução, enquanto produto incorporado pela educação escolar que designa e consagra o que deve ser admirado (BOURDIEU, 1998c).

Na concepção teórica de Pierre Bourdieu, a disposição estética é uma aptidão para perceber e decifrar características de estilo, competência que se aplica geralmente ao campo artístico, e que é adquirida por uma aprendizagem explícita (na família e na escola). Empresta-se aqui tal conceito para refletir que o agente exposto a um determinado modelo de estética, estando este modelo ligado a uma lógica de campo e de posicionamento social, figurará como referência de estética e, posteriormente como estratégia simbólica, funcionando de forma distinta nas lutas pela dominação simbólica (BOURDIEU, 1987).

Refletindo a partir do modelo estético da escola estadual em que aconteceu a pesquisa, percebe-se que se trata de uma instituição que se assemelha a muitas outras instituições financiadas por órgãos públicos. Ocupando meio quarteirão, a construção é antiga e possui muros altos com alambrados em cima, para assegurar seu patrimônio, além de pesadas grades nas janelas. O prédio de

dois pavimentos, de cor bege já com uma tonalidade cinzento-amarelada pela ação do tempo, conta ainda com uma pequena construção térrea, do outro lado do pátio, que abriga duas salas de aula.

No pátio, de chão cinza pálido, percebem-se algumas linhas meio apagadas, que delimitam uma quadra poliesportiva. Duas traves de futebol sem rede e dois garrafões de basquetebol, sendo que só um com o aro, sem a rede, completam a descrição do pátio, que abriga todos os alunos na entrada e nos intervalos de aula. Com esta descrição pode-se indicar o valor atribuído (em termos de investimento material) ao espaço apropriado para a prática de atividades físicas e para as atividades lúdicas na hora do recreio. Além destas linhas, encontra-se, com tinta mais viva, uma faixa pintada no chão, que vai de um lado a outro do pátio. Pouco acima desta faixa existem, também, pintadas no chão, uma inscrição das séries e das turmas, agrupadas duas a duas. Este é o local em que se formam as filas na entrada para a sala de aula, tanto no início do período, quanto na volta depois do recreio.

A sala de aula da 1ª série do ensino fundamental é simples, clara, sem gravuras ou quadros, apenas um quadro de giz e outro de feltro verde, puído. Somente no final do mês de março as crianças foram solicitadas a colocar algumas letras e desenhos na parede. Sobre a porta vêem-se duas pequenas caixas de som. Completam o mobiliário da sala de aula dois pequenos armários e uma mesa e uma cadeira para a professora. A sala, apesar de apresentar-se geralmente limpa, tem paredes descascadas e com buracos.

As carteiras estão riscadas e são inadequadas para o tamanho de seus ocupantes. Para compensar a desproporção, os alunos adaptam-se em novas posturas no momento de realizar as atividades gráficas: ou ficam ajoelhados em cima da cadeira, ou sentam-se sobre uma das pernas.

Grande parte do material que as crianças utilizam, com exceção dos livros didáticos, é solicitado aos pais pela escola, que fornece uma lista dos itens que devem ser trazidos no primeiro dia de aula. Entre os materiais citam-se folhas de sulfite, cartolinas, papel colorido, pastas, livro de literatura e rolos de papel higiênico, além de lápis preto e de cor, borrachas, régua e tesouras que são trazidos diariamente pelos alunos.

Apesar de haver nas diretrizes curriculares atuais uma insistente sugestão de que as salas de 1ª série – e a escola, em geral – seja organizada para se constituir em um “ambiente alfabetizador”, não foi possível perceber a marca dessa idéia na sala de aula acompanhada.

Cartazes, folhetos e avisos não compunham o espaço de convivência dos alunos em alfabetização. Materiais de leitura (livros, entre outros) e jogos, também não estavam incorporados à dinâmica diária das aulas.

Relembrando que o modelo estético ao qual o aluno é exposto delimita uma determinada disposição estética e funciona como estratégia simbólica de produção e de reprodução desse modelo socialmente localizado, é importante destacar a ausência de quadros, gravuras, pinturas, trabalhos artísticos, no interior da sala de aula acompanhada, identificando as desvantagens desses agentes em relação a um espaço que possua elementos capazes de realizar mudanças significativas em sua disposição, em seu *habitus*, a partir da diversidade de modelos estéticos.

3.3.2 Os Rituais Escolares

A escola segue rituais que caracterizam o processo de escolarização de forma peculiar. A fila, a chamada, o uniforme, o crachá, fazem parte da ordem escolar exercendo influência na conformação do corpo e das posturas corporais neste local específico, e que, enquanto disposições adquiridas, definem, no trabalho do corpo, uma inscrição durável que seguirá enquanto *habitus* cultivado, determinando e gerando práticas posteriores.

Para BOURDIEU (2002a), os rituais, os atos mais insignificantes da vida cotidiana, e principalmente os atos que a educação (familiar ou escolar) automatiza, a partir de uma estratégia de inculcação, são os princípios fundamentais de um arbitrário cultural e de uma ordem política.

Os agentes sofrem um processo de moldagem que os faz incorporar os princípios e as significações do arbitrário cultural. É por isso que se pode afirmar que estes agentes têm um grau mínimo de controle e domínio prático, ainda que segundo um registro não-consciente, de um código comum que compõe o arbitrário. Este código comum lhes permite executar atos e rituais, mesmo que o sentido de tal

ação lhes escape. Este processo de moldagem é feito prioritariamente pela socialização realizada no sistema de ensino, a partir das referências adquiridas no seio familiar, sendo repostos e reatualizados ao longo da trajetória social (MICELI, 2001).

Com esta afirmação, esse autor quer destacar que Bourdieu, em sua teoria da reprodução cultural e social, se recusa a tomar o agente social um mero “suporte” (MICELI, 2001, p.20) das estruturas; na sua concepção, os agentes são capazes, por serem dotados de um sistema de disposições repletos de rituais e atos institucionalizados, de engendrar práticas adaptadas às estruturas, contribuindo assim para a reprodução de tais estruturas.

É importante ressaltar que, como algo arbitrário, muitas relações necessárias, que conservam os rituais específicos de cada campo, independem da vontade individual do agente, mas ele os executa como parte do senso prático.

Segundo BOURDIEU (1980, p.166) “o senso prático é a necessidade social tornada natureza, convertida em esquemas motores e em automatismos corporais”. Um dos efeitos fundamentais do acordo do senso prático e do senso objetivado, como o que regula as ações submetidas às solicitações objetivas do mundo social, é a produção de um mundo de senso comum, em que a evidência imediata é o consenso e a harmonização do *habitus* e do campo.

Assim, nesta investigação buscou-se encontrar e analisar os elementos que compõem este senso comum no campo escolar, que se pauta na ordem escolar, discutindo suas implicações nas práticas cotidianas desta instituição, principalmente no que diz respeito ao trabalho pedagógico do corpo.

Para MILSTEIN E MENDES (1999, p.34), autores que apoiaram sua investigação nos trabalhos de Bourdieu, a ordem escolar e suas variações, como a “ordem da sala de aula”, o “respeito à ordem”, a necessidade de “manter ou restabelecer a ordem”, são orientações das práticas escolares e integram o sentido pedagógico comum.

É possível reconstruir, segundo esses autores, o significado dessa ordem escolar, a partir do “arbitrário cultural escolar dominante” (MILSTEIN E MENDES, 1999, p.34). Esta categoria retoma e reelabora a definição de BOURDIEU (1980) sobre arbitrário cultural, categoria básica de sua teoria de violência simbólica. A importância de trabalhar com esta categoria social é destacada quando se pensa

que este arbitrário se forma a partir de um conjunto de pressupostos tácitos, não explicitados. Alguns destes pressupostos, incluídos de forma inadvertida por sua obviedade, estão presentes na elaboração de teorias e na investigação social, mas sua relevância deve ser dimensionada quando se percebe que neste *arbitrário escolar* será produzido o corpo/agente social escolar, que inculcado de convenções culturais dominantes, sustentadas em relações de poder, contribuirá para a reprodução cultural e social.

Afirmam MILSTEIN E MENDES (1999) que a compreensão do corpo é essencial para significar aspectos das regularidades, coerências e conflitos das práticas sociais, porque permite relacionar as condições sociais historicamente determinantes com as condições sociais em que elas se manifestam, uma vez que o corpo guarda o passado social e o atualiza, nas situações presentes, produzindo respostas relativamente ajustadas e oportunas em momentos distintos e lugares em que atua.

Detalhando o conceito de arbitrário cultural escolar dominante, MILSTEIN E MENDES (1999) explicam que o termo “arbitrário” chama atenção para as relações de força que sustentam a cultura escolar. O termo “dominante” pretende delimitar as práticas escolares em correspondência com a legitimação da estrutura social, sendo que uma das características fundamentais da ordem escolar consiste neste conjunto de significados vinculados às condições de reprodução.

O arbitrário cultural escolar analisado, segundo esses autores,

está constituído por um conjunto de significados – noções ontológicas, regras – atualizados e organizados em torno do termo ‘ordem’, alguns dos quais provém histórica e socialmente de ‘fora’ da escola mas são resignificados dentro da cultura escolar e outros são produzidos a partir de ‘dentro’ pela própria cultura institucional da escola e logo estendem suas implicações impeditivas para o conjunto da vida social (MILSTEIN e MENDES, 1999, p.35).

Entre os rituais e as regras existentes na escola observada destacou-se, logo no primeiro dia, a formação dos alunos em fila, para fins de deslocamento. Mesmo antes que a diretora da escola fizesse o processo de identificação das turmas, listando os alunos e seus respectivos professores, as crianças já se dirigiam para as filas, formadas em frente à faixa pintada no chão do pátio.

As filas são divididas: meninas de um lado e meninos de outro. Em algumas turmas, as professoras determinam que a fila também seja feita por

tamanho, obtendo assim, uma visão privilegiada de toda a fila e não só dos alunos que estão à frente. Às vezes, não satisfeitas com o posicionamento das crianças, que se olham para medir-se com os colegas do lado, as professoras as colocam no lugar que acham mais adequado.

Além da formação de filas, ainda como exemplo de práticas que por sua exatidão e atitude de domesticação características podem sugerir práticas militaristas, destaca-se que a professora de Educação Física utiliza um apito para dar a ordem de início das atividades que propõe. O apito, assim como o sinal (a sirene) que determina a entrada na sala de aula, a hora do recreio e a saída da escola, é um instrumento de regulação temporal, para que todos executem as ações escolares ao mesmo tempo.

A exemplo do que acontece geralmente na escola, lembram-se aqui as afirmações de que as práticas corporais como forma de domesticação que acontecem no Exército objetivam, segundo BOURDIEU (1987), um disciplinamento corporal. A fila, o sinal e a utilização do apito são indícios de práticas militarizadas.

As práticas corporais militarizadas, bem como a influência do disciplinamento corporal nas práticas escolares de maneira geral e que se identificam com a instituição militar, são encontrados em vários trabalhos de pesquisa da área de conhecimento da Educação Física, principalmente os que se propõem a realizar um resgate histórico da referida área.

Como exemplo de tais pesquisas pode-se citar a que realizou SOARES (1998), mostrando a influência do Coronel Amoros no Movimento Ginástico Europeu e nas práticas corporais pedagogizadas que foram incluídas nas escolas no final do século XVIII e início do século XIX e que influenciaram a Educação Física no Brasil. Em SOARES et al. (1992), verifica-se que até quase a metade do século XX, a instituição militar era responsável pelas práticas corporais que aconteciam na escola, sendo que até mesmo os instrutores eram formados pelas instituições militares. Percebe-se que os movimentos inovadores, caracterizados pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano na Educação Física, são bastante recentes, impondo às práticas corporais e às práticas escolares de forma geral alguns “resquícios” da militarização.

O uniforme é outra exigência da escola pesquisada. Os alunos usam calça azul-marinho com friso branco e uma camiseta branca com o nome da escola. Os professores e inspetores usam guarda-pó de cores diferentes.

Para BACARIN (2003), o uniforme é consenso nas escolas públicas e particulares. Como forma de identidade da escola, ou ainda, para a segurança dos alunos, segundo alguns coordenadores de instituição, seu uso é considerado necessário e obrigatório. Mesmo em escolas de ensino médio que dispensam o uso do uniforme, é freqüente a restrição a alguns modelos de roupas que podem ser utilizadas.

Esta identidade com a escola a partir do uniforme não vem somente no sentido de detectar a presença de pessoas estranhas no ambiente escolar, mas também em fazer com que o aluno, a partir da utilização da indumentária, aceite o conjunto de características e circunstâncias deste mundo em que se encontra inserido, bem como as regras deste jogo. É mais um ritual que imprime a disposição de sujeitar-se à ordem escolar.

Como mais um processo de identificação, a escola estabelece o crachá. As crianças usam o crachá por praticamente dois meses, sendo que alguns alunos têm dois, um da sala de aula com seu nome, e outro, ainda maior, do transporte escolar, com endereço e outras informações.

Estes aspectos de caráter prioritariamente organizacional fazem parte dos ordenamentos de tempo e de espaço, enquanto os elementos fundamentais do controle das atividades na instituição escolar, como determinantes de onde e quando as crianças devem estar. A partir desses determinantes, estabelecem-se as regras que normatizam a vida na escola num ritmo uníssono.

Ainda como elementos da cultura da escola, são tratadas aqui, também, as normas de comportamento, lembrando que não são entendidas como normas disciplinares, pois não exercem um constrangimento ameaçador. Constituem-se em uma pressão da *ordem das coisas*, impostas pela violência simbólica, já que se trata de normas e regras que obedecem ao arbitrário cultural escolar dominante.

Por se tratarem de regulações do campo escolar, estas normas de comportamento podem ser consideradas regras, no sentido das regras do jogo

social que se efetiva nesse espaço. As regras são obedecidas como um meio de aposta no jogo, realizada pelos novos postulantes para entrar no campo.

Segundo BOURDIEU (1987; 2002c), as relações de força que se impõem a todos os agentes que entram no campo pesam com uma brutalidade particular sobre os novos calouros, pela falta de capital. A manutenção da ordem estabelecida é perseguida pelos agentes “conservadores” que utilizam seu capital simbólico, como capital de consagração ou de conhecimento que acumularam no decorrer de lutas anteriores, ao preço de trabalho e estratégias específicas. As lutas que acontecem no interior do campo devem, então, ser procuradas em suas formas específicas e distintas: entre o calouro, que tenta arrancar os cadeados da entrada e o conservador dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência. Por isso, cada campo é definido segundo apostas e interesses exclusivos; apostas estas que não são percebidas por alguém que não pertence a este campo. Para que o campo avance, é preciso que haja apostas e pessoas prontas a jogar o jogo, dotados de *habitus*, implicando o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo, das apostas, etc.

Os alunos assimilam e aceitam as leis, mas isso não quer dizer que eles não tentem refazer a lógica do jogo sempre que possível, segundo seus próprios interesses. É nesta dinâmica que as normas de comportamento que existem nos rituais escolares devem ser analisadas: em alguns momentos significam o reforço das leis do campo e em outros, é o ponto de tensão entre o estabelecido e a solicitação do novo.

As regras que ordenam, que organizam o espaço escolar são explicadas aos alunos. Em seguida ocorrem situações de repetição dessas regras para sua assimilação e a pressão para o cumprimento das mesmas, que pode ser descrita como uma pressão de desempenho. Caso exista um incidente que se caracterize enquanto uma violação da regra, sucede-se a punição moral, no sentido da suspensão do agente do jogo.

No caso da escola em que se realizou a pesquisa de campo, um dos instrumentos de pressão é o livro de ocorrência, amplamente divulgado, em que se anotam os nomes dos alunos que transgridem alguma regra escolar. Além desse recurso, existem os bilhetes que são colocados nas agendas, para o conhecimento dos pais, sobre o comportamento de seus filhos, instrumento que funciona a

contento na maioria das vezes uma vez que as crianças não se arriscam a perder reconhecimento e admiração de seus familiares.

