

## **VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E CAPITAL CULTURAL: UM ESTUDO SOBRE OS SENTIMENTOS E PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES BOLSISTAS EM UMA ESCOLA PRIVADA**

## **SYMBOLIC VIOLENCE AND CULTURAL CAPITAL: A STUDY ON THE FEELINGS AND PERCEPTIONS OF SCHOLARSHIP STUDENTS IN A PRIVATE SCHOOL**

**Ana Paula Elias Savaris<sup>1</sup>**

**Gildo Volpato<sup>2</sup>**

**RESUMO:** As escolas da rede privada concedem bolsas de estudos para um determinado grupo social e, nesse contexto, há diferenças entre os estudantes que nelas estão inseridas. Alguns estudantes são detentores de um capital e de *habitus* que herdaram no âmbito da família, já outros, não tiveram esse privilégio e, muitas vezes, têm dificuldades de se reconhecerem no sistema escolar, o que gera uma violência simbólica. Nesse sentido, o objetivo geral da presente pesquisa foi compreender como a violência simbólica e as diferenças de capital cultural impactam os estudantes bolsistas de uma escola privada, localizada em Criciúma, SC. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se analisar a renda familiar e o nível de escolaridade dos pais, bem como, identificar os sinais de violência simbólica sentidos ou percebidos pelos estudantes, e como a diferença de capital cultural se manifesta nesse espaço escolar. A abordagem da pesquisa foi de natureza qualitativa. Como técnica de coleta de dados, foi utilizado o questionário aplicado aos pais dos estudantes bolsistas, para obter dados sobre a renda e o nível de escolaridade, e aos estudantes bolsistas, para identificar a violência simbólica e impactos da diferença de capital cultural. Para a interpretação dos dados, foram utilizados os princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). O estudo teve como aporte teórico a sociologia da educação na perspectiva de Pierre (1930 – 2002) e autores que nele embasaram suas produções acadêmicas. O estudo apontou, conforme a teoria de Bourdieu, que quanto menor o capital cultural herdado, maiores são as chances de os estudantes sofrerem o que o autor denominou de violência simbólica; evidenciou também, a relação entre a renda familiar e o capital cultural e que os estudantes bolsistas, por possuírem um capital cultural herdado menor, podem sofrer com a violência simbólica, pois o próprio colégio, muitas vezes, colabora para a existência de atos de violência simbólica.

---

<sup>1</sup>Graduada em Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. E-mail paulinha.e@unesc.net

<sup>2</sup>Doutor em Educação pela Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, e nos cursos de graduação em Pedagogia e Educação Física da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. E-mail giv@unesc.net.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 6, nº1, janeiro/abril 2022.– Curso de Pedagogia– UNESC

**Palavras-chave:** Violência simbólica; capital cultural; *habitus*; estudantes bolsistas.

**ABSTRACT:** Private schools provide scholarships for a certain social group and, in this context, there are differences among the students who attend them. Some students are holders of a capital and *habitus* that they inherited from their families, while others did not have this privilege and often have difficulties to recognize themselves in the school system, which generates a symbolic violence. In this sense, the general objective of this research was to understand how the symbolic violence and the differences in cultural capital affect the scholarship students of a private school, located in Criciúma - SC. As for the specific objectives, we sought to analyze the family income and the parents' level of education as well as to identify the signs of symbolic violence felt or perceived by the students and how the difference in cultural capital manifests itself in this school space. The research approach was qualitative in nature. As a data collection technique, a questionnaire was applied to the parents of the scholarship students to obtain data on income and level of education and to the scholarship students to identify the symbolic violence and impacts of the cultural capital difference. For data interpretation, the principles of Bardin's (2011) Content Analysis were used. The study had Bourdieu and authors who based their academic productions on him as theoretical support. The study pointed out, according to Bourdieu's theory, that the smaller the inherited cultural capital, the greater the chances of students suffering what the author called symbolic violence; it also highlighted the relationship between family income and cultural capital and that scholarship students, because they have a lower inherited cultural capital, can suffer from symbolic violence, as the school itself often contributes to the existence of acts of violence symbolic.

**Keywords:** Symbolic Violence; Cultural Capital; *Habitus*; Scholarship students;

## 1 INTRODUÇÃO

O fato de trabalhar em um ambiente escolar que atende crianças e jovens de classe média, média alta e alta da cidade de Criciúma, mas que também recebe crianças de classes menos favorecidas contempladas com bolsas de estudos, nos permitiu vivenciar situações diversas em que as diferenças de classes sociais e de capital cultural e econômico tornavam-se evidentes. Foram falas, expressões, expectativas, relatórios de atividades, relatos de viagens, compras e posses de bens que expõem as diferenças de classes sociais e, muitas vezes, colocavam as crianças e os jovens de classes mais baixas, em situações constrangedoras.

