

Reflexões acerca da violência simbólica no contexto pedagógico do Curso Técnico de Produção de Moda do IF-SC Araranguá

Lucas Boeira Michels, IF-SC¹

Gildo Volpato, UNESC²

Eixo temático I: Ensino secundário técnico/médio

RESUMO

Para Bourdieu, a dominação econômica e as desigualdades sociais são reproduzidas, primeiramente pela dominação cultural, que é realizada através da violência simbólica (re)produzida pela escola, quando naturaliza e impõe a cultura dominante como universal e superior. A partir deste entendimento o estudo teve como objetivo compreender a violência simbólica no contexto pedagógico dos Cursos Técnicos profissionalizantes. A pesquisa foi caracterizada como um estudo de caso e contou com a participação de uma turma do curso Técnico de Produção de Moda, do Instituto Federal de Santa Catarina, da cidade de Araranguá. Percebeu-se que as Instituições de Ensino Técnico (re)produzem a violência simbólica, isto é, conseguem impor seu arbitrário cultural como algo neutro e universal, de forma dissimulada, reforçando, com isso, seu poder de imposição e a dominação cultural.

Palavras-chave: Ensino Técnico; Violência Simbólica; Reprodução de desigualdades sociais;

¹ Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Professor da Área de Eletromecânica no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – IF/SC Campus de Araranguá.

² Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação - da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC.

Introdução

Há alguns anos a demanda por educação Profissional vem crescendo substancialmente no Brasil. Esse tipo de educação surge, em parte, por conta da crescente ampliação do número de Indústrias e outros setores produtivos. Para Pacheco³ (2010, p. 23) “[...] o quadro atual é de carência de profissionais qualificados como mostra a pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), [...]. A indústria é o setor que concentra a maior demanda por trabalhadores com experiência e qualificação profissional”.

Em virtude desta necessidade o Governo Federal vêm ampliando e incentivando a criação de cursos técnicos e profissionalizantes de todas as áreas produtivas. A partir de 2002 houve um processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil em cidades do interior dos Estados.

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

Com a transformação dos CEFET em Institutos Federais em 2008, as políticas mudaram e ampliaram-se ainda mais o acesso a educação profissional no interior dos estados brasileiros. A partir da expansão e da interiorização surge à preocupação com a permanência e o êxito dos estudantes dessas Instituições.

Além disso, no discurso dos criadores do projeto de expansão dos Institutos Federais ressalta-se uma preocupação em desenvolver uma sociedade mais igualitária, inclusiva, emancipada, e esperam que os Institutos Federais utilizem a educação profissional, voltada para o trabalho, como meio de contribuir para a superação social dos estudantes, que

³ Eliezer Pacheco é Historiador e desde 2005 é responsável pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil. Essa Secretaria é subordinada ao Ministério de Educação (MEC) e coordena o processo de expansão Institutos Federais.

por eles passarem. Para Pacheco (2010, p. 8) a filosofia é de que a Instituição deva recusar-se “[..] a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista”. Em suma, o que se espera dos Institutos Federais é a “construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social: uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social” (PACHECO, 2010, p. 8).

Entretanto, a partir da análise do sistema escolar Francês, Bourdieu contrapõe esse discurso de que o acesso à escola está proporcionando, como num ato mágico, a superação da desigualdade social. Baseado nas reflexões do autor, sobre a função da escola na sociedade atual, Nogueira e Nogueira, (2009, p. 12) explicam que:

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

A educação, na percepção de Bourdieu, não consegue realizar o “papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 14).

Estes referenciais teóricos que tratam da função reprodutora da escola, colocam em dúvida as possibilidades de os Institutos Federais auxiliarem na redução das desigualdades sociais no Brasil, levando a seguinte reflexão: Os Institutos Federais estão servindo como instrumentos de superação ou de reprodução das desigualdades sociais?

Considerando: o crescimento da oferta de cursos de Ensino Técnico nos Institutos Federais; os objetivos dos Institutos Federais de emancipação e igualdade social; a forma dissimulada e naturalizada da violência simbólica que torna difícil de ser percebida; a pouca investigação sobre a violência simbólica nos Sistemas de Ensino Técnico, partiu-se do

seguinte problema de pesquisa: como se manifesta a violência simbólica nos cursos Técnicos do IF-SC?