Na escola observada, no primeiro dia de aula foram esclarecidas as regras a serem cumpridas. A professora procedeu à leitura de um livro denominado *Boas Maneiras na Escola* para reforçar as determinações que tinha feito até então, a partir de um outro estímulo que não fosse seu próprio discurso. O livro em questão, além dos textos, tinha figuras coloridas da situação regradada, que a professora se preocupava em mostrar para que todos os alunos conferissem. Neste início do período letivo, quando os alunos tomam conhecimento de tais regras, estas não são colocadas num tom de imposição e ordem, mas, como algo que todos devem cumprir para o bom andamento dos trabalhos. Pode-se afirmar que, pela argumentação da professora, os alunos são induzidos a concordar, como se firmassem um pacto que pudesse ser cobrado futuramente em uma situação de infração.

As regras explicadas se referem a conversas em sala de aula e os meios permitidos de comunicação entre professor e aluno e entre aluno e aluno. Estas comunicações devem ter aviso prévio, por meio de uma sinalização (deve-se levantar a mão e aguardar a autorização para falar). Mas geralmente os alunos devem permanecer em silêncio, tanto na sala de aula quanto na fila de deslocamento. Também se aplicam regras para a manutenção do material, o dos alunos e o da escola, a higiene, apresentação pessoal e a movimentação corporal permitida na escola.

As normas ligadas à movimentação corporal permitida, tanto na sala de aula, como nas aulas de Artes e Educação Física, ou no pátio, na hora do recreio, são as mais complicadas de serem cumpridas pelas crianças desta faixa etária em particular, apesar dos dispositivos espaciais que tendem, além das determinações de comportamento, a realizar uma limitação dos movimentos do corpo.

Dentro da sala de aula, as posturas corporais são selecionadas e estabelecidas para a execução das atividades, funcionando como prescrições corporais. Praticamente na totalidade das atividades desenvolvidas, neste espaço, a movimentação se restringe à área da carteira do aluno. Para NOVAIS (1995) esta restrição do corpo, em sua expansão de movimentos, traz conseqüências significativas e de grandes proporções, uma vez que a aprendizagem é associada a

um tipo de espaço físico e postura corporal. Sobre este dado, BRACHT (1999, p.71) completa afirmando que não só nas teorias de construção do conhecimento, como nas teorias da aprendizagem, “é o intelecto que aprende (...) o papel da corporeidade na aprendizagem foi historicamente subestimado, negligenciado”.

Os corpos sentados, ocupando o perímetro da carteira, é a maneira que se aposta ser mais eficaz para controlar as regras em cumprimento, fornecendo para a sala de aula uma característica que acentua a imobilidade corporal. Lembra-se STRAZZACAPPA (2001, p.79) que ressalta “que a ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento”.

É possível identificar esta disposição para o não-movimento como um dos elementos da cultura da escola que o aluno incorpora em seu *habitus*, elemento este que adquire uma dimensão irrefutável no processo de reprodução social e cultural empreendido pelo sistema de ensino. Isto pode ser compreendido a partir de BOURDIEU (2001c), quando trata da transmissão cultural que implica a afirmação do valor da cultura transmitida e, paralelamente, a desvalorização implícita ou explícita das outras culturas possíveis.

Assim, tem-se na escola, contra o movimento, a *cultura do não-movimento*, em prol do controle da ordem, como forma de compreensão, adaptação e interação da criança com a realidade que a cerca e, conseqüentemente, a manipulação desta realidade com vistas à transformação. Com a prescrição da imobilidade, o corpo em movimento passa ser um elemento a menos de apropriação de bens simbólicos, uma vez que pela ação motora seria possível estabelecer relações que propiciassem a aquisição de estruturas sensório-motoras e estruturas cognitivas, e que a aquisição dessas estruturas poderia se transformar em bens com um valor social, reduzindo a defasagem de capital cultural dos agentes que se encontram em desvantagem.

Reforçando esta proposição, destaca-se que para BOURDIEU (1990, p.219), “há um modo de compreensão totalmente particular, em geral esquecido nas teorias da inteligência, e que consiste em compreender com o corpo, aquém da consciência, sem ter palavras para exprimi-lo”.

A imobilidade corporal ditada pela ordem escolar, para a faixa etária em questão – alunos de 1ª série do ensino fundamental – compõe de uma maneira determinada a construção do corpo social, uma vez que, segundo NOVAIS (1995), é

na infância que a criança constitui as primeiras repostas sobre o corpo e inicia um processo de delimitação das possibilidades de uso deste corpo. Assim, quando a escola determina que a movimentação corporal deve ser restrita e autorizada em oportunidades específicas, socializa com estas determinações, desde a fase inicial de escolarização, a gestualidade dos alunos.

A restrição de movimentos corporais das crianças na escola é uma disposição que já vem incutida do *habitus* familiar como um elemento de preparação para o *habitus* escolar. Para NOVAIS (1995), os pais colaboram com as determinações de pouco ou nenhum movimento para a aprendizagem, uma vez que avaliam o trabalho realizado na escola com base na quantidade de exercícios gráficos, utilizando-os como indicador de assimilação da cultura escolar.

Ressaltando a escola enquanto um campo social sujeito a lutas internas de conservação, mas também de transformação, destacam-se as tentativas de refazer as lógicas estabelecidas, com relação ao corpo na sala de aula e na aprendizagem das crianças. Enquanto exemplos colhidos da literatura, de novas dinâmicas dos rituais escolares ligados às práticas pedagógicas, são comentadas duas situações distintas. A primeira situação narra uma oportunidade em que se valorizou o capital cultural das crianças para a aprendizagem na sala de aula, com o objetivo de acessar o conhecimento de forma inusitada e pouco tradicional. GARCIA (2002, pp. 11-12) relata que,

a professora de uma classe de alfabetização, aflita por não ver progressos em seus alunos e alunas, procura a orientadora educacional e pede socorro: - Comigo essas crianças não aprendem nada. Acho que devem ter algum problema de aprendizagem e deveriam ir para uma turma de alunos especiais. A orientadora educacional começa a observar as crianças na sala de aula, no recreio, na hora da entrada e da saída, conversa com a servente que mora na comunidade em que vivem as crianças, conversa com as mães que vêm buscar algumas crianças menores e acaba descobrindo que muitas das crianças freqüentam a escolinha de samba da comunidade e que lá são muito espertas e aprendem tudo que lhes é ensinado. Levando o que descobriu sobre as crianças para a professora, acabam as duas, professora e orientadora, resolvendo trazer o que as crianças sabem, e bem, para a sala de aula – sambar e batucar. E, a partir do ritmo, dos sons e dos movimentos dos corpos, começam a alfabetizar aquelas crianças, antes tão desinteressadas. Reconhecidas em seus saberes, permitidas de expressar-se com seus corpos, as crianças começaram a se interessar por aprender o que a professora tanto desejava – a ler e a escrever. Falavam e escreviam sobre as músicas que cantavam, tocavam e dançavam (...) Valorizadas no que já sabiam, as crianças foram encorajadas a aprender o que ainda não sabiam.

No segundo exemplo, fica claro que para propor novas regras para o jogo é preciso contar com a aceitação dos conservadores dominantes do campo. Não somente os docentes diretamente envolvidos, mas os demais agentes que compõem a realidade desta instituição devem aceitar a nova proposta, sob o risco de serem incompreendidas e vetadas na ocasião de sua aplicação.

FREITAS (1998) relata a segunda situação, em que fica evidente a hierarquia do sistema escolar e a posição do professor nessa hierarquia. Em muitas situações, a autoridade do professor dentro da sala de aula é transpassada por regras estabelecidas por esse sistema. Não posicionando o docente como vilão ou vítima, já que é um indivíduo portador do *habitus* referente ao campo em que ele está inserido, pondera-se que qualquer mudança que se pretenda na escola, nos rituais ou práticas escolares, deve acontecer com uma sucessão de fatos que, num efeito em cadeia, possa garantir sua efetivação.

Trata-se de um caso comparativo, selecionado por FREITAS (1998) de sua pesquisa de campo, no qual observou a atuação de duas professoras. Uma não se deixava restringir pelas normas e desenvolvia um trabalho a partir dos interesses das crianças, propondo formas alternativas de ensino, levando as crianças para o pátio, incentivando movimento, expressão, dramatização. No processo de alfabetização desta professora, as palavras eram ensinadas dentro dessas situações. Já a outra professora mantinha seus alunos na sala de aula, onde as atividades consistiam em copiar o que estava no quadro e preencher folhas mimeografadas.

Depois de um tempo, começaram a surgir queixas e críticas de todos, com relação ao método inovador da primeira docente. Os demais professores da escola não gostavam do barulho dos alunos no pátio, os pais reclamavam que seus filhos não aprendiam com caderno e lápis. Assim, a professora foi chamada pelo Conselho Administrativo-Pedagógico, que concluiu que ela não poderia fazer um trabalho diferente do resto da escola, mesmo a supervisora admitindo que seus alunos estavam mais bem preparados em comparação com outras turmas de alfabetização.

A exemplo dos professores, em suas práticas pedagógicas, os alunos também buscam refazer as lógicas dos rituais escolares, partindo de suas possibilidades de transgredir, levando-se em conta que estas transgressões

sinalizam um desejo de luta, mas não comprometem sua aceitação ou reconhecimento no campo.

Para ARAÚJO (2002) muitas vezes estas transgressões realizadas pelas crianças não são um embate proposital com o adulto, mas uma alternativa, uma proposta infantil. De acordo com a autora, “assim como existe a possibilidade de inventar brinquedos a partir de objetos inusitados, situações cotidianas também podem desencadear respostas surpreendentes, entendidas pelo adulto como transgressões” (ARAÚJO, 2002, p.33).

Lembra-se aqui que, segundo BOURDIEU (2001c), o *habitus* constitui um princípio gerador, mas flexível a ponto de possibilitar improvisações, ajustamentos e inovações reguladas. São reguladas, pois pertencem a um esquema de disposições duráveis incorporadas pelo indivíduo, por isso este não consegue fugir radicalmente de um modelo estabelecido.

Mesmo com a determinação da postura corporal permitida para a sala de aula, que se limita ao perímetro da carteira, pela idéia de que “a imobilidade garante a concentração” (ARAÚJO, 2002, p.24), os alunos conseguem permissões para se deslocar – quando é preciso apontar o lápis, jogar algo no lixo, mostrar o desenho para professora, ou falar-lhe qualquer coisa em particular. Como sabem que estes movimentos são permitidos, tentam repeti-los tanto quanto possível. Fazem questão de demorar nestas atividades e, além do deslocamento dos membros inferiores, procuram gesticular com os membros superiores.

Outras crianças são mais enfáticas ao chamar a atenção para sua necessidade de movimento. Na sala de aula, observou-se em determinada ocasião que, quando a professora estava entretida com uma aluna de um lado da sala, um menino, do lado oposto, corria entre as carteiras. Absolutamente em silêncio ele corria pelo corredor e próximo à parede, ou no sentido contrário, próximo ao quadro, e finalizava o percurso de joelhos, escorregando. Ao todo fez este deslocamento quatro vezes, até que a professora interrompeu o que estava fazendo para solicitar que ele voltasse ao seu lugar.

Em um momento diferente, este mesmo menino também demonstrou outras atitudes de não aceitação de sua situação de imobilidade na sala de aula, e assim foi incumbido pela professora de auxiliá-la, remetendo-se em seguida ao

cumprimento constante das regras, chegando inclusive, a partir do poder delegado pela professora, a chamar a atenção dos colegas.

Esta postura de cumprimento às regras também pode ser percebida na hora do recreio, em que as crianças estão sob a supervisão de alguns inspetores, mas não contam com a vigilância constante dos professores. Existe então uma “semi-liberdade”, utilizada pelos alunos para recompor o campo à sua própria lógica, priorizando a ludicidade.

Logo que saem para o recreio, as crianças correm em disparada para o pátio, a fim de compensar o confinamento da sala de aula, o espaço do não-movimento. Correm de um lado para outro, correm dos colegas, correm em direção aos colegas. Falam alto para serem compreendidos em meio aos gritos de excitação. Por isso GOMES (2000, p.114) retrata o recreio como o “lugar de dança, no sentido de ser o espaço que se enche de movimento”.

Narrando o antagonismo das duas situações, a de dentro da sala de aula e a de fora, na hora da saída ou a do recreio, GARCIA (2002, p.07) descreve o seguinte cenário,

os corpos parados, os olhos sem brilho, algumas como se estivessem devaneando, outras olhando para o quadro onde a professora escrevia, como se não vissem o que olhavam. Quando batia o sino anunciando a saída, as mesmas crianças pareciam outras, os corpos ágeis gingavam, corriam, se tocavam, os olhos brilhavam cheios de vida, conversavam, riam (...) Era como se a vida tivesse dois momentos – um de espera, outro de acontecer.

Buscando respostas que possam esclarecer por que as crianças não gostam da escola, “pelo que revela o grito de alegria ou a expressão de alívio que sempre ocorre ao sinal da saída...” (LARA, 1989, p.11), ou por que muitos continuam sofrendo e desistindo, LARA (1989) realizou uma pesquisa de campo em que colheu depoimentos de crianças que afirmam que o que mais gostam na escola é a hora do recreio.

Alertando para a desconexão entre o espaço lúdico – com práticas corporais liberas, nos intervalos e no recreio, como possibilidade permitida da brincadeira – e os momentos de aprendizagem que ocorrem na sala de aula, NOVAIS (1995) conclui que o corpo da aprendizagem é o corpo com pouco ou nenhum movimento. Para a autora, estas representações estereotipadas e as

divisões presentes nos discursos e nas ações dos docentes, de que o lúdico e a aprendizagem são antagônicos, sistematizam uma fragmentação no cotidiano escolar. Nesta fragmentação estabelece-se aos olhos infantis que a aprendizagem está distante de práticas realizadas com prazer e, portanto, só se efetivam pela obrigação de aprender.

Tendo somente o momento do recreio para a brincadeira, as crianças da escola observada procuram aproveitar ao máximo. Como os brinquedos não são permitidos, as crianças usam bolas de papel de caderno ou o resto de seus lanches para se divertirem. Um cabo de vassoura esquecido vira uma trave de equilíbrio. Alguns meninos chutam uma latinha amassada, e quando apanhados pela inspetora, utilizam-se de um copinho de iogurte, primeiro para chutar, depois para arremessar no aro de basquete. Arriscando-se mais, certa vez chutam uma pequena bola de meia. Jogam um pouco e param, olhando para os lados para não serem apanhados, depois continuam a divertir-se com o brinquedo.

Outra alternativa encontrada pelos alunos é jogar do lado de fora da escola. Na entrada do período, em algumas oportunidades viu-se que um grupo de crianças jogava voleibol com uma bola surrada. Elas estavam próximas da rua, mas com a proibição dos jogos no pátio, era aquele o lugar em que poderiam aproveitar a brincadeira. Sistemáticamente a bola ia para o meio da rua, tornando o jogo perigoso. A inspetora que estava no portão, mesmo presenciando o fato não os repreendia, pois afinal estavam do lado de fora da escola – e sua função é a de cuidar do lado de dentro.

Em determinada ocasião, durante o recreio os alto-falantes, que normalmente tinham a função de ecoar a sirene que determinava o controle do tempo na escola, produziram música. A música proporcionou divertimento e integração, fazendo com que toda uma outra movimentação pudesse transbordar dos corpos. Algumas crianças dançavam, outras cantavam. Mesmo depois de tocado o sinal que finalizava o intervalo, ainda havia os que se balançavam nas filas.

Esta situação remete à afirmação de KENSKI (2000) quando destaca que a linguagem dos corpos na escola se modifica a partir da proposta da música e da dança, linguagens não habituais no contexto escolar. Do movimento isolado e discreto ao envolvimento livre e espontâneo do grupo, surgem novas formas de diálogo e ação escolar em que estão presentes a interação, a criatividade e o

entusiasmo para o aprender. Para a autora, estes momentos deveriam ser, para os professores, uma oportunidade de estar com os alunos dentro de uma nova dinâmica, observando seus comportamentos para descobrir que aspectos poderiam estabelecer, em outros momentos criativos de ensino, pontos de diálogo e aproximação.

Na direção contrária a esta sugestão, ao chegarem na sala, nesta ocasião, a professora se aborreceu ao ver que os alunos voltaram cansados e suados. A determinação para a hora do recreio, segundo a docente, é que se trata de um tempo concedido para tomar água, ir ao banheiro, conversar com os colegas e tentar brincar sem correr, devido ao intenso calor de verão. A recomendação da professora da sala observada é inclusive para que os alunos fiquem à sombra e não corram ao sol, aconselhando-os a esperar o outono para brincar de correr.