Como exemplo, podemos citar questionamentos por parte de professores aos alunos sobre os lugares ou países escolhidos para passar as férias, com a presença, na sala de aula, de estudantes que sequer tinham saído da cidade. As exposições dos professores nas salas de

aula, com base em viagens e vistas a museus e parques também expõe as diferenças de oportunidades das crianças e de suas bagagens culturais. Da mesma forma, é comum haver palestras sobre aptidões profissionais, onde os convidados, na maioria das vezes, são os pais dos estudantes, que possuem cargos bem-sucedidos e estão inseridos em um contexto socioeconômico privilegiado. Também houve situações em que a escola recebeu ou fez chamadas de vídeo para pessoas de outros países, e foram chamados para interagir, somente alguns estudantes que falam uma língua estrangeira de forma fluente. Vivenciamos várias situações em que foram promovidos eventos em que os estudantes deveriam se vestir de acordo com o tema proposto, fazendo com que houvesse investimento financeiro determinado pelos pais dos alunos com um poder aquisitivo maior, ficando os de menor poder aquisitivo à mercê desta decisão.

As diferenças de origem social das crianças e jovens e os impactos dessa diferença na escola, são questões que chamaram a atenção de muitos autores, dentre eles Pierre Bourdieu (1930 – 2002). A abordagem sociológica da educação Bourdieu aponta que os estudantes não disputam em circunstâncias iguais nas escolas, mas que sua bagagem social e cultural irá determinar se suas condições são ou não adequadas às imposições escolares. Para o autor, o sucesso ou o fracasso dos estudantes não se explica meramente por aptidões pessoais, mas principalmente pelo capital cultural e econômico decorrentes por sua origem social. Para Bourdieu (2007), a escola não é uma entidade imparcial que escolhe os estudantes por meio de parâmetros objetivos. Ele indaga a neutralidade da instituição escolar na seleção dos conhecimentos válidos e pontua que o que a escola simboliza e requer de seus estudantes são as habilidades, as crenças, as atitudes e os valores dos grupos dominantes e que esses são considerados como uma “cultura universal”. Nogueira e Nogueira (2002), reforçam que, na escola, por exemplo, o tipo de capital herdado no seio da família irá condicionar o desempenho escolar e a ascensão dos estudantes. No âmbito escolar, podem ser encontrados estudantes mais preparados para a rotina escolar, com maiores chances de sucesso e outros que encontram dificuldades e consideram a escola como um ambiente no qual não se sentem familiarizados.

Em ambos os casos, percebe-se que as circunstâncias de sucesso ou fracasso escolar, irão depender do tipo de capital herdado, principalmente o cultural. Como aponta Santos

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 6, nº1, janeiro/abril 2022.– Curso de Pedagogia– UNESC

(2019, p. 39), ao escrever que “os alunos não podem competir em condições igualitárias na escola, pois trazem consigo uma bagagem social e cultural diferenciada.”

Algumas escolas da rede privada, como a que foi lócus desta pesquisa, concedem bolsas de estudos para estudantes com perfil socioeconômico de carência e, dentro deste contexto, há diferenças culturais expressivas. Os estudantes das classes menos privilegiadas não herdaram o capital cultural valorizado pela escola, não o vivenciaram no seio da família, não conhecem os costumes e os gostos que serão enaltecidos na escola e, muitas vezes, não se reconhecerão no sistema escolar.

A partir dessas vivências e reflexões conceituais surgiu a seguinte problemática de pesquisa: como a violência simbólica e as diferenças de capital cultural impactam os estudantes bolsistas de uma escola privada? A partir do problema de pesquisa foi definido o objetivo geral do trabalho: compreender como a violência simbólica e as diferenças de capital cultural impactam os estudantes bolsistas de uma escola privada. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se analisar a renda familiar dos sujeitos da pesquisa; investigar o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis pelos estudantes; identificar os sinais de violência simbólica sentidos ou percebidos pelos estudantes e como a diferença de capital cultural se manifesta no espaço escolar.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o intuito de encontrar e corporificar o aprofundamento teórico que permitisse o embasamento dos questionamentos que foram levantados.