A partir desta reflexão e problema buscou-se compreender a violência simbólica no contexto pedagógico dos Cursos Técnicos, através de um estudo de caso com umas das turmas do Curso Técnico em Produção de Moda do Campus Araranguá do IF-SC. Com o estudo procurou-se verificar as ações que constituem Violência Simbólica durante o trabalho pedagógico dos docentes do curso Técnico em Produção de Moda e Refletir sobre os efeitos gerados pela violência simbólica durante o curso.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semi-estrutura e questionário com 11 estudantes⁴, e entrevista semi-estruturada com 6 professores da referida turma.

Este artigo trata de apresentar um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Violência Simbólica no ensino técnico: um estudo de caso no IF-SC Campus de Araranguá”, defendida em março de 2012. Para inclusão nas análises, os sujeitos da pesquisa são representados de forma simbólica. Para identificar os professores foram usados, numerações decimais ao lado da palavra professor (Ex.: professor 01) e para os alunos, foram usadas letras do alfabeto após a palavra estudante (Ex.: Estudante A).

A escolha da turma deu-se pelo fato de se tratar da turma/curso do campus de Araranguá com a maior evasão escolar. Optou-se, também, por serem alunos formandos, pois desta forma acredita-se que teriam visões mais amplas de todas as atividades desenvolvidas pelo curso.

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

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

⁴ 3 (Três) dos entrevistados são estudantes desistentes do curso;

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

O *habitus* possibilita aos indivíduos classificar, de forma simbólica, suas práticas e produtos e identificar seus estilos e gostos. São princípios de visão e de divisão. Para Girard Júnior (2007, p. 203), “o *habitus* oferece categorias práticas de classificação e percepção referentes ao eu e ao outro, aos nossos lugares do mundo, aos nossos desejos, nossas posições, nossas expectativas, nosso estilo de vida e nosso destino”. Mas o essencial é que, ao serem percebidas por meio dessas categorias sociais de percepção, desses princípios de visão e de divisão, as diferenças as práticas, nos bens possuídos, nas opiniões expressas tornam-se diferenças simbólicas e constituem uma verdadeira linguagem. (BOURDIEU, 1996, p. 22). Em consequência, o *habitus* produz práticas e representações que estão disponíveis para a classificação, que são objetivamente diferenciadas; mas elas só são imediatamente percebidas enquanto tal por agentes que possuam o código, os esquemas classificatórios necessários para compreender-lhes o sentido social. (BOURDIEU, 1990, p.158).

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

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

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

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

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

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

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

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

O capital cultural na forma incorporada, “sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo (fala-se em “cultivar-se”). “é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*” (BOURDIEU, 2007b, p.74).

É necessário entender que, num espaço social, para que um produto, estilo, atitude tenha valor, se torne um capital, devem existir agentes com esquemas de percepção e de distinção (*habitus*) apropriados para percebê-lo como um capital simbólico qualquer. O capital simbólico, para Bourdieu (2007a, p. 145) “[...] não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja a sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo óbvio”. Essas categorias de percepção são, na verdade, a composição do *habitus*, fator essencial para que o agente perceba o efeito simbólico de um capital qualquer.

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

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

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

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

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

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

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

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

Por conta disso, para Bourdieu e Passeron, a escola, espaço social legitimado, é um mecanismo de imposição do capital cultural, de forma dissimulada. O resultado disso é a conservação das estruturas dominantes, e das desigualdades que elas proporcionam. Em outras palavras, “a violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados corresponde a violência simbólica (dominação cultural)” (SAVIANI, 1981, p. 20).

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

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

Os cursos Técnicos são divididos em módulos (com um semestre de duração) e cada módulo é dividido em unidades curriculares (disciplinas). Cada disciplina possui um docente responsável por ela, o qual elabora um programa detalhado, visando ensinar (trabalhar) determinado conjunto de competências⁵ relacionadas àquela disciplina. Essa seleção pode ser considerada arbitrária e por si só já correspondem a uma primeira imposição arbitrária. Normalmente essa **seleção** e a forma de trabalho dos docentes se baseiam nas exigências do setor produtivo relativo ao perfil profissional em formação. A fala da professora 05 corrobora com esse pensamento ao comentar sobre o seu trabalho pedagógico: “Porque na indústria eles pedem isso e eu avalio conforme é na indústria”. Como os critérios de seleção são arbitrários, o valor e o poder de cada significação é uma decisão, é uma atribuição dos agentes sociais e não podem ser considerados neutros ou naturais.