É importante sublinhar, a partir destas observações, a idéia que a professora faz da utilidade do recreio e como as crianças devem se comportar durante este período. Conclui-se que para a professora as crianças não devem movimentar-se na sala de aula, e também não devem fazê-lo na hora do recreio. Esta movimentação só é permitida na aula de Educação Física e sob a orientação corporal da professora da disciplina, que lhes dirá como devem movimentar-se.

Estas considerações mostram que existe, por parte da professora, uma representação bastante clara sobre a questão da necessidade de movimento em crianças. Mesmo o livro, *Boas Maneiras na Escola*, lido no primeiro dia de aula, deixa claro em que ordem devem ser realizadas as ações na hora do recreio: *coma seu lanche, vá ao banheiro e tome água e depois faça as outras coisas*. Estas outras coisas, na concepção apontada pelo livro, são as coisas mais significativas para as crianças, ou seja, a brincadeira, os movimentos espontâneos e a composição de um espaço lúdico.

A carga de expectativa por movimento no recreio é ainda maior para as crianças da turma de 1ª série do ensino fundamental observada na pesquisa, levando-se em consideração os rituais escolares que delineiam as práticas das aulas de Educação Física. Nessas aulas, a preocupação principal também é o estabelecimento e a repetição das regras que organizam o espaço escolar.

Aguardada com ansiedade, já que é um momento em que as crianças saem com permissão da sala de aula para irem ao pátio, a aula de Educação Física

mostrou-se uma experiência insatisfatória para os alunos e também para a professora que teve dificuldades para trabalhar os conteúdos, pela inexistência de uma flexibilização na montagem da aula, e para explicar as determinações que conduzem o andamento desta disciplina em particular, por isso, preocupava-se em punir moralmente os alunos e em pressioná-los, atribuindo a eles o fracasso das atividades.

Assim, seja na hora da entrada, na sala de aula, na aula de Artes ou Educação Física, ou mesmo na hora do recreio, os rituais escolares impõem as regras de funcionamento da escola. Balizam como a vida se organiza dentro da instituição e se responsabilizam pelas características da cultura da escola. Enquanto normas culturalmente estabelecidas e consagradas, são construídas e mantidas por relações sociais que obedecem a uma lógica social ampla, derivada da sociedade.

Esta cultura da escola só consegue ser efetivada pela presença dos agentes deste campo social, dispostos a fornecer-lhe legitimidade. Preparados desde seu *habitus* primário, e depois a partir do *habitus* escolar, culminando em seu *habitus* profissional, os professores possuem o capital cultural necessário para confirmar, no sistema de ensino, a relevância das disposições que são incorporadas pelo processo de escolarização.

Os professores são responsáveis, bem como os agentes da parte administrativa e burocrática ligada à escola e à educação de forma abrangente, pelos “princípios de produção” (MICELI, 2001, p.47), ou seja, pelas condições de existência deste *habitus* local. Assim, para compreender como estes profissionais colaboram para a afirmação do arbitrário cultural escolar dominante e, conseqüentemente, constroem o corpo social, deve-se, segundo MICELI (2002, p.47), “captar o processo pelo qual as estruturas produzem os *habitus* tendentes a reproduzi-las, isto é, produzem agentes dotados de um sistema de disposições conducentes a estratégias tendentes por sua vez a reproduzir o sistema das relações entre os grupos e/ou classes”.

A prática pedagógica é parte desses processos que estruturam o *habitus*. Sem o reforço constante e a veemência necessária, a cultura da escola e a cultura escolar nada poderiam produzir. O professor exerce então um papel fundamental na formação do *habitus* escolar.

Na escola pesquisada observa-se que os modelos de professor não são homogêneos, ainda que todos tenham o compromisso comum de transmitir as disposições da ordem vigente. A partir de diferentes padrões, percebem-se diferentes reações das crianças frente a estes modelos.

O que se segue é uma descrição detalhada das formas pelas quais diferentes modelos se apresentaram na sala de aula acompanhada, o mapeamento de duas situações distintas de docência e o significado dado pelos demais agentes do campo às ações ali ocorridas.

3.3.3 Os Agentes do Campo Escolar: Professores e Alunos da 1ª Série do Ensino Fundamental

A sala de aula observada conta com 26 alunos entre seis e sete anos, sendo que duas meninas têm nove anos. Durante a pesquisa de campo, constatou-se a presença de dois modelos distintos de ação docente. Primeiramente, apresenta-se Ana, uma mulher perto dos cinquenta anos, que tem uma longa caminhada como professora, sendo que nos últimos anos tem ficado responsável por turmas de 1ª série do ensino fundamental.

No começo do ano letivo teve problemas de saúde e foi substituída, por algumas semanas, por uma outra professora. Logo que retornou da licença médica, para que as crianças se adaptassem à sua presença, ficou auxiliando a professora que até então estava à frente da turma.

Neste período em que ainda não estava conduzindo a turma, quando coube a ela a distribuição dos crachás, fez questão de ir até a carteira dos alunos e colocar pessoalmente a identificação. Para cada um que fixava o crachá, perguntava algo, falando baixinho, ou fazia um elogio à aparência, ou indagava a idade da criança. Assim que assumiu a turma em definitivo, Ana estabeleceu novos hábitos: rezar no início das aulas, passar pelas carteiras dos alunos para vistoriar a lição de casa e, principalmente, tentar reforçar as regras de comportamento. A lição de casa não é conferida coletivamente na sala. As correções são feitas individualmente, de modo rápido, e não é disponibilizado tempo da aula para descobrir as dificuldades encontradas, ou até mesmo se foi a criança quem fez a lição de casa ou se teve auxílio.

Ana tem dificuldade de estabelecer suas regras de trabalho. Como forma de pressão, altera sua maneira de proceder, aumentando seu tom de voz e mostrando-se descontente com a situação, com o objetivo de efetuar alguma forma de intimidação. Em alguns momentos, esta intimidação chega a ser física, ajeitando os alunos pelo braço em suas carteiras. Como forma direta de punição moral, chama-os pelo nome, buscando na exposição do aluno o exemplo para o cumprimento geral às regras.

A mudança de comportamento de Ana, do primeiro contato para o momento em que foi responsável por imprimir uma direção para a turma da 1ª série, pode ser justificado pela maneira como as crianças testam os limites das regras impostas e a forma como a professora aceita este jogo interno na sala de aula, entre o que ela quer inculcar dos rituais escolares e a aceitação das crianças. Pela luta interna no campo, a tendência é a utilização de estratégias para o estabelecimento de uma ou de outra lógica. No caso observado, em alguns momentos de interesses conflituosos, a tarefa de mediação de Ana, dentro da sala de aula é árdua, e, buscando solucionar o problema, adere a uma argumentação diferente, mais enfática na determinação das regras.

Em entrevista concedida à pesquisadora, Ana justifica o que acontece na sala de aula afirmando que as crianças se comportam dessa maneira, ou seja, testando os limites e questionando a partir de seus atos as regras estabelecidas, porque estão em outro ritmo, mais precisamente, em ritmos diferentes. Segundo a professora, depois que todos estiverem no mesmo ritmo, o comportamento geral será outro.

Ana se coloca sempre à frente na sala de aula. Depois de conferir a lição de casa, permanece em sua mesa ou próxima ao quadro de giz. Possui a rigidez e a gestualidade corporal geralmente esperada de uma professora, no sentido em que internaliza corporalmente sua prática pedagógica e as posturas corporais que são típicas do “ser professora” e por isso reconhecidas como tal, ao ponto em que estas ações podem ser generalizadas e copiadas como referência desse profissional.

A maneira de se portar diante da turma, o corpo ereto, para conduzir as atividades, para escrever no quadro, fazem parte do esquema corporal do professor. Enquanto posturas adquiridas socialmente, o professor, a partir do uso que faz do

seu corpo, configura uma *hexis* corporal específica da profissão exercida, que é assumida de forma inconsciente, como uma cultura que se tornou natureza, ou seja, incorporada.

Na tradicionalidade de sua atuação como docente, Ana se preocupa com o tempo de início e fim das atividades em sala de aula. Exige de todos uma homogeneização do tempo escolar e de seus ritmos no cumprimento das tarefas. Para MILSTEIN e MENDES (1999), ensinar essas determinações e normas espaço-temporais, é parte da tarefa constante dos professores no início da escolarização, não em forma de conteúdo, mas como um conjunto de ensinamentos não planejados.

Quando as determinações temporais não são atendidas, a professora ameaça punir o atraso com privações do lanche ou com visitas à sala da diretora. Neste sentido, utiliza a hierarquia administrativa para realizar uma pressão de desempenho e, como consequência, intimida o aluno com relação aos demais agentes do campo escolar.

Se por um lado, o tempo do cumprimento das atividades é rigorosamente enquadrado, por outro lado, na sala de aula observada na pesquisa o “tempo” dos alunos não é levado em consideração. A postura corporal exigida para os alunos pela professora é extenuante. Alguns perguntam seguidamente quanto tempo falta para que possam ir para casa, e quando estão visivelmente cansados alguns guardam seu material, mesmo não estando próximo ao horário da saída, enquanto outros deitam a cabeça sobre as mãos apoiadas na carteira. A manutenção de uma mesma postura corporal também é sentida pelos professores. Durante a aula, Marta (professora auxiliar de Ana, que se conhecerá na seqüência) coloca as mãos na região lombar, massageando a musculatura para relaxá-la.

A construção do corpo social infantil leva aos limites extremos seu corpo biológico. Além da exaustão de uma postura repetitiva, as crianças só podem ir ao banheiro durante o recreio²⁹. No período em que estão na sala de aula, mesmo que solicitem, não são atendidas. Em certa ocasião, um dos meninos pediu seguidamente para ir ao banheiro, e somente em sua terceira tentativa, por muita

²⁹ Mais tarde, Marta, a professora auxiliar, refaz esta lógica, estabelecendo um horário intermediário entre a entrada e o recreio, para que as crianças utilizem o banheiro e tomem água. Ana acata a nova lógica proposta pela colega e passa a cumpri-la também.

insistência, lhe foi permitido ir. No decorrer da semana, este menino se queixa de dor na região abdominal e vai embora antes do término da aula. No dia seguinte não comparece e quando retorna para a escola, a professora tem que lhe administrar, uma vez na tarde, durante quase uma semana, um remédio prescrito para problemas urinários.

Outro evento controlado são as saídas para beber água. Mesmo no intenso calor do fim do verão, em que as crianças estão transpirando visivelmente, não é permitido sair com este objetivo, bem como não são permitidas garrafas de água na sala de aula.

No trabalho com a 1ª série do ensino fundamental observada, verificou-se um segundo modelo de professora. Também preocupada com o estabelecimento das normas que estruturam o campo em questão, mas realizando este processo em uma lógica diferenciada e mais próxima das solicitações das crianças nesta faixa etária, encontra-se Marta, a professora que auxilia Ana durante as aulas. No começo do ano letivo, permanecia com a turma nos horários depois no recreio, e no final de abril passou a ficar no período entre a entrada das crianças e o recreio. Sua função consiste em ajudar as crianças a realizarem as tarefas determinadas por Ana. Geralmente senta-se no fundo da sala, e na maior parte do tempo circula entre as carteiras conferindo os trabalhos e prestando assistência. Também realiza trabalhos manuais solicitados por Ana, seja para fins didáticos ou para decorar a sala, fato observado somente em duas ocasiões: na Páscoa e no mês da Copa do Mundo de Futebol de 2002.

Marta também é uma mulher de mais ou menos cinqüenta anos. Extremamente ágil, está sempre de agasalho e tênis, vestindo-se de forma diferente de Ana, que usa sapatos, vestidos ou saias, embaixo de um guarda-pó amarelo. A dinâmica corporal de Marta é bastante diferente da de Ana. Tanto sua postura pessoal como as solicitações corporais que envolvem os alunos, possuem um sentido expressivo³⁰. Realiza atividades diferenciadas, envolvendo o corpo das crianças e o seu próprio, de forma lúdica e aparentemente prazerosa.

³⁰ O termo expressivo será aqui entendido como a possibilidade de manifestações corporais ligadas à espontaneidade, às emoções e às formas particulares de ser, sentir e agir, opondo-se ao trabalho corporal que se limita ao cumprimento de posturas determinadas pelas normas de comportamento, que em geral balizam o espaço da sala de aula.

Ao contrário de Ana, Marta não tem dificuldade em obter a atenção dos alunos. Utiliza o movimento corporal para focá-los nas atividades que se iniciam, sendo atendida prontamente. Quando todos se agitam, ela começa a mexer com as mãos fazendo com que as crianças imitem o movimento. Abre e fecha os dedos esticados para frente como se fossem bicos de pássaros. As crianças a acompanham e ficam em silêncio.

Marta então faz com que espreguicem e se alonguem. Começa a movimentar os braços, realizando alongamentos anteriores e posteriores do braço, faz rotações com o tronco, abaixa-se e levanta-se, mexe com as mãos, realiza circunvoluções com o pescoço. Ela emenda uma postura na outra e trabalha todo o corpo. Quando percebe que as crianças estão gostando, improvisa mais algumas posturas, imitando alguns gestos de animais. Todo o tempo em que faziam o alongamento, as crianças ficaram no mais absoluto silêncio. Imitavam todos os gestos que a professora fazia e terminaram com sorrisos e gargalhadas, denotando satisfação com a atividade.

Outro diferencial entre Ana e Marta pode ser percebido no acolhimento que Marta dá às crianças. Mostra-se mais disponível para o contato direto com os alunos, preocupando-se em incentivá-los e estimulá-los positivamente. Sempre que possível está com uma das crianças no colo conversando. Em alguns momentos, faz-se uma grande fila de alunos que querem mostrar suas lições e assim, sentar no colo de Marta. Para cada um, ela tem uma história ou um comentário a fazer e as crianças indicam um retorno imediato à atenção de Marta, procurando-a mais do que a Ana para tirar dúvidas sobre a tarefa, ou para contar alguma coisa, e oferecer seus lanches na hora do recreio, que compartilham de forma especial.

Marta também chama a atenção das crianças por sua forma de contar histórias. Enquanto Ana lê a história rapidamente para iniciar as atividades que quer propor a partir dela, Marta investe mais tempo para a leitura e utiliza todo seu corpo para reviver a trama, fazendo a caracterização dos personagens. Muda sua voz, arregala os olhos, curva-se para fazer a bruxa. Todos ficam quietos e escutam. Marta comenta os acontecimentos e pergunta sobre a atitude, certa ou errada, de cada personagem e os alunos participam ativamente.

Às vezes, quando quer terminar a leitura de uma história iniciada no dia anterior, as crianças solicitam que ela reinicie e conte a trama novamente. Marta lê mostrando o livro aberto, em que as figuras coloridas ilustram a história. Em determinada atividade, a proposta era que as crianças escutassem a narrativa e, em seguida, desenhassem a parte que mais gostaram. Um dos alunos se aproxima de Marta afirmando que não conseguia desenhar as crianças da história. Marta coloca uma das mãos nos olhos do menino, fechando-os e pede que ele tente lembrar as figuras vistas. O menino acena positivamente com a cabeça, entendendo o resgate e põe-se a desenhar. Da mesma forma, quando a aluna vem perguntar o que é um espantalho, a professora auxiliar, ao invés de mostrar o livro e a figura do espantalho para esclarecer a dúvida da aluna, faz com que esta fique de pé e explica então em detalhes como é um espantalho e para que serve, utilizando-se do corpo da menina.

Percebe-se que Marta, tanto na iniciativa de propor o alongamento como quando lê as histórias ou explica alguma coisa, preocupa-se com o corpo das crianças e com seu imaginário.

Segundo Ana, em depoimento colhido da entrevista, a maneira diferenciada de Marta exercer a docência é inata, ou seja, algo próprio, inerente às suas características próprias, como um “jeito de ser” e de trabalhar. Ana afirma que Marta vive a narrativa, e faz as crianças entrarem na história envolvendo a todos a ponto de fazer rir e chorar.