A abordagem da pesquisa foi de natureza qualitativa. Como técnica de coleta de dados, para conhecer a renda familiar dos sujeitos da pesquisa e investigar o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis pelos estudantes foi utilizado o questionário com os pais dos estudantes, colaboradores do colégio de rede privada pesquisado. Também foi utilizado o questionário com estudantes bolsistas para a identificação dos possíveis impactos da violência simbólica e da diferença de capital cultural.

Na interpretação dos dados, foram utilizados os princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que é uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos, pois direciona para a análise das características da mensagem propriamente dita, seu valor informacional, palavras, argumentos e ideias nela expressos. Para o aperfeiçoamento temático,

o estudo teve como aporte teórico, Bourdieu e autores que nele embasam suas produções acadêmicas. O presente artigo está estruturado da seguinte forma: após esta parte introdutória, situando o problema, os objetivos e o percurso metodológico, é abordado o referencial teórico, contendo os principais conceitos mobilizados por Bourdieu para compreender os fatos sociais.

Após o referencial teórico, é apresentado os resultados da pesquisa, em que a empiria toma forma de texto explicativo à luz do referencial teórico do trabalho. Por fim, nas considerações finais, é apresentado o esforço de síntese para alcançar os objetivos propostos, na tentativa de contribuir com a reflexão e o debate da tão importante temática.

## **2 COMPREENDENDO A PERSPECTIVA E OS CONCEITOS DE PIERRE BOURDIEU**

Proveniente de uma família cujas condições socioeconômicas não eram altas, Pierre Bourdieu (1930 – 2002), conseguiu estudar em uma das mais importantes escolas de Paris: Louis-le-Grand. Graduou-se em Filosofia, mas caminhou para a Sociologia e, por meio de diversos trabalhos realizados mediante entrevistas, Bourdieu conseguiu compreender a estruturação da sociedade e o meio social em que os agentes estão envolvidos (SANTOS, 2019).

Conforme Bueno e Júnior (2020), para Pierre Bourdieu, as diferenças sociais entre as classes podem ser percebidas através da dominação e reprodução de preceitos existentes nos mais variados âmbitos da sociedade. As investigações de Bourdieu foram além da esfera social. Seu método vem sendo aplicado nos mais diversificados campos, “como a arte, ciência, mídia, educação, esporte, dentre outros” (BUENO e JÚNIOR, 2020, p. 11).

Um dos principais argumentos da Sociologia da Educação Bourdieusiana, retrata que os estudantes não conseguem concorrer em circunstâncias igualitárias na instituição de ensino, pois cada um deles traz consigo, conhecimentos sociais e culturais distintos. Para poder compreender o pensamento do sociólogo, é imprescindível conhecer alguns conceitos de sua teoria denominados por campo, *habitus*, tipos de capitais e violência simbólica.

De acordo com Bueno e Júnior (2020), campo pode ser definido como um local parcialmente independente, um microcosmo provido de normas específicas que são abrangidos no macrocosmo (leis gerais da sociedade). Para Bourdieu (2004), o campo pode ser entendido como:

[...] o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. (BOURDIEU, 2004, p.20).

Dessa forma, para Bueno e Júnior (2020), o campo pode ser considerado um local de oposição, onde ocorre um esforço para se adquirir o poder simbólico. Pode ser visto ainda, como um conjunto ou um lugar organizado de forma, em que os agentes ocupam diferentes posições. “Pode-se considerar um campo como um mercado em que os agentes se comportam como jogadores que buscam a posse de determinados capitais que possibilitem a dominação do campo”. (RANGEL; MARTINS; BONNEWITZ 2008, p, 200).

No que lhe concerne, a denominação “agente” pode ser caracterizado como:

Indivíduo ou instituição inseridos em uma posição determinada do espaço social portador de um conjunto específico de disposições incorporadas (*habitus*) que agem dentro de certo espaço social (BOURDIEU, 1990, p. 130).

Os agentes são divididos em duas possibilidades de habilidades, a de conservação e as de subversão, conforme apontam Bueno e Júnior (2020). Os autores denominam a primeira como uma posição ocupada pelos dominantes, que procuram manter a ordem já definida. Com relação a subversão, equivale à posição dos dominados que buscam se opor à dialética já presente. “A partir dessas duas posições, são travados dentro do campo, embates entre situações antagônicas, por exemplo, entre velhos e novos, ortodoxos e heterodoxos, conservadores e revolucionários, etc.” (BUENO e JÚNIOR, p. 15 e 16, 2020).