Muitos alunos do curso Técnico de Produção de Moda do IF-SC Araranguá apresentam conhecimentos e técnicas sobre a área em que eles estão estudando. Por vezes elas são adquiridas através da experiência de vida ou empregos pelos quais passaram. Essa cultura,

⁵ Os cursos técnicos do IF-SC são desenvolvidos em Educação por Competências, isto é, os Projetos de Curso são montados a partir das competências específicas do perfil profissional e avaliados por conceitos e não por notas. Cada competência é composta por: conhecimentos, habilidades e atitudes.

esse jeito de trabalhar próprio dos alunos, difere da cultura dominante em muitos momentos e podem gerar as lutas (os conflitos). A fala da professora 02 demonstra isso:

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

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

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

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

Como se vê, os professores consideram esse tipo de intervenção negativa, pois ameaça a legitimidade do capital cultural apresentado e a autoridade pedagógica do professor.

VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012. ISSN 2236-7977.

Para compreender melhor, Nogueira e Nogueira (2009, p. 33) explicam que: “Os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais

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

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

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

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

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

conhecem as técnicas acabam gostando desse tipo de atitude, querem logo saber como fazer para jogar e ganhar poder (posições no campo).

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

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

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

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

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

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

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

Algumas alunas não conseguem suportar a pressão para se adequar ao capital cultural dentro das exigências do curso, e acabam apresentando sentimento de angústia, medo e pânico.

Algumas meninas sentavam na máquina de costura e simplesmente choravam porque não sabiam e ficavam nervosas. (Estudante L).

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

Considerações finais

A partir deste estudo verificou-se que os alunos reconhecem os conhecimentos escolares e técnicos como legítimos. Apesar de ocorrer imposições de conteúdos, técnicas, procedimentos, crenças, no processo ensino-aprendizagem no curso de Produção de Moda os alunos não demonstraram perceber que isso é uma imposição por parte do sistema escolar e encaram como natural. Isso demonstra que o Instituto Federal, como instituição escolar, também é o espaço social da cultura dominante, e como tal consegue impor seus conhecimentos como neutros e universais aos alunos de forma “dissimulada”. Dessa forma a

violência simbólica está presente no curso Técnico de Produção de Moda na medida em que consegue inculcar a ideologia dominante sem ser questionada.

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

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

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

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

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

Ao concluir, verificou-se o quanto este tema intriga, inquieta, e por isso deixa novamente um campo aberto à dúvidas e discussões, pronto para ser explorado, ressignificado

e melhor compreendido em cada contexto escolar. As pesquisas sobre esse e outros temas da educação podem oferecer contribuições e subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas e da prática docente, visando formas de superar as desigualdades e aumentar a emancipação social através de um longo processo de desocultamento da violência simbólica presente na escola, na mídia, no governo e em todas as instâncias da sociedade, resultando em lutas simbólicas menos desiguais. Nisto é que cremos e é com isto que nos comprometemos.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 1984. 287 p. Tradução: Miguel Serras Pereira.
- _____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990. 234 p. Tradução: Editora Brasiliense.
- _____. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1996. 224 p. Tradução: Mariza Corrêa.
- _____. **O Poder Simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007a. 322 p. Tradução: Fernando tomaz.
- _____. **Escritos da Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007b. 253 p. Sel. Org. Int. e Notas: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani.
- _____.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 275 p.
- _____. Instituto Federal de Santa Catarina. Mec/Setec. **Projeto Político Institucional: IF-SC**. Florianópolis, 2009. 62 p. Disponível em: <<http://ifsc.edu.br/images/stories/file/PRE/PROJETO%20PEDAGOGICO%20INSTITUCIONAL%20PPI.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2011.
- BUONICONTRO, Célia Mara Sales. **A Teoria de Bourdieu: Os Conceitos Utilizados no estudo do processo de construção da prática pedagógica do Engenheiro-Professor**. Revista de Ensino de Engenharia, Passo Fundo, v. 22, n. 1, p.7-13, 2003.
- DALLABRIDA, Norberto. Bourdieu e as Estratégias de Distinção no Ensino Superior Francês. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 1, n. 10, p.183-192, jan./jun. 2011.
- GIRARDI JUNIOR, Liráucio. **PIERRE BOURDIEU: Questões de Sociologia e Comunicação**. São Paulo: Annablume, 2007. 244 p.
- MARTINS, Carlos Benedito. A Pluralidade dos Mundos e das Condutas Sociais: A contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 46, p.59-72, abr./jun. 1990. Trimestral.
- VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania**. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012. ISSN 2236-7977.

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

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Natal: IFRN, 2010

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: Teorias da Educação, Curvatura da Vara, Onze teses sobre educação e política**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1981. (Polêmicas do Nosso Tempo).