Interpreta-se por esta colocação que a representação que Ana tem sobre o corpo e suas possibilidades de movimentação, seja aleatoriamente ou para contar uma história, é algo que algumas pessoas sabem/podem fazer e outras não, por isso esta denominação para o trabalho de Marta como sendo inato, atuando no corpo das crianças e no seu próprio de forma distinta, seja no momento da leitura de uma história, seja nos alongamentos que realiza durante a aula.

Por ocasião da entrevista, em que se buscou informações sobre a formação das duas professoras, quando perguntado se em seus processos formativos, como docente, tiveram alguma disciplina que tratasse especificamente do corpo, de movimentações ou expressões do corpo para a aprendizagem, a resposta de Ana e de Marta foi negativa. As duas professoras concordaram que, em decorrência deste fato, percebem uma lacuna em seu conjunto de conhecimentos e habilidades específicas necessárias para o exercício do magistério, mesmo porque

reconhecem a importância de trabalhar o corpo das crianças, no sentido de lhe dar outras funções na aprendizagem cognitiva e não apenas a conformação de estar sentado na sala de aula.

Com relação aos cursos formadores, NOVAIS (1995) afirma que estes,

abordam as crianças e seus corpos de maneira abstrata³¹, uniformizando-os a partir da divulgação de conhecimentos que delineiam corpos abstraídos de seus contextos sociais ou, ainda, silenciam sobre o fato de a professora lidar na aula com diferentes corpos e suas representações. Além disso, é recorrente, nas falas das professoras estudadas, a necessidade de incorporar na sua formação a discussão sobre o vivido. Assim, indica em seus depoimentos que o corpo, tema de aula do curso de pedagogia, 'difere dos corpos presentes em sua sala de aula, pois os mesmos não são uniformes e demonstram diferentes necessidades' (p.151).

As docentes observadas têm maneiras distintas de contornar esta situação do corpo na sala de aula. Ana entende a necessidade corporal dos alunos, já que comenta que as crianças da faixa etária em questão, ainda não têm completamente desenvolvida a expressão verbal, ou escrita, portanto, se expressam com o corpo por não acharem as palavras necessárias à sua comunicação, embora neste discurso esteja velada sua verdadeira interpretação da movimentação corporal das crianças na sala de aula, entendidas como transgressão. Explica sua forma de agir dizendo que, ao contrário de Marta, não sabe trabalhar desta forma corporal, afirma que este tipo de trabalho com o corpo infantil é de competência da Educação Física e, segundo ela, encontra-se nesta área de conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Aqui se poderia lembrar uma questão suscitada por NOVAIS (1995) em sua pesquisa, a saber, como a representação de corpo das professoras interfere nas vivências da sala de aula e choca-se com as necessidades corporais dos alunos. Para a autora, "a identificação e análise das representações de corpo presentes no cotidiano escolar podem auxiliar a compreensão dos modos de permanência dos corpos nas aulas e das vivências corporais ali presentes..." (p.161), podem gerar igualmente, a partir de uma proposta de reflexão destas representações, "transformações no cotidiano escolar, nas atividades, no tipo de

³¹ Termo que NOVAIS (1995) emprega em sua pesquisa para identificar a substituição dos corpos concretos dos alunos, pelo discurso de um corpo abstrato, permitindo assim a ausência do corpo em sua forma valorativa, e a falta de consciência do corpo no ensino.

divisão e uso do tempo e do espaço; abolição de prescrições posturais; a construção de novos corpos e, certamente, reivindicações de mudanças na vida em geral” (NOVAIS, 1995, p.162).

Marta reconhece as diferenças entre ela e Ana, quanto ao fato desta não trabalhar o corpo das crianças em sala de aula, dizendo que têm estilos diferentes, e que em suas práticas pedagógicas realizam uma complementação uma em relação ao trabalho da outra. Reconhece que não faz mais, ou mais completos, trabalhos envolvendo o movimento corporal das crianças, em decorrência do espaço físico, mas, à sua maneira, traz uma proposta de modificar a realidade que geralmente impele os alunos em sala de aula à *cultura do não-movimento*.

Ao observar essas duas professoras no cotidiano da escola pesquisada entende-se que é necessário retomar as idéias de BOURDIEU (1997b), quando afirma que:

quanto mais se avança na análise de um meio, mais se é levado a isentar os indivíduos de sua responsabilidade – o que não quer dizer que se justifique tudo o que se passa ali – , e, quanto melhor se compreende como ele funciona, mais se compreende também que aqueles que dele participam são tão manipulados quanto manipuladores. Manipulam mesmo tanto melhor, bem freqüentemente, quanto mais manipulados são eles próprios e mais inconscientes de sê-lo (p.21).

A ações de Ana e Marta podem ser melhor compreendidas a partir de BOURDIEU (1997b). A isenção de culpa das duas docentes acontece pensando na lógica ampliada do campo educacional, a iniciar pela formação das mesmas, pela prática pedagógica demandada em certo modelo, pela incorporação de posição conservadora dentro do campo, que impossibilita o empreendimento de uma situação de luta mais constante. Manipulam seus alunos assim como são manipuladas e dão vazão às modificações das normas, tanto quanto lhes é possibilitado de modificar.

Analisando a responsabilidade da cultura escolar na construção do corpo social, que se explica a seguir, podem obter-se algumas repostas qualitativas com relação ao formato da cultura da escola e da prática docente, identificando as causas de sua forma de apreciação, pensamento e ação. Busca-se desvelar o que, ou quem, solicita tal ordem das coisas no campo escolar e refletir, em que sentido esta lógica pode ser controvertida.

3.4 A CULTURA ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DO CORPO SOCIAL

Não somente a cultura da escola, como forma de organização para a transmissão da cultura escolar, vai ser responsável pelo processo de escolarização e, dentro dele, da construção do corpo social e da consolidação de uma classe de posição dominante. Além dos rituais e dos agentes que legitimam sua execução, existem os conteúdos selecionados, presentes enquanto saberes a serem ensinados, oriundos de uma seleção, por meio de instrumentos de poder, no interior da cultura e dos sistemas simbólicos da ordem vigente.

As práticas escolares se desenrolam nesta dinâmica, entre a cultura da escola e a cultura escolar, como um “sistema de estratégias de reprodução que pode ser definido como seqüências ordenadas e orientadas de práticas que todo grupo produz para reproduzir-se enquanto grupo” (NOGUEIRA e CATANI, 1998, p.11).

Completando os dados produzidos a partir do campo empírico, foram registradas algumas práticas no cotidiano da sala de aula que também podem fornecer elementos para uma análise mais detalhada da construção do corpo social, a partir da seleção dos conteúdos que é realizada no interior da cultura dominante. Esta seleção define uma determinada abordagem de corpo, que é assumida pela cultura escolar e que contribui para configurar a cultura da escola e, conseqüentemente, a formação do *habitus* do agente social.

Entendido como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que constituem o objeto de transmissão na escola, a cultura escolar é estruturada mediante o currículo. Para FORQUIN (1993), o currículo está no centro do empreendimento educativo, sendo o meio pelo qual o ensino se cumpre.

Buscando evidenciar os processos observados no campo empírico que dizem respeito à cultura escolar, estabelece-se uma base de compreensão a partir da lógica do campo educacional de forma ampla, investigando a formação dos currículos, identificando os paradigmas dos quais derivam e procurando identificar suas conseqüências no material didático que chega às mãos dos professores.

O currículo das escolas obedece às determinações de diretrizes curriculares, implementadas e definidas pela legislação federal. HERMIDA AVEIRO (2002), que em sua pesquisa realiza um estudo sobre a política e educação no Brasil resgatando as modificações de legislações educativas e seus reflexos na

conjuntura educacional no país, destaca que “para orientar o processo de ordenamento da educação brasileira no aspecto especificamente pedagógico, o governo apresentou no ano de 1997, à comunidade acadêmica, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais” (HERMIDA AVEIRO, 2002, p.32), enquanto referência curricular e pedagógica, tanto para os autores de livros didáticos, quanto para os professores.

Segundo o autor, os Parâmetros Curriculares Nacionais, propostos pelo governo federal por meio do Ministério de Educação, direcionam o processo de formação e de escolarização nos sistemas de ensino nacionais. Comentando sobre as principais fontes teóricas que influenciaram a elaboração do documento, interferindo assim nas reformas educativas, HERMIDA AVEIRO (2002), cita os Planos Decenais, elaborados e coordenados pelo MEC, as legislações brasileiras, órgãos externos³² e intelectuais estrangeiros, lembrando que esta intervenção estrangeira para a elaboração de documentos de educação, não é uma problemática nova, acontecendo também em outros países da América Latina. HERMIDA AVEIRO (2002) explica este fato citando TAFFAREL (1997) para quem as propostas educacionais, implementadas de forma autoritária e burocrática, se articulam com os interesses de agências financiadoras ligadas ao capital internacional e alienam os professores das discussões políticas e ideológicas.

Faz-se pertinente uma reflexão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, a fim de estabelecer um percurso em que sejam analisados alguns aspectos gerais da proposta, bem como suas implicações para a educação no país. Optou-se por consultar o Parecer da ANPEd³³ sobre os PCN's, datado de 1996 e elaborado em resposta a uma consulta realizada pelo Ministério da Educação, com relação a esse documento.

Confirmando a necessidade do governo assumir a responsabilidade frente à escola, o que também incluiria as questões curriculares, o parecer indica deficiências de um envolvimento amplo de profissionais, bem como a ancoragem da

³² Segundo HERMIDA AVEIRO (2002), as propostas encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, além das fontes nacionais acima citadas, foram elaboradas “na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990 (evento organizado e convocado pelo Banco Mundial – BM, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD)...” (p.33).

³³ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

proposta em experiências já existentes, em relação ao currículo das primeiras séries, fazendo com que esta passe ao largo de importante acervo de conhecimentos sobre o saber e a cultura escolar.

O Parecer da ANPEd alerta para a constatação de que, durante a elaboração dos PCN's, não foi garantida a interlocução com especialistas das diversas áreas do conhecimento afunilando a proposta curricular, eliminando espaços de contestação e de expressão de grupos sociais subordinados, trazendo o risco de um currículo comum, entendido enquanto projeto de controle político do conhecimento.

Na leitura do documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais não é delimitado claramente o alcance da proposta, seus interlocutores e seus desdobramentos, indicando passagens de excessiva generalidade em contraponto com outras de detalhamento operacional, que segundo o parecer, não contemplam as diversas realidades e culturas regionais e locais. Seria meritório, portanto, que se levasse em consideração o currículo enquanto construção coletiva, com a participação efetiva dos professores, para que, evitando diretrizes metodológicas fechadas, se definissem “espaços de decisão, complementação e renovação” (ANPEd, 1996, p.91) por parte dos sujeitos escolares, colocando as orientações didáticas dos PCN's em caráter opcional, abrindo espaços para novas contribuições.

O parecer redigido pela ANPEd destaca ainda a importância de um questionamento sobre o lugar ocupado pelos PCN's no contexto de uma política de melhoria na qualidade do ensino fundamental, ressaltando a necessidade de investimentos públicos nas redes de ensino, equipamentos, materiais pedagógicos, qualificação dos professores e seu reconhecimento enquanto classe, com direitos dignos de condições de trabalho e salários, sendo que estas reivindicações não seriam concretizadas só pela existência de um documento que normatiza o currículo, que se torna assim uma “ficção pedagógica acessível a poucos” (ANPEd, 1996, p.88).

Discutindo a cultura escolar, após o mapeamento de suas lógicas de construção ampliadas, especifica-se a análise do material didático utilizado pelas professoras da escola observada no trabalho de campo, lembrando que nesta análise ficam claros, também neste material, os pontos indicados pelo parecer da

ANPEd, uma vez que o material didático deriva das proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Nas palavras de Marta, que explica como é realizada a escolha do livro didático, o governo envia uma seleção de livros, que são classificados pelo MEC, e cada professor escolhe entre eles os que metodologicamente melhor se adaptam aos objetivos do trabalho. Nesse ano escolar, entretanto, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná não enviou a nova listagem em tempo hábil, e foram utilizados os livros que tinham sido usados anteriormente. A professora auxiliar também comenta sobre as poucas opções de escolha dos livros didáticos, afirmando que existem bons livros que não são “estrelados” (classificados) pelo MEC, deixando clara sua opinião sobre esta classificação, que inclui ou não a utilização dos livros didáticos na escola, como sendo relativa e influenciada pela editora ou pelo autor, em acordo com o Ministério de Educação.

Quando Ana e Marta dão seus depoimentos com relação à escolha do livro didático e como esta escolha é adequada às diretrizes educacionais governamentais, estabelecidas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é interessante reportar-se a APPLE (1995), em suas discussões sobre a cultura e comércio do livro didático, apontando para as determinações políticas de questões que dizem respeito àquilo que deve ser ensinado. APPLE (1995) afirma que essas determinações realizam uma coação econômica e ideológica sobre os textos, sendo que estes acabam por tornar-se um aspecto dos sistemas de controle. O autor destaca que “pouca coisa é deixada para a decisão do/a professor/a, à medida que o estado controla cada vez mais os tipos de conhecimento que devem ser ensinados, os resultados e objetivos desse ensino e a maneira segundo a qual deve ser conduzido” (p.82).

O que deve ser ensinado tem se mostrado claro. Como leitor de Pierre Bourdieu, APPLE (1995) aponta ser o “capital cultural” (p.84) legitimado pelas classes dominantes, o conhecimento que tem sido disponibilizado nas escolas. Quando se questiona de que maneira esse capital cultural legitimado entra nas escolas, APPLE (1995) mostra que é por meio do livro didático. O autor, que realiza uma análise do currículo das escolas nos Estados Unidos, alerta que mesmo os textos didáticos dominando todos os níveis de escolarização, “pouca atenção crítica

vem sendo dada às fontes ideológicas, políticas e econômicas de sua produção, distribuição e recepção” (p.85).

A fim de realizar uma análise dos livros didáticos utilizados pelas professoras da 1ª série do ensino fundamental da escola em questão, ligando esta análise ao objeto de pesquisa – a construção do corpo social – busca-se desvelar as bases de produção destes materiais, estabelecendo um paralelo com os Parâmetros Curriculares Nacionais que direcionam sua elaboração, a partir da categoria corpo, entendendo-se aqui categoria como em BOURDIEU (1997b), ou seja, como estrutura invisível que organiza o percebido.

Depois da análise dos quatro livros didáticos (Ciências, Estudos Sociais, Matemática e Português) utilizados pela classe acompanhada nesta investigação, percebe-se que o corpo, nas práticas indicadas para a sala de aula, em qualquer abordagem, encontra-se em visível desvantagem. Verifica-se também, como elementos que constroem uma noção de corpo, que as situações de socialização e experiências externas em que a criança poderia realizar observações fora do ambiente da sala de aula estão em prejuízo, atrelando o aluno ao espaço e ao tempo, que lhe confinam a uma situação de controle e de verificação constantes de seu comportamento e de seu rendimento.

A partir do livro didático de Ciências usado na 1ª série acompanhada, em que a criança supostamente poderia ter um maior contato com o corpo, ainda que de forma abstrata pela descoberta e identificação de sua morfologia e de seu funcionamento, confirma-se que o livro traz como proposta majoritária a observação do tempo, do solo e das plantas.

Em apenas sete situações são sugeridos exercícios que envolvem o corpo, como por exemplo: quando o aluno deve medir sua altura; ou, tapar o nariz e fechar a boca e atestar quanto tempo ele consegue permanecer assim; fechar os olhos e identificar quais são os sons que escuta e de onde vêm; que sons podem ser produzidos com a boca; exercícios com os sentidos; e um exercício em que deve contornar a mão com o lápis, objetivando o trabalho com esquema corporal. Os demais exercícios solicitam produções gráficas e observações em figuras ali reproduzidas.

O livro ainda traz informações sobre higiene e saúde, destacando algumas doenças e trazendo, inclusive, prescrições e remédios caseiros para a cura de algumas delas.

Dos exercícios incentivados pelo livro, dois se destacam pela perspectiva de proporcionarem um trabalho com expressão corporal, ou seja, uma abordagem diferenciada do corpo daquela que até então se encontra no livro, incluindo o corpo na construção do conhecimento, a partir de movimentos espontâneos e particulares de cada aluno. O primeiro trata da descoberta dos sons produzidos pelo corpo; e o segundo sugere que, a partir do seu corpo, o aluno possa produzir tipos diferenciados de sombras.

São momentos significativos, por não tratarem de forma mecânica o reconhecimento do corpo, como nas situações em que o livro aponta para o esquema corporal de forma bastante limitada, com exercícios que dividem o corpo em cabeça, tronco e membros. A situação de criar diferentes sombras com o corpo remete à oportunidade de experimentar movimentações próprias, o que contribuirá para o conhecimento do ser, seu corpo, e suas possibilidades de expressão.

Para MILSTEIN e MENDES (1999), na escola, a compreensão do corpo dentro do campo da comunicação, focalizando-o como lugar de expressão e entendendo-o como forma de linguagem, é uma perspectiva recente. Os autores afirmam que a contribuição desta perspectiva de compreender o corpo como lugar de comunicação e expressão, está na possibilidade de serem propostas metodologias, formas de organizar a escola, formas de relação e trabalho, e momentos de trabalho e descanso, que propiciem ao corpo a oportunidade de vivenciar outras experiências em direção a uma lógica diferenciada das regras que o conformam.

Segundo STOKOE e HARF (1987, p.15), “a expressão corporal é uma conduta espontânea (...) é uma linguagem através da qual o ser humano expressa sensações, emoções, sentimentos e pensamentos com seu corpo, integrando-o assim, às outras linguagens expressivas como a fala, o desenho e a escrita”. Para as autoras, a expressão corporal, uma atividade de organização multifacetada, reúne sensibilização e conscientização do ser, sendo importante na necessidade do indivíduo “exprimir-comunicar-criar-compartilhar e interagir na sociedade em que vive” (p.15). É, portanto uma forma de linguagem corporal, um estilo pessoal que se

manifesta por meio dos movimentos, posições e atitudes que ele exterioriza, “é uma linguagem por meio da qual o indivíduo pode sentir-se, perceber-se, conhecer-se e manifestar-se. É um aprendizado em si mesmo: o que o indivíduo sente, o que quer dizer e como quer dizê-lo” (STOKOE e HARF, 1987, p.17).

Quando STOKOE e HARF (1987) refletem sobre as crianças, e aqui se completa, as crianças em idade escolar, percebe-se a relevância de proporcionar um trabalho integrado com a preocupação de se trabalhar com a expressão corporal, uma vez que, como hoje se concebem as práticas em que ela é envolvida, corre-se o risco de fazer com que percam a espontaneidade e conseqüentemente ameaçar sua capacidade criativa.

Assim, ao contrário de realizar um trabalho aleatório, STOKOE e HARF (1987) apontam para uma atividade especificamente organizada, planejada, que enriqueça a linguagem corporal, num processo de aprendizado que abranja o âmbito da sensação, percepção e das práticas motoras. As autoras sugerem uma forma de trabalho com expressão corporal que atinja as etapas de pesquisa, expressão, criação e comunicação, para estimular de diversas formas o corpo em movimento. O aluno deve ter acesso ao seu corpo como veículo expressivo. Não sendo um receptor passivo, um espectador de informações e conteúdos, deve ser considerado como um criador, capaz de selecionar o instrumental de que necessita para seu desenvolvimento total.

Para REVERBEL (1989) o professor precisa considerar as manifestações espontâneas da criança, que na escola realiza suas primeiras descobertas de si mesmo e do mundo. Tais manifestações espontâneas permitem exteriorizar sua personalidade, mobilizando a fluência verbal e gestual, proporcionando um clima de liberdade na sala de aula em que o aluno expressa seus sentimentos e sensações sem medo de censura. Impossibilitado de expressar-se, este aluno está sujeito a bloqueios que resultam em timidez, agressividade, dificuldade de relacionamento com os colegas, entre outros problemas. Segundo a autora, a relevância de mobilizar a criança em direção à sua espontaneidade e expressividade está na formação do indivíduo criativo.

Como foi observado, tanto o livro didático de Ciências como os demais apresentam reduzidas situações de potencial expressivo, sendo que os estímulos

são mais visuais do que cinestésicos, e a verificação do aprendizado é, em maior número, por meio de atividades gráficas do que em forma de expressão corporal.

Como um exemplo de exercício em que se privilegia a visibilidade corporal, cita-se, no livro didático de Ciências, o que aborda características físicas, com as quais identificam-se homens e mulheres (ombro mais largo, barba para os homens, cintura mais fina para as mulheres), ou como características semelhantes podem agrupar pessoas, seguindo determinado critério (pessoas que usam óculos, loiros e morenos, meninas e meninos).

Outro exemplo de característica física abordada no livro, pode ser encontrada no título “Como são os objetos e os seres” (GOWDAK e VASSOLER, 1996, p.08), em que aparece a figura de um menino obeso, com o seguinte enunciado: “Chumbinho é muito guloso! Ele quer tomar um lanche bem reforçado. Ajude Chumbinho a encontrar o sanduíche grande, o sorvete grande e o copo de suco grande” (GOWDAK e VASSOLER, 1996, p.11).

A figura do menino traz o estereótipo da obesidade e seu preconceito em diversas situações, seja no apelido do menino, ou no fato dele ser guloso (compulsivo), subentendendo que sua obesidade se dá por sua gula, pela quantidade de “lanches reforçados” que ingere. Este é um assunto bastante delicado que gera entre as crianças problemas de aceitação no grupo e deveria ser trabalhado de outra forma, menos discriminatória e banalizada.

O corpo obeso não tem a aquiescência da sociedade, que lipofóbica (FISCHLER, 1995), o submete a um julgamento rigoroso por não estar nos padrões de corpo que mostram sua adesão ao vínculo social. Enquanto um corpo que obedece ao padrão pretendido por uma concepção dominante, determina-se que este seja modelado em sua aparência de acordo com a imagem socialmente aceita.

Tais representações, que vão sendo construídas por meio dos materiais didáticos e das práticas escolares, afetam as formas de trabalho dos professores e dos alunos com o corpo.

Conectando os exercícios existentes no livro didático de Ciências e o que determinam os Parâmetros Curriculares Nacionais, no volume quatro, que trata das Ciências Naturais, enfatiza-se, no documento do MEC, que a criança deve “observar, comparar, descrever, narrar, desenhar e perguntar...” (PCN’s, v.4, 2000,

p.63), como forma de buscar e organizar as informações dos temas propostos no primeiro ciclo³⁴, fase escolar em questão. Traz o desenho como possibilidade de registro de informações, além de registros em formas de tabelas, textos e listas.

O corpo como maneira de adquirir e registrar, ou como forma de compreender, de questionar, de descobrir o conhecimento, não é citado, o que valida a afirmação de RENGEL e MOMMENSOHN (1991, p.101), para quem "... a criança é preparada para o trabalho sedentário da cidade através de um estudo acadêmico que enfatiza principalmente suas capacidades intelectuais". As autoras alertam que,

ao se considerar o corpo e suas ações como distanciados do processo de aprendizado intelectual, esquece-se de que a ação é racionalização e adequação às condições do meio ambiente. A ação física é resultado de sutis operações mentais que envolvem as percepções cinética, visual, auditiva e a elaboração racional destas informações, tendo em vista uma funcionalidade, seja ela prática, social, cultural ou emocional (RENGEL e MOMMENSOHN, 1991, p.101).

Mesmo quando se lê, no manual, que os temas de natureza científica e técnica permitem diferentes formas de expressão, a referência é por um tipo específico de expressão, a gráfica. Completa-se a afirmativa destacando que "não se trata somente de ensinar a ler e a escrever para que os alunos possam aprender Ciências, mas também de fazer uso das Ciências para que os alunos possam aprender a ler e a escrever" (PCN's, v.4, 2000, p.62). Incontestavelmente importante, o processo de alfabetização se beneficia das possibilidades reais de diferentes tipos de expressão.

Sendo característica desta área o conhecimento do corpo em sua forma operativa e fisiológica, é relevante trazer estas informações com diferentes abordagens. A importância em sentir o corpo para conhecê-lo, saber ouvir seus sinais, identificar sensações, a partir de seus diferentes ritmos, dimensiona para além de desenhos e textos, que seriam melhor aproveitados a partir da experiência sensório-motora, subsidiando de forma intrínseca a experiência corporal.

³⁴ A organização da escolaridade em ciclos foi uma reestruturação do ensino fundamental, em que a seriação inicial deu lugar ao ciclo básico com a duração de dois anos. Esta nova configuração abriu a possibilidade do currículo ser trabalhado por um período mais longo, permitindo respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem apresentados pelo aluno (PCN's, Introdução, 2000).

Neste mesmo volume dos PCN's, explica-se a importância do ensino das Ciências Naturais no ensino fundamental, justificando a supervalorização do conhecimento científico e a intervenção da tecnologia na vida diária dos indivíduos, destacando a formação de um cidadão crítico que não fique à margem do saber científico. Contudo, o documento do MEC não considera a crítica que se faz ao "paradigma cartesiano" (FERRAÇO, 2001, p.91) que faz com que se pense o mundo "como um cosmos mecânico, um universo relógio, com peças fixas e movimentos previsíveis, num tempo/espaço absoluto (...) compartimentalização, causalidade, hierarquia, linearidade e determinismo são alguns dos princípios básicos que sustentam os conhecimentos aí construídos" (p.91).

Atestou-se anteriormente que a socialização, como forma de interação e comunicação, não é suficientemente explorada nos livros didáticos. É bastante limitado o número de situações em que o aluno é levado a compartilhar com os colegas suas descobertas e indagações. O livro didático de Ciências apresenta somente quatro atividades em que o aluno deveria conversar com seus colegas sobre os conhecimentos ensinados, apesar de encontrarem-se, nos PCN's, como procedimentos fundamentais, os que permitem investigar, comunicar e debater fatos e idéias ("Aprender e Ensinar Ciências Naturais no Ensino Fundamental", v.4, PCN's, 2000, p.31).

Esta socialização, como dinâmica de trabalho em grupo, é incentivada e apontada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, volume dois, de Língua Portuguesa, como importante fator de intercâmbio, com valor social e pedagógico, embora se sublinhe no documento que a atividade será improdutiva se esta interação não cumprir seu papel didático, devendo então resultar em um "produto" (PCN's, v.2, 2000, p.101) da ação realizada em grupo. Neste volume dois, a capacidade do trabalho em grupo é um dos pontos ressaltados na constituição do "papel de estudante" (PCN's, v.2, 2000, p.103), que inclui a disponibilidade e responsabilidade de aprender e o respeito às normas e aos "combinados" (PCN's, v.2, 2000, p.103) do grupo. Muito mais que combinados, verifica-se que no campo escolar existem regras incutidas e reforçadas diariamente pelos professores, e que parecem ir muito além das normatizações apontadas como relevantes para o "aprender".

Neste volume de Língua Portuguesa dos PCN's, enquanto um dos objetivos desta área para o primeiro ciclo lê-se que o aluno deverá ser capaz de “utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas (...) expressar sentimentos e opiniões...” (PCN's, v.2, 2000, p.103).

É importante ressaltar que a competência lingüística tem limitado as possibilidades dos alunos. Tanto em BOURDIEU (1998b) como em ROCKWELL (1995) encontram-se referências aos obstáculos da língua falada e escrita, elementos culturais sempre associados à cultura escolar, para o êxito na escola. Para esses autores, a questão da linguagem torna-se um dos fatores essenciais no ciclo da reprodução.

A relevância de observar a linguagem, enquanto um código, indecifrável para as crianças e jovens das classes dominadas, é apontada por BOURDIEU (1998b) que alerta que este fato condena esses educandos ao fracasso escolar, enquanto que os jovens das classes dominantes, por entenderem este código com ajuda da convivência familiar, se tornam melhor sucedidos. Esta idéia é reforçada por CECCON; OLIVEIRA e OLIVEIRA (1999), quando afirmam que uma das principais causas para que muitas crianças não se sintam bem na escola, está na dificuldade de entender e falar a língua que é falada pelos educadores, fato agravado quando estes consideram incorreta a maneira de falar das crianças. Conseqüentemente, as crianças vão se tornando incapazes de se comunicar. Não entendendo, têm dificuldade em pensar e raciocinar.

Como uma das maneiras de proporcionar mudanças neste quadro de desigualdade lingüística, McLAREN (1997) destaca que é preciso refletir sobre os “significados fora da linguagem de significação lingüística, ou seja, reconhecendo o corpo como o local primário de significado”. Ressalta que os professores esquecem que o corpo é o sítio da subjetividade, da identidade individual e coletiva, tanto quanto a linguagem, e completa afirmando que “... a libertação da mente e do espírito significa, antes de tudo, libertação do corpo e daqueles impedimentos materiais e lingüísticos que formam as práticas de dominação” (p.303).

Ainda sobre as considerações que tratam do corpo na aprendizagem e nas mudanças que podem ocorrer a partir de sua valorização no processo de ensino, MILSTEIN e MENDES (1999) afirmam que o corpo pode atuar como um

facilitador para encaminhar o aluno nos conhecimentos cognitivos, vinculando deste modo o pensamento, as emoções e o movimento.

Com relação à aprendizagem pelo corpo na área de linguagem, constatou-se somente uma abordagem rápida do corpo humano e a nomenclatura de suas partes constitutivas no livro didático de Português utilizado pela 1ª série observada. Aqui se faz necessário lembrar o procedimento de Ana, professora responsável pela turma, com relação a algumas sugestões do livro.

Em vários momentos, o livro indica que as crianças devem consultar o item “Jogos e Brincadeiras” no final do mesmo, para realizarem atividades lúdicas conectadas com a lição trabalhada. Em todos os momentos em que isto aconteceu, a preferência da professora foi ignorar a sugestão da atividade e fazer o exercício seguinte, não fornecendo o espaço lúdico que o livro sugeria, nem mesmo em um momento posterior. A prioridade sempre foi o trabalho individual, sem sociabilidade, adiantando o conteúdo a ser ensinado.

Este fato é relevante, pois nas atividades indicadas no livro didático de Português, as sugestões são de brincadeiras e também de confecção de brinquedos. A confecção destes brinquedos não foi realizada nem em sala de aula, nem na aula de Artes, espaço destinado principalmente para as atividades manuais. O que torna a situação importante é que se lembra que as crianças da 1ª série são proibidas de trazer brinquedos, tendo sido registrados momentos em que a professora enfatizava tal regra. Portanto, vislumbra-se a inexistência de jogos e brinquedos, no cotidiano da turma acompanhada, que enquanto elementos lúdicos possam ser manuseados e explorados livremente exercitando assim o imaginário infantil. O jogo e o brinquedo fazem parte do universo infantil, principalmente considerando a faixa etária em questão, e sua utilização constitui-se um meio importante de desenvolver conteúdos cognitivos uma vez que as crianças podem ser estimuladas a utilizarem seus recursos cognitivos para resolverem problemas que surgem a partir do brinquedo.

No livro didático de Matemática, o corpo é citado e utilizado somente em figuras para o raciocínio lógico-matemático. Utilizam-se os dedos para trabalhar a adição e o sistema decimal, e em duas situações utilizam-se modalidades esportivas para se trabalhar com o placar. Nos demais conteúdos, o corpo humano é

utilizado como figura, podendo facilmente ser substituído sem prejuízo, por outro objeto.

No volume três dos Parâmetros Curriculares Nacionais que trata do ensino de Matemática, descreve-se o estado de insatisfação diante dos resultados negativos obtidos em sua aprendizagem, atestando-se “a necessidade de reverter um ensino centrado em procedimentos mecânicos, desprovidos de significados para o aluno” (PCN’s, v.3, 2000, p.15). Aponta-se ainda, nesse documento, a urgência em reformular objetivos, rever conteúdos e buscar novas metodologias para o trabalho com Matemática.

Percebe-se uma possibilidade do trabalho corporal quando se destaca o recurso dos jogos, articulando o conhecido e o imaginado, sendo repleto de significado principalmente em se tratando de crianças. O processo de ensino e aprendizagem da Matemática acontecerá a partir de analogias que as tornem produtoras de linguagens da área em questão. A oportunidade de movimento aparece nos conteúdos de espaço, localização, representação de posições diversas em que, a partir da referência do corpo em atividade, podem-se estabelecer indicações de distância ou direção.

A contribuição dos jogos em sala de aula é atestada por MILSTEIN e MENDES (1999), quando afirmam que a finalidade da incorporação dos jogos é interessar e motivar o aluno alicerçando a aprendizagem em formas pedagógicas de prazer e espontaneidade, seguindo os interesses e necessidades das crianças. Os autores destacam elementos de sua pesquisa de campo para explicitar alguns aspectos paradoxais na utilização deste tipo de recurso didático. Apontam que muitas destas experiências foram frustradas porque o jogo produzia “desordem” (p.56). Os professores se vêem em conflito, pois se de um lado devem ensinar buscando interessar os alunos e motivá-los, de outro lado, espera-se deles que instaurem a ordem, elemento de difícil controle quando da realização dos jogos.

Nos objetivos gerais de Matemática para o Ensino Fundamental é clara a finalidade de estabelecer conexões entre os temas matemáticos e os temas e conhecimentos de outras áreas curriculares, abrindo-se uma possibilidade de interação entre os conteúdos de áreas distintas. Falando do primeiro ciclo, afirma-se que “embora o professor tenha os blocos de conteúdos como referência para seu trabalho, ele deve apresentá-los aos alunos deste ciclo da forma mais integrada

possível” (PCN’s, v.3, 2000, p.67), destaque que reforça as questões de entrelaçamento e não de fragmentação, com relação aos conteúdos e suas abordagens metodológicas. Mas a interpretação deste texto e desta maneira de trabalho integrado é competência do professor, pois em nenhum momento se explicita a importância do trabalho corporal como meio de aprendizagem e a importância da participação corporal em todos os blocos de conteúdos.

Nas palavras de Ana e de Marta, na leitura de todos os volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, não é clara a interligação do corpo em todas as áreas do conhecimento. Segundo as professoras, esta conexão acontece ou não a partir da criatividade de cada professor. As docentes concordam que o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, envolvendo o corpo e suas movimentações, seria mais acessível e concretizável caso houvesse referência deste tipo de metodologia nos PCN’s, sendo tratado, igualmente, de forma instrumental nos livros didáticos.

A dimensão corporal do aprendizado encontra argumentações no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Entretanto, estas discussões não formam um conjunto de idéias coesas e se encontram dispersas entre os volumes do documento, não conseguindo atingir uma unidade significativa que possa comprovar de forma contundente que o corpo é tomado como elemento central na educação dos escolares.

Se nos volumes relativos à Língua Portuguesa, Ciências Naturais, Matemática, História e Geografia, as referências do corpo na aprendizagem não conseguem se consubstanciar em uma proposta pedagógica clara, sendo que só possuem em comum a abordagem mecânica e biológica do corpo, o volume seis, da área de conhecimento Arte, aponta que:

Toda ação humana envolve a atividade corporal. A criança é um ser em constante mobilidade e utiliza-se dela para buscar conhecimento de si mesma e daquilo que a rodeia, relacionando-se com objetos e pessoas. A ação física é necessária para que a criança harmonize de maneira integradora as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas (...) A ação física é a primeira forma de aprendizagem da criança, estando a motricidade ligada à atividade mental. Ela se movimenta não só em função de respostas funcionais (...), mas pelo prazer do exercício, para explorar o meio ambiente, adquirir melhor mobilidade e se expressar com liberdade. Possui, nesta etapa de sua vida, um vocabulário gestual fluente e expressivo (PCN’s, v.6, 2000, p.67).

Percebe-se, neste texto extraído do documento do MEC, a relação existente entre o corpo e seus movimentos e a aprendizagem, no cotidiano do agente escolar, como forma de interagir com o mundo que o rodeia, ou seja, compreendê-lo e nele atuar. O texto afirma, na seqüência, que a visão da busca pelo conhecimento por meio do corpo "... está de acordo com as pesquisas mais recentes feitas pelos neurocientistas que estudam as relações entre o desenvolvimento da inteligência, os sentimentos e o desempenho corporal. Essas novas teorias criam um desafio à visão tradicional que separa corpo e mente, razão e emoção" (PCN's, v.6, 2000, p.67).

No volume seis dos Parâmetros Curriculares Nacionais, aparece ainda uma atividade que tem referência em alguns conteúdos dos demais volumes, mas de reduzida aparição nos livros didáticos e de inexistente concretização no cotidiano da sala de aula da 1ª série observada. Trata-se da dramatização.

Somente em duas situações, em todos os quatro livros didáticos analisados, são sugeridos exercícios de dramatização. Lê-se no livro didático de Estudos Sociais as questões relacionadas à identidade, à família, a parentes, a nomes e a sobrenomes. O livro aborda também os locais em que a criança convive diariamente como a casa, a rua e a escola. É no espaço da escola que surge a possibilidade de um exercício de expressão corporal, quando é proposta a realização de uma dramatização com os alunos sobre situações de boas maneiras na escola (Sousa, 1999, p.33). No item "Os meios de comunicação" (Sousa, 1990, p.65), também aparece um exercício em que os colegas devem imaginar um diálogo ao telefone e dramatizá-lo para o resto da turma.

Esta atividade corporalmente expressiva mostra-se em limitadas ocasiões, mesmo quando se lê no volume seis (Arte) dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o potencial desta atividade, "contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade" (PCN's, v.6, 2000, p.83). A criança, nas atividades de dramatização, procura organizar seu conhecimento do mundo de forma integradora, e "compartilhar uma atividade lúdica e criativa baseada na experimentação e na compreensão é um estímulo para a aprendizagem" (PCN's, v.6, 2000, p.85).

Por isso, afirma-se no documento que "no ensino fundamental o aluno deve desenvolver um maior domínio do corpo, tomando-o expressivo, um melhor

desempenho na verbalização, uma melhor capacidade para responder às situações emergentes e uma maior capacidade de organização e domínio de tempo” (PCN’s, v.6, 2000, p. 86).

Se a expressividade do corpo, a relevância da atividade corporal para a construção do conhecimento, encontra destaque em pelo menos alguns apontamentos teóricos destes manuais, outro aspecto é objeto de intensa cogitação, mas ainda encontra-se distante de um consenso que aponte soluções concretas no cotidiano da escola, que por isso não tem seu formato modificado: é a questão da *imobilidade corporal dos alunos na sala de aula* (por conta do mobiliário, do tempo de execução das atividades, do tipo destas atividades, da formação dos profissionais que atuam neste espaço, etc.). Os PCN’s destacam as dificuldades enfrentadas nesta fase da escolarização, quando se fala da falta de movimento. Discute-se que:

Nesse momento da escolaridade, os alunos têm grande necessidade de se movimentar e estão ainda se adaptando à exigência de períodos mais longos de concentração em atividades escolares. Entretanto, afora o horário de intervalo, a aula de Educação Física é, muitas vezes, a única situação em que têm essa oportunidade. Tal peculiaridade freqüentemente gera uma situação ambivalente: por um lado, os alunos apreciam e anseiam por esse horário; por outro, ficam em um nível de excitação tão alto que torna difícil o andamento da aula (PCN’s, v.7, 2000, p.59/60).

Esse parágrafo, extraído do volume sete que trata da área de Educação Física, parece um “desabafo” às demais áreas de conhecimento que, ao imobilizarem os alunos em todos os demais conteúdos, dificultam a efetivação de um trabalho corporal nas aulas de Educação Física. A solução que em seguida se aponta, é que o professor “polivalente” (PCN’s, v.7, p.60) saiba programar atividades diferenciadas quando as crianças são submetidas a momentos de intensa concentração e imobilidade. Grifa-se aqui que essas situações se repetem diariamente, uma vez que a criança está durante quase todo o tempo na sala de aula.

Na escassez de profissionais polivalentes, lembra-se aqui a prática docente da professora de Educação Física da 1ª série da escola em que se realizou a pesquisa de campo. Além de não conseguir se descolar de um tipo específico de atividade, a professora mostrou dificuldades em fornecer outras referências de vivências motoras para os alunos, agravando ainda mais o quadro de imobilidade em que estavam confinadas essas crianças durante a semana.

A aula de Educação Física, duas vezes por semana, era reduzida em seu tempo de duração de cinquenta minutos, pela realização da chamada e os constantes apelos para a manutenção das regras. Eram comuns as punições, geralmente em forma de exclusão da atividade, ou permanência do aluno com a professora em sala de aula. As atividades giravam em torno de uma mesma dinâmica. A turma de alunos, dividida em duas equipes grandes, realizam corridas em direção a um obstáculo qualquer, sendo que à espera de alguns dos colegas completarem o percurso, os demais ficavam no aguardo, imóveis pelas determinações da professora. Devido ao tamanho da turma, cada aluno conseguia executar o percurso no máximo três vezes e no resto do tempo, ficava parado.

Atesta-se que, tanto no volume dos PCN's que trata da Educação Física, como no volume seis, que aborda o conteúdo Arte, existem referências significativas, demonstrando o potencial das atividades corporais na formação do aluno, principalmente as atividades expressivas.

Fica claro, portanto, que existe uma reflexão, na proposta pedagógica dos Parâmetros Curriculares Nacionais, sobre tais conteúdos e reserva-se um local específico para sua aplicação. Mas, as afirmações teóricas encontradas nos volumes seis e sete dos manuais, comprovam, segundo esta análise interpretativa, serem estes momentos insuficientes no cotidiano da escola. Na relação do corpo e seus movimentos, detecta-se uma lacuna de necessário preenchimento teórico e metodológico, que argumente a necessidade de mudanças nesta realidade da prática escolar.

Na leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pensando na categoria corpo, atesta-se o que foi afirmado no Parecer da ANPEd (1996) quando este sublinha que muitas questões suscitadas na leitura do documento aparecem de forma inconsistente, sendo que tal categoria é abordada em determinadas partes e em outras não, sendo que seria necessária a referência no início do texto, a fim de não gerar dúvidas em sua interpretação, ou na valoração de determinada opção metodológica.

Segundo o Parecer, a linha metodológica dos Parâmetros Curriculares Nacionais, não é apresentada de forma clara, tendo abordagens diversas e pouco coesas. Lê-se que "é muito importante que a redação e a forma de apresentação do documento sejam aperfeiçoadas, permitindo diferentes tipos de usos e leituras e

contendo indicações que ajudem o leitor a aprofundar temas de seu interesse” (ANPEd, 1996, p.92), observação que abrange igualmente os usos do corpo na escola, em todas as áreas de conhecimento. Assim poderiam, também nos livros didáticos, serem vislumbradas outras abordagens do corpo que contribuíssem para concretizar e facultar a permanência da atividade corporal, incluída na maneira de tratar os conteúdos a serem ensinados.

Ao finalizar, é necessário acentuar que, seguindo o exposto até aqui, o corpo social se configura a partir das relações que são produzidas entre os elementos que compõem a cultura escolar (e aí se localizam os PCN's e os livros didáticos indicando um determinado saber a ser ensinado) e os que se derivam da existência, no cotidiano, de práticas que imprimem outras características ao saber escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma missão dos pesquisadores, dos cientistas em particular – e talvez ela seja particularmente urgente no que se refere às ciências da sociedade – que é a de restituir a todos as contribuições da pesquisa.

Somos, como dizia Husserl, ‘funcionários da humanidade’, pagos pelo Estado para descobrir coisas, seja sobre o mundo natural, seja sobre o mundo social, e, ao que me parece, faz parte de nossas obrigações restituir o que descobrimos.

Pierre Bourdieu

Tomando-se como horizonte as recomendações de Bourdieu indicadas na epígrafe, reserva-se este espaço final para discussões que objetivam restituir as descobertas da pesquisa, recuperando-as do texto do trabalho e aprofundando sua interpretação, na busca de respostas articuladas à pergunta que orientou a pesquisa: com que elementos a cultura escolar e a cultura da escola contribuem para a construção do corpo social?

Inicialmente, lembra-se o que afirma BOURDIEU (1997b, p.27) quando destaca que “nada é mais difícil do que fazer sentir a realidade em sua banalidade”. Para o autor, este é o problema encontrado pelos sociólogos, ou seja, “tornar extraordinário o ordinário; evocar o ordinário de maneira que as pessoas vejam a que ponto é extraordinário” (BOURDIEU, 1997b, p.28).

Neste aspecto, é especialmente complexa a investigação na escola, já que se trata de um espaço que parece apresentar uma continuidade ordinária, no sentido de manifestar rotinas e práticas, que aparentemente igualam as instituições de ensino e seus procedimentos em cidades, regiões e mesmo em países diversos.

Assim, é preciso buscar formas de encontrar o verdadeiro potencial qualitativo no entendimento dos processos escolares e as respostas de aspecto revelador do extraordinário. Para tanto, destaca-se a forma peculiar de “desrotinizar” o olhar, descrita por FORQUIN (1993), que se refere à “caixa-preta” (p.24) das salas de aula e das escolas. Para o autor, a única maneira de compreender o que se passa realmente no interior desses espaços e não apenas o que acontece na entrada e na saída das salas de aula e das escolas, remetendo-se aqui à superficialidade de uma interpretação unidimensional e generalizante, é abrindo a “caixa-preta” e recuperando a logicidade desse campo social.

FORQUIN (1993) aponta que é preciso detectar, nos registros de informações internas, a dinâmica da relação existente entre os agentes, já que os mecanismos de funcionamento e a lógica desta relação não são claros e nem percebidos na observação direta.

Por entender que se deve ler além da observação direta, BOURDIEU (1997b) ressalta a relevância de dar atenção ao implícito não verbal. Segundo o autor, devem-se perceber os olhares, os silêncios, os gestos e movimentos, que dizem tanto quanto com palavras e revelam imensamente mais do que se pode controlar.

Para habilitar-se a ler os registros de informações internas e não-explicitas, produzidos no campo empírico, foi preciso munir-se de ferramentas teóricas que possibilitaram a interpretação dos dados ali construídos. A partir de tais ferramentas, propõem-se aqui algumas reflexões.

EM CONCLUSÃO

Conceituou-se, no texto do trabalho, o corpo social como o corpo biológico portador do *habitus*. Como a preocupação foi desvelar a construção deste corpo social, pode-se concluir que este estudo tratou da própria construção do *habitus*. Recortando o objeto, definiu-se a proposta de investigar as disposições duradouras, estruturantes, reguladas e regulares, incorporadas e reproduzidas, em sua porção mais automática e inconsciente, nas atitudes e posturas corporais, e a contribuição do processo de escolarização para a conformação de tais disposições.

Buscou-se perceber a construção deste sistema de disposições, responsável pelos indivíduos agirem, corporalmente, de uma forma determinada, regularizada e como esta construção se concretiza na escola.

A escola é um campo por excelência da reprodução social e cultural, ou seja, enquanto espaço social historicamente construído, determina seu *nomos* em direção à reprodução e conforma a *illusio* neste campo por uma adesão corporal, somatizando relações constitutivas da ordem social que se inscrevem no *habitus* interiorizado pelo agente. Esta somatização é resultado da dominação simbólica que predispõe uma determinada maneira de pensar, agir e sentir e se concretiza pelos elementos culturais escolares que, ao final, legitimam a cultura da classe dominante.

Nestes elementos culturais, atestou-se que, enquanto efeito no corpo dos agentes e como dispositivos construtores do corpo social, a cultura escolar privilegia abordagens do corpo utilitário para atender a ordem estabelecida pela sociedade, sendo que a partir de aspectos cognitivos não existem referenciais suficientes para o estabelecimento de elementos modificadores, que tratem o corpo em abordagens diferenciadas, já que as práticas construídas nos processos históricos sempre visualizaram uma maior utilidade para o corpo, tratando-o enquanto máquina manipulável, sujeita à dominação e ao exercício do poder simbólico.

Na cultura da escola, presenciou-se a educação do comportamento corporal, no sentido de moldar o esquema corporal dos agentes em uma dimensão social, forjando uma maneira de ser que se expressa no corpo. Envolve-se o indivíduo em um ordenamento, em que as regras dos rituais escolares, enquanto leis de funcionamento do campo escolar, referendam a ordem social e o arbitrário cultural vigente, por meio de um arbitrário cultural escolar dominante.

A instituição escolar é, portanto, encarregada de transformar os alunos em agentes sociais, realizando uma tensão a favor da ordem das coisas, que ordena os indivíduos. Esta tensão se realiza por meio dos elementos culturais do processo de escolarização e pelos professores, enquanto adultos socializados, também eles em acordo com a ordem social vigente.

Segundo MILSTEIN e MENDES (1999, p.143), todo o complexo processo de práticas, conflitos e tensões cotidianas na escola, se ancora no trabalho pedagógico sobre o corpo. Trata-se da “construção social do corpo das crianças como parte da construção de sujeitos adaptáveis a uma estrutura social que, já adultos, os interpela e os convoca”, fazendo com que este sentido da ordem social previamente inscrita nos corpos, forneça as condições necessárias para a reprodução.

As práticas escolares se responsabilizam por prover um sentido interno, o *habitus*, que realiza a incorporação de disposições que se auto-regulam e se autocontrolam, inculcando a noção de “ordem” e de “desordem”, fazendo com que o indivíduo experimente, por vivências imediatas de aprovação ou sanção, a posição de incluído ou excluído na hegemonia profunda (MILSTEIN e MENDES, 1999).

Para BOURDIEU (2001a) esta noção de ordem e desordem se efetiva para o indivíduo em decorrência do mundo social ser repleto de cobranças, mas que só funcionam como cobranças para os indivíduos predispostos a percebê-las desta maneira. O sentido interno que regula e controla a noção de ordem e desordem desencadeia “disposições corporais profundamente interiorizadas e que não passam pelas vias da consciência e do cálculo. A submissão à ordem estabelecida é o produto do acordo entre as estruturas cognitivas inscritas (...) nos corpos e as estruturas objetivas do mundo ao qual elas se aplicam” (BOURDIEU, 2001a, p.214).

As práticas escolares, como um conjunto de ações que objetivam a formação e incorporação do sentido interno destas disposições corporais, podem ser interpretadas, segundo BOURDIEU (1994b), como estratégias de reprodução e modos de dominação. Para compreender estas estratégias de reprodução e os modos de dominação é preciso salientar que o mundo social é dotado de uma dinâmica que se inscreve nas estruturas objetivas e nas estruturas subjetivas. As estruturas objetivas são responsáveis pela distribuição do capital simbólico e as estruturas subjetivas referem-se às disposições dos agentes, ao seu *habitus*.

As estruturas objetivas, em que podem ser incluídas a família e a escola, são responsáveis por mecanismos que tendem a assegurar a reprodução, encarregando-se de construir as estruturas subjetivas. A dinâmica acontece justamente na medida em que as estruturas objetivas utilizam-se de diferentes maneiras para realizar esta construção, a partir das estratégias de reprodução que caracterizam os distintos espaços sociais.

À medida que as estruturas subjetivas vão sendo construídas, elas atuam tanto na conservação e reprodução das estruturas objetivas, como em sua modificação, conforme os interesses e apostas existentes nestas estruturas. Para BOURDIEU (1994b), falar de apostas é abandonar a lógica mecanicista das estruturas em favor de uma lógica dinâmica e disponível ao jogo. Afirma que justamente por levar em consideração esta dinâmica entre as estruturas é que se elaboram estratégias de todas as ordens, sendo que o sistema escolar pode ser exemplificado enquanto uma estratégia educativa de investimento de longo prazo, para produzir agentes capazes de receber a herança de um grupo social e aptos, por sua vez, a transmiti-la aos novos agentes.

Além de ser identificado como componente das estratégias educativas, o sistema escolar também pode ser compreendido nas “estratégias de investimento simbólico” (BOURDIEU, 1994b, p.06). Trata-se das ações que visam conservar e aumentar o capital de reconhecimento, ou seja, o capital simbólico, favorecendo a reprodução de esquemas de percepção e de apreciação e produzindo ações suscetíveis de serem apreciadas favoravelmente, no espaço social em que estão atuando.

Enquanto componentes do sistema de ensino escolar, conclui-se que a cultura da escola e a cultura escolar funcionam como estratégias de reprodução, tendo o formato de estratégias educativas e de investimento simbólico, construindo um agente social possuidor de disposições incorporadas e corporificadas em forma de *habitus*, que de forma inconsciente e não racional, reproduzirá espontaneamente as condições de sua dominação.

A construção do *habitus* – e, logo, a construção do corpo social – não acontece prioritariamente em aspectos isolados, como na disciplinarização individual do aluno na sala de aula, ou na ação pedagógica do docente, ou ainda, nos conteúdos cognitivos dos materiais didáticos e nas normas curriculares que elaboram a seleção cultural de tais conteúdos. Trata-se sim, da responsabilidade de um conjunto de fatores, de estratégias diversas, que caracterizam o modo de dominação e da institucionalização de instrumentos de reprodução social, neste campo determinado. Segundo BOURDIEU (1994b) a responsabilidade da transmissão de elementos escolares não é de incumbência de uma pessoa ou de um grupo, constrangidos ou orientados pela tradição, mas de todo um conjunto de agentes individuais ou coletivos.

De um lado, como apontado no trabalho, o corpo social se constrói sob a ação de um conjunto de saberes que, originados em diferentes campos do conhecimento, trazem para dentro do espaço escolar as concepções que sustentam diferentes práticas sociais. Transformados em elementos na cultura escolar por meio do currículo, programas, materiais de ensino como os livros didáticos, determinados conteúdos são definidos como a cultura legítima a ser transmitida para as novas gerações. Por outro lado, ao serem tomados como objeto de ensino, aqueles conteúdos se transformam, impregnados pelas práticas cotidianas dos agentes que compõem o universo da escola.

Articulada aos elementos da cultura escolar que didatiza os conteúdos legitimados, encontra-se a cultura da escola, sustentada por uma prática social de referência que automatiza rituais e atos da vida cotidiana, a partir da inculcação de um arbitrário cultural dominante. É na relação que acontece entre esses elementos culturais que se percebe o *corpo em escolarização* sendo construído como corpo social.

Compondo uma lógica já estabelecida, o agente aceita a escolarização de seu corpo com cumplicidade, aceitando as disposições do campo em que se encontra, mesmo que este campo produza uma crença, no sentido de um estado de corpo, por meio de uma violência simbólica. É por isso que BOURDIEU (2001a, p.283) destaca que :

os dominados são sempre mais resignados do que imagina a mística populista ou até do que poderia fazer pensar a simples observação de suas condições de existência (...). Estando habituados às exigências do mundo que os formou, eles aceitam como algo evidente a maior parte de sua existência. Ademais, sobretudo pelo fato de que a ordem estabelecida, mesmo a mais penosa, proporciona ganhos típicos que não se dispensa sem mais, a indignação, a revolta e as transgressões são sempre difíceis, dolorosas e quase sempre extremamente custosas, material e psicologicamente.

Assim, segundo o autor, o agente se deixa possuir, aceitando sua função social por meio de seu corpo. A ele, o agente, é imposta a adoção de uma *hexis* corporal que o envolve de modo durável, encontrada nos rituais das instituições – aqui, em destaque a instituição escolar – que, por meio das ações e palavras, por vezes imperceptíveis e infinitesimais, tendem a lembrar a ordem social, bem como a posição do agente nesta ordem social, garantindo a apropriação da herança e do direito de herdar e, ainda, a manutenção da ordem simbólica que realiza a circulação do capital simbólico. Consegue-se assim perceber a “extraordinária adesão que a ordem estabelecida consegue obter” (BOURDIEU, 2001a, p.209).

DESTACANDO ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS, A PARTIR DO CAMPO EMPÍRICO

Entre os dados produzidos a partir da observação do campo empírico, destacam-se, por seu significado, os dois modelos distintos de práticas docentes e a reação dos alunos frente a estes modelos diferenciados de prática pedagógica.

Anterior à explanação reflexiva sobre estes modos de características marcantes de docência, bem como as conseqüências destes na construção do corpo social dos agentes em fase de escolarização, é pertinente localizar no campo educacional e político mais amplo, a que lógicas estão sujeitas essas ações pedagógicas e as professoras responsáveis por tais ações.

Inicialmente, relembra-se que ao analisar os livros didáticos utilizados na classe de 1ª série do ensino fundamental acompanhada, foram discutidos os parâmetros curriculares de âmbito nacional a que obedecem, bem como as políticas que geraram tais documentos. Enquanto fontes teóricas que influenciaram a elaboração dos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais, foram citadas as organizações ligadas às agências financiadoras do capital internacional que ditam as políticas econômicas e sociais para os países “em desenvolvimento”, como o Brasil.

No período de 1995 a 2002, o governo brasileiro fez inserir, estrategicamente, segundo HERMIDA AVEIRO (2002, p.302), as reformas educacionais e a implementação destes Parâmetros Curriculares Nacionais, “no cronograma traçado para a reforma do estado brasileiro, em estreita sintonia com as políticas econômicas e sociais desenhadas pelos grandes organismos financeiros internacionais: Banco Mundial, FMI (Fundo Monetário Internacional) e a CEPAL (Comissão Econômica para América Latina)”. Para HERMIDA AVEIRO (2002), com o chamado processo de mundialização nacional, promovido por aquele governo, alinhou-se o Brasil às políticas de características neoliberais.

No artigo “*O neoliberalismo, utopia (em vias de realização) de uma exploração sem limites*”, BOURDIEU (1998e) explica que se trata de uma teoria dessocializada e des-historicizada que, a partir de um trabalho político funciona enquanto um programa de destruição metódica dos coletivos; para ele, a utopia neoliberal de um mercado puro e perfeito coloca em risco todas as estruturas coletivas, favorecendo a ruptura entre a economia e as realidades sociais, construindo o mundo na realidade de um sistema econômico de descrição teórica.

Para o autor, entre os pontos suscitados pelo neoliberalismo, destaca-se a privatização dos serviços públicos e a redução das despesas públicas e sociais, fato observado nas instituições escolares de fomento público. Enquanto um elemento revelador dessa situação, pôde-se constatar na descrição do espaço físico da escola observada a precariedade, no que se refere as suas condições materiais.

Em outro artigo, BOURDIEU (1998e), referindo-se ao sofrimento social (uma das conseqüências do que o autor chama de o “flagelo neoliberal”, p.07), afirma que “uma das razões maiores do desespero de todas essas pessoas (aqui o autor está se referindo aos trabalhadores sociais: assistentes sociais, educadores, docentes e professores primários, entre outros) está no fato de que o Estado se retirou, ou está se retirando, de um certo número de setores da vida social que eram sua incumbência e pelos quais era responsável...” (BOURDIEU, 1998e, p.10).

Segundo o sociólogo, este afastamento do Estado contribuiu para a depreciação da coisa pública. Analisando as condições que têm os trabalhadores sociais para exercerem sua profissão, a partir desta escusa do Estado em fornecer melhores circunstâncias de atuação e reconhecimento profissional, BOURDIEU (1998e, p.11) destaca que,

Tudo isso tem algo de surpreendente, sobretudo para aqueles que são enviados à linha de frente, para desempenhar as funções ditas ‘sociais’ e suprir as insuficiências mais intoleráveis da lógica do mercado, sem que lhes sejam dados os meios de cumprir verdadeiramente a sua missão. Como não teriam eles a impressão de ser constantemente iludidos ou desautorizados? Deveríamos ter compreendido há muito tempo que a sua revolta se estende muito além das questões de salário, embora o salário que recebem seja um sinal inequívoco do valor atribuído ao trabalho e aos trabalhadores. O desprezo por uma função se traduz primeiro na remuneração mais ou menos irrisória que lhe é atribuída.

A linha de frente é exatamente a posição social em que se encontram os professores das redes públicas de ensino. Com uma função desvalorizada enquanto prática profissional e de limitado retorno material, estes trabalhadores sociais da educação buscam suprir toda sua condição e posição na ordem social. Com limitações de formação, recursos escassos e um capital simbólico compatível com a posição social ocupada, as professoras da escola estadual observada exemplificam o abandono governamental à educação, ou seja, cumprem seus encargos de trabalho com o que lhes é possível, tanto em termos de estrutura, quanto em termos de capital cultural, social e econômico.

Por outro lado, mesmo partilhando de idênticas condições objetivas, estando inseridas no mesmo espaço social, ou seja, no mesmo campo, sendo possuidoras de capital simbólico equivalente e portando o mesmo *habitus* de classe, percebem-se diferenças na prática docente das duas professoras observadas durante a pesquisa de campo, que possuem um significado relevante enquanto

dado, por demonstrar, como fato real, a diferença entre o *habitus* de classe, ou de grupo, e o *habitus* individual, mesmo se tratando de variações da personalidade social, produzida por um *habitus* de classe.

BOURDIEU (1980) explica que cada sistema de disposição individual é uma variante estrutural dos outros sistemas, em que se exprime a singularidade da posição no interior da classe e a trajetória de cada indivíduo, derivada de uma série de referências e determinações cronológicas ordenadas de forma única para cada agente social, ou seja, da história individual de cada agente.

Esse *habitus* individual, atuando de forma particular e original, concretiza o aspecto gerador do *habitus*, que pode, em oportunidades determinadas, ser responsável por reestruturar algumas lógicas dentro do campo, impulsionando inclusive modificações na ordem social.

No estudo de caso específico, reconstruindo as práticas docentes de Ana e de Marta, conclui-se que a prática de Ana é sempre acompanhada de ameaças e de sanções, o que coloca seus alunos em uma situação estressante e perturbadora, dificultando o processo de ensino-aprendizagem, que necessitaria acontecer em um ambiente favorável para sua efetivação, agravando ainda mais a legitimação das desigualdades e os mecanismos de eliminação dentro do campo escolar. Parte-se igualmente do pressuposto, como um ponto de reflexão fundamental, que a agressividade pode gerar seres agressivos, já que as disposições adquiridas pelo *habitus* escolar edificam o indivíduo social.

Como não lhes é possível, por sua posição no jogo deste campo social específico, reagir da mesma forma às ações agressivas e ameaçadoras dessa professora, os alunos têm reações diversificadas: uns se alienam dos processos que acontecem em sala de aula, outros, antes motivados, perdem o interesse, para se acomodar em um local onde não podem ser atingidos por estas ações, raramente participando das atividades em sala de aula; mas todos, neste caso em particular, se voltam para Marta, como agente que compreende suas necessidades infantis de descobrir e construir elementos para compor seu capital cultural.

Marta se diferencia na medida em que se relaciona de uma forma peculiar, percebendo que as crianças têm necessidade de se comunicarem. Na impossibilidade de realizar tal ação, pela determinação das regras do espaço da sala de aula, impostas quando Ana coordena a atividade, encontram na professora

auxiliar, que lhes transmite confiança e temura, a determinação para aprender e mesmo a disposição para obedecer voluntariamente aos ordenamentos que eventualmente são impostos.

A partir de sua dinâmica, no processo ensino-aprendizagem, Marta possibilita o aparecimento de novas abordagens, principalmente em se tratando do corpo, diferentes das determinadas pela ordem escolar, trazendo uma possibilidade de rever a lógica desta ordem uma vez que conduz sua maneira de professorar distanciada do reforço, da rígida requisição e do inculcar das determinações de tal ordem.

Esta professora faz emergir, com os elementos modificadores que aborda em sua forma de praticar sua profissão, um espaço de diálogo que pode revisar a forma da ordem social ampla.

É justamente na centelha que modifica o estabelecido que se deve, a exemplo de BOURDIEU (2001b), acreditar que se pode reavaliar a condição do ser social e de seu corpo, e transformar o hegemonicamente estabelecido, tomando a direção contrária dos mecanismos que contribuem para a reprodução.

REFLEXÕES FINAIS: a margem de liberdade e os “contrafogos”³⁵.

A partir de uma conversa telefônica com Pierre Bourdieu alguns dias antes de sua morte, Didier ÉRIBON (2002) escreveu um artigo, e relembrou as lutas empreendidas pelo sociólogo até o fim de sua vida. Mesmo debilitado pela doença, Bourdieu chama a atenção de ÉRIBON (2002) por sua recusa em se desarmar (no sentido de continuar combatendo), não abandonando sua dupla paixão, a pesquisa e a política.

Resgatando as principais obras do intelectual francês e comentando as que tratam do sistema de ensino, ressalta que, ao olhar os mecanismos velados na

³⁵ Empresta-se aqui o termo “contrafogos”, título que Pierre Bourdieu deu a dois de seus livros (BOURDIEU, P. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998e; BOURDIEU, P. **Contrafogos 2: por um movimento social europeu**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001d). Explica-se no verso dos livros que a acepção da palavra contrafogo quer dizer fogo ateado ao encontro de um incêndio florestal para impedir-lhe a propagação: fogo do encontro. BOURDIEU (1998e) afirma, na apresentação do livro, reunir textos para fornecer armas úteis para os perigos contra os quais foram acesos os contrafogos.

escola, Bourdieu não enxergava somente sua “face sombria” (ÉRIBON, 2002, p.04). Ele estava bem posicionado para saber que funções emancipáveis poderiam impregnar a escola e a cultura, e de quais promessas de uma mobilidade social elas poderiam ser portadoras.

No entendimento da escola e sua condição de campo social, como um espaço de forças que se opõem, espaço de concorrências e de luta “em que existe sempre um lugar para o nascimento de alguma coisa que se assemelha ao que se chama ordinariamente de liberdade” (BOURDIEU citado por ÉRIBON, 2002, p.07), Bourdieu afirma que a libertação só pode ser possível pelo conhecimento, pelo “contrapoder” (BOURDIEU citado por FERENCZI, 2002, p.03), por uma revolução simbólica, a retórica contra a reprodução do sistema de escolarização e o reconhecimento do arbitrário cultural sobre o qual ele repousa, bem como as formas de dominação e violência simbólica, responsáveis por sua subsistência.

Para BOURDIEU (2001a), existe uma certa autonomia da ordem simbólica que pode deixar uma possível margem de liberdade na ação política que deseja “reabrir o espaço dos possíveis” (p.286). Segundo o autor, “o poder simbólico pode introduzir um certo jogo na correspondência entre esperanças e oportunidades e abrir um espaço de liberdade” (BOURDIEU, 2001a, pp.287).

É importante lembrar que BOURDIEU (2001a) não fala em resistência, já que acredita que ela seria uma ilusão populista que alimenta um debate simplista, que ignora os efeitos da condição dos dominados que os inclinam para a violência simbólica, engendrados pela exposição precoce e contínua a esta violência, ou seja, os dominados interiorizam sua dominação e por isso se reconduzem à opressão da violência simbólica, tornando improvável a resistência.

Desta forma, para o sociólogo, só parece existir uma saída, “exigir esforços contínuos, uma ação caso a caso” (BOURDIEU citado por DROIT, 2002, p.09). Esta ação caso a caso poderia então desfazer a ilusão de transparência onde quer que ela subsistisse, e mesmo incitar mobilizações sociais que poderiam ser vistas como sociologicamente improváveis.

A teoria dos campos quer justamente lembrar que existem lutas em todos os lados, em todos os espaços, portanto existem pequenas revoluções por todos os lados, sendo que inúmeras delas podem ser consideradas sem chances de

acontecer, mas acontecem a partir de ingredientes secundários que podem realizar ações imprevisíveis (BOURDIEU in MANGEOT, 2000).

É neste feito, de apontar a dominação e os efeitos do poder e da violência simbólica na particularidade dos casos que, segundo a teoria de Bourdieu, o pesquisador tem um papel decisivo a representar, já que explica que as forças dominantes são hoje em dia terríveis, porque economicamente atingem um grau de concentração sem precedentes e a esta concentração do capital econômico se acrescenta a concentração do capital cultural que permite que estas forças dominantes tenham efeitos simbólicos devastadores (MANGEOT, 2002).

Buscou-se, a partir da leitura da teoria sociológica de Bourdieu, realizar, na reconstrução de um caso específico, uma contribuição para desvelar os efeitos de produção social do corpo pela somatização, dominação e pela violência simbólica. Destacou-se a presença dos elementos culturais responsáveis por esta construção do corpo, bem como elementos modificadores que, como contrafogos, poderiam subsidiar uma nova abordagem do corpo no processo de escolarização. Chega-se ao término da pesquisa ciente dos caminhos ainda a percorrer para a complementação dos argumentos que permitam uma reflexão efetiva sobre os parâmetros que possam realizar transformações qualitativas, fazendo do sistema de ensino um concreto fator de mobilidade cultural, social e econômica.

Lembram-se aqui as inúmeras leituras e interpretações a serem realizadas da obra de Pierre Bourdieu, para, assim como o autor, analisar e criticar a realidade social, e homenagear a tradição intelectual do autor de "*ouvrir sa gueule*"³⁶ (ÉRIBON, 2002, p.07).

Finaliza-se com as palavras de ÉRIBON (2002) sobre Pierre Bourdieu, em seu ato público de admiração e respeito pelo sociólogo, assim como uma mensagem de confiança de que seu trabalho em vida se frutifique pela utilização de seus conceitos. Afirma que:

Bourdieu está morto. Ninguém escreverá em seu lugar os livros que ele não teve tempo de nos dar. Ninguém, com certeza, o substituirá. Mas ele marcou de maneira tão forte a vida intelectual e política de nossa época que é evidente que sua obra não desaparecerá. Ele sabia que os pesquisadores que o seguiam (...) no mundo inteiro

³⁶ Expressão idiomática da língua francesa que significa "abrir a boca", "falar", "pôr a boca no mundo".

(...) continuariam seu trabalho teórico e político, que ele nunca deixou de considerar como uma 'empreitada coletiva'. Alguns meses antes de sua morte, quando ele já estava imobilizado pela doença, ele me dizia, a propósito de todos a quem seus escritos e suas ações incomodavam: **'Que eles não contem vantagem muito rápido! Eu ainda não terminei de encher o saco deles'**. Quem pode dizer que ele estava enganado? (ÉRIBON, 2002, p.07).

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANPED. *Revista Brasileira de Educação*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Mai/Jun/Jul/Ago, 1996, nº 2.
- APPLE, M. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARAÚJO, A. L. C. Espaço e disciplina do corpo na pré-escola in BUENO, J. G. S. (org.). **Escolarização, práticas didáticas, controle e organização do ensino**. Araraquara: JM Editora, 2002.
- BACARIN, R. Escolas ditam normas de boa conduta. **Gazeta do Povo**, Seção Paraná. Curitiba, 16 fev. 2003.
- BELTRÃO, I. R. **Corpos Dóceis, Mentes Vazias, Corações Frios. Didática: o discurso científico do disciplinamento**. São Paulo: Imaginário, 2000.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 1994.
- BONNEWITZ, P. **Premières leçons sur la sociologie de Pierre Bourdieu**. Paris: Presses Universitaires de France, 2002.
- BOURDIEU P.; PASSERON, J-C. **La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1973.
- _____. **Les Héritiers: les étudiants et la culture**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1975.
- BOURDIEU, P. **Le Sens Pratique**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.
- _____. Ce que parler veut dire. Entrevista com Didier Éribon in **Liberation**. Paris, 19 out. 1982.
- _____. **Choses Dites**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1987.
- _____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. **Réponses**. Paris: Le Seuil, 1992.
- _____. (a) **Raison Pratique: sur la théorie de l'action**. Paris: Le Seuil, 1994.
- _____. (b) **Stratégies de Reproduction et Modes de Domination in Actes de la Recherche en Sciences Sociales nº105**. Paris: Le Seuil, 1994.

- _____. (a) **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. (b) **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- _____. (a) Le Corset Invisible. Entrevista com Catherine Portevin, **Télérama (3)**, nº2534, Paris, 05 agost. 1998.
- _____. (b) A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura in NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. (c) **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectivas, 1998.
- _____. (d) Os três estados do capital cultural in NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. (e) **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. Le Champ Politique. Conferência na Université Lumière-Lyon2, 11/02/1999 in **Propos sur le Champ Politique**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2000.
- _____. (a) **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. (b) **Lições de aula: Aula inaugural proferida no Collège de France em 23/04/1982**. São Paulo: Ática, 2001.
- _____. (c) **A economia das trocas simbólicas**. 5ª edição. São Paulo: Perspectivas, 2001.
- _____. (d) **Contrafogos 2: por um movimento social europeu**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. (a) **Esboço de uma teoria da prática. Precedido de três estudos da etnologia cabila**. Oeiras: Celta, 2002.
- _____. (b) **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- _____. (c) **Questions de Sociologie**. Paris: Les Éditions de Minuit, 2002.
- _____. (d) **La Distinction**. Paris: Les Éditions de Minuit, 2002.

_____. (e) Entrevista conduzida por Antoine Spire assistida por Pascal Casanova e Miguel Benassayag (1989-1990), Éditions de Laube, 2002. Disponível em: < <http://www.homme-moderne.org> > Acesso em 17 nov. 2002.

_____. (f) As Contradições da Herança in LINS, D. (org.). **Cultura e Subjetividade: saberes nômades**. Campinas: Papyrus, 2002.

_____. (g) **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física in **Caderno CEDES nº 48, Corpo e Educação**. Campinas: CEDES, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física**. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BUENO, J. G. S. (org.). **Escolarização, práticas didáticas, controle e organização do ensino**. Araraquara: JM Editora, 2002.

CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D. de; OLIVEIRA, R. D de. **A vida na escola e a escola da vida**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CÉSAR, M. R. A. Apontamentos de aula do Seminário Educação e Poder: o pensamento de Michel Foucault e suas implicações para as pesquisas educacionais. Programa de Pós-graduação em Educação, área temática: Escola, Cultura e Processos de Ensino-Aprendizagem, linha de pesquisa: Saberes, Cultura e Práticas Escolares. Universidade Federal do Paraná, maio/junho, 2002.

- DOMINGUES, J. M. **Teorias Sociológicas no século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- ENCREVÉ, P. Un Effet Libérateur. **Le Monde**, Paris, 12 out. 1979
- ÉRIBON, D. **Michel Foucault: 1926-1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- _____. Hyperbourdieu: Dévoiler les resorts du pouvoir. Le fétichisme politique. Entretien avec Pierre Bourdieu. **Libération**, Paris, 19 out. 1982.
- _____. Les dernières heures de Pierre Bourdieu. **Le Nouvel Observateur**, Paris, nº 1943, 31/01/2002.
- DANTE, L. R. **Matemática 1**. São Paulo: Ática, 2001.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- DROIT, R-P. Bourdieu, razões e paixões. **Le Monde**, Paris, 25 de jan. 2002.
Disponível em: <<http://www.homme-moderne.org>> Acesso em: 17 nov. 2002.
- FERENCZI, T. Pierre Bourdieu le sociologue de tous les combats. **Le Monde**, Paris, 24 de jan. 2002.
- FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar in OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FISCHLER, C. Obeso Benigno, Obeso Maligno in SANT'ANNA, D. B. de. (org.). **Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas corporais**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.
- FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FORUM FNAC. **Pierre Bourdieu, transcrição das perguntas e respostas**, Fnac St. Lazare, 05 out. 1998. Disponível em: <<http://www.homme-moderne.org>> Acesso em: 19 nov. 2002.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 1999.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

- FREITAS, L. B de L. **A produção de ignorância na escola: uma análise crítica do ensino de língua escrita na sala de aula.** São Paulo: Cortez, 1998.
- GARCIA, T. M. F. B. **Esculpindo geodos, tecendo redes: estudo etnográfico sobre tempo e avaliação na sala de aula.** Dissertação de Mestrado, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação. São Paulo: USP, 1996.
- GARCIA, R. L. Um livro sobre o corpo In GARCIA, R. L. (org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GOMES, I. R. de L. **A escola como espaço de prazer.** São Paulo: Summus, 2000.
- GORE, J. M. Foucault e educação: fascinantes desafios in SILVA, T. T. da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1994.
- GOWDAK, D; VASSOLER, P. **Viva vida: ciências 1.** São Paulo: FTD, 1996.
- HERMIDA AVEIRO, J. F. **A reforma educacional no Brasil (1988 – 2001): processos legislativos, projetos em conflito e sujeitos históricos.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 2002.
- HONG, S. M. **Habitus, Corps, Domination: sur certains présupposés philosophiques de la sociologie de Pierre Bourdieu.** Paris: L'Harmattan, 1999.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KENSKI, V. M. Múltiplas linguagens na escola in CANDAU, V. M. (org.). **Linguagem, espaço e tempos de ensinar e aprender.** Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- LARA, L. C. **Por que as crianças não gostam da escola?** Cadernos de Educação Popular nº 12. Petrópolis: Vozes, 1989.
- Le Monde de l'Éducation. **Les rythmes scolaires.** Sumário. Suplemento ao nº 298. França, dez. 2001.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas.** Lisboa: Artes Gráficas Ltda, 1990.
- LOURO, G. Pedagogias da sexualidade in LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MANGEOT, P. **Pierre Bourdieu/post scriptum**. Abril, 2002. Disponível em: [<http://vacarme.eu.org/article264.html>](http://vacarme.eu.org/article264.html) Acesso em: 04 dez. 2002.

_____. **A contre-pente (Pierre Bourdieu)**. Entrevista em dezembro, 2000. Disponível em [<http://vacarme.eu.org/article224.html>](http://vacarme.eu.org/article224.html) Acesso em 04 dez. 2002.

MARCHI, Jr. W. **Sociologia do Esporte: uma nova possibilidade metodológica de pesquisa** in VIII Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança, Ponta Grossa, 14 a 17 de nov, 2001.

MARTINS, C. B. A Contribuição de Bourdieu à Sociologia Contemporânea. Conferência em 22/11/2002 in **Poder, Saber e Conflito: Bourdieu e a teoria social contemporânea**, evento promovido pelo Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Paraná, 2002.

MELO, M. da C. S.; BARAUSKAS, C. M. T. **Eu chego lá: no mundo da escrita: alfabetização**. São Paulo: Ática, 2002.

McLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MICELI, S. Introdução: A força do sentido in BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5ª edição. São Paulo: Perspectivas, 2001.

MILSTEIN, D.; MENDES, H. **La escuela en el cuerpo: estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias**. Madrid: Unigraf S. L. Mósteles, 1999.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

NOVAIS, G. S. **O corpo da aprendizagem. Um estudo sobre representações de corpo de professoras da pré-escola**. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. São Paulo: USP, 1995.

PELLETIER, W. **La Sociologie, "sport de combat", La révolution Bourdieu**. 31/01/2002 Disponível em: [<http://www.homme-moderne.org>](http://www.homme-moderne.org) Acesso em: 17 nov. 2002

PUJADE-RENAUD, C. **Linguagem do silêncio: expressão corporal**. São Paulo: Summus, 1990.

RENGEL, L. P.; MOMMENSÖHN, M. O corpo e o conhecimento: dança educativa in HUET, B (org.) **O jogo e a construção do conhecimento na pré-escola**. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1991, nº 10.

REVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1989.

- ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982 - 1985)**. México. Departamento de Investigaciones Educativas, Mimeo, 1986.
- _____. De huellas, bardas y veredas: uma história cotidiana en la escuela in ROCKWELL, E. **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- SILVA, K. M. **O corpo sentado: notas críticas sobre o corpo e o sentar na escola**. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação. Campinas: UNICAMP, 1994.
- SILVA, T. T da. **Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOARES, C. L. **Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da Ginástica Francesa no século XIX**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- _____. Notas sobre a educação no corpo in **Educar em Revista** nº 16, Curitiba: Editora da UFPR, 2000.
- _____. Acrobacias e Acrobatas: anotações para um estudo do corpo in BRUHNS, H. T.; GUTIERREZ, G. L. (orgs.). **Representações do Lúdico: II Ciclo de Debates “Lazer e Motricidade”**. Campinas: Autores Associados, Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, 2001.
- SOUSA, M. N e. **Estudos Sociais: livro do professor**. São Paulo: Ática, 1999.
- STOKOE, P.; HARF, R. **Expressão Corporal na Pré-escola**. São Paulo: Summus, 1987.
- STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola in **Caderno Cedes** nº53, Dança – Educação. Campinas: CEDES, 2001.
- TAFFAREL, C. N. Z. Os Parâmetros Curriculares Nacionais in CBCE (org.) **Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCN's**. Ijuí: Sedigraf, 1997.
- VIGARELLO, G. Panóplias Corretoras: Balizas para uma história das práticas corporais in SANT'ANNA, D. B. de. (org.). **Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas corporais**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e método**. Porto Alegre: Bookman, 2001.