Com a compreensão necessária entre campo e agentes sociais, faz-se necessário conhecer e entender o conceito de *habitus*. Como salientam Bueno e Júnior (2020), o conceito pode ser visto pelos teóricos como a origem que estruturou o entendimento dos agentes

presentes no campo, bem como suas ações. Os atos dos agentes podem ser transmitidos de forma consciente ou não, conforme aponta Setton (2002):

*Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. (SETTON, 2002, p. 63).

Para Bourdieu, (2007), o *habitus* é o entendimento que a pessoa obtém de sua família e o integra para a sua vida. Ainda, segundo o sociólogo, é um mecanismo de atribuições que são interiorizadas pelos agentes e que determinam a forma de ver, agir e refletir sobre as ações. Geralmente, sua aquisição mais durável advém do meio familiar e de sua posição na sociedade. “Mas o *habitus* não é fixo, pois se reestrutura de acordo com a trajetória social, implicando que práticas e representações não são totalmente determinadas (os agentes fazem escolhas) nem totalmente livres (as escolhas são orientadas pelo *habitus*)” (LIMA; CAMPOS, 2015, p. 69).

Bourdieu (2015) entende que existem na sociedade, diferentes tipos de capitais e diferentes campos, e que esses fatores determinarão o sucesso ou não dos agentes no espaço social. Os tipos de capitais podem ser denominados como: 1) econômico, que é formado pela soma de bens financeiros e econômicos, tais como terras, trabalho, renda, ou seja, os bens materiais dos agentes. Quanto maior a aquisição de capital econômico, mais elevada é a posição na sociedade; 2) cultural, que representa o conjunto de qualificações produzidas pelo sistema escolar incorporados nos agentes. É um grupo de competências criadas pela organização escolar e simboliza todo conhecimento que o agente possui; 3) simbólico, que se trata do valor atribuído a características, posições ou bens, do qual o reconhecimento social oferece notoriedade, privilégios e vantagens sociais; e 4) social, que se atribui aos círculos de vínculos sociais ou redes de relações construídas e ou herdadas, por meio de práticas de sociabilidade, que podem oferecer vantagens ou benefícios aos agentes sociais.

Os dois capitais que possuem maior força são o capital econômico e o cultural. O diploma escolar, por exemplo, pode ter um valor maior ou menor, dependendo da instituição

que o concede e esse pode repercutir, inclusive, no capital econômico, sob forma de oportunidades.

Capital cultural também pode ser caracterizado, de acordo com Bourdieu (2007), como toda a bagagem cultural transmitida de pais para filhos, isto é, são os hábitos, práticas, e aptidões, que podem ou não, ser completamente absorvidos pelo agente. Nesse sentido, o sucesso ou fracasso escolar dos estudantes, dependerá, significativamente, do aspecto cultural do seu grupo familiar.

Para melhor compreensão do conceito de capital cultural, Bourdieu o divide em três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. O primeiro tipo de capital cultural é o incorporado, nele os indivíduos têm acesso a diferentes conhecimentos. Na visão de Oliveira e Santos (2017), para que ocorra a incorporação e acumulação desse tipo de capital nesse estado, o agente precisa de um investimento. Geralmente, a adesão a esse tipo de capital inicia logo na infância, de forma inconsciente, através do grupo familiar, cujo capital é incorporado por meio das experiências, dos desafios e das oportunidades de múltiplas formas, conforme aponta Bourdieu (2015):

*Custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor [...]. Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo (fala-se em cultivar-se). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um habitus. (BOURDIEU, 2015, p. 74).*

Sua transmissão não ocorre de forma instantânea. Ainda segundo Bourdieu (2015), o capital cultural no seu estado incorporado, até pode ser conquistado de uma forma completamente disfarçada e até mesmo inconsciente, e sua permanência ocorre definida pelas condições que o agente já adquiriu anteriormente. “Este tipo de capital não pode ser comprado e nem adquirido instantaneamente, ele acontece de forma inconsciente e é carregado para a vida toda” (OLIVEIRA e SANTOS, 2017, p. 234), portanto, condiciona as futuras aprendizagens e incorporações de conhecimentos.

Com relação ao capital cultural objetivado, pode-se afirmar que diz respeito a tudo que foi adquirido e que possui um valor cultural e histórico. Na visão de Bourdieu (2015), o capital cultural no estado objetivado, depende da relação com o incorporado. Esse tipo de



capital “detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada” (BOURDIEU, 2015, p. 77).

O agente detentor desse tipo de capital, investe em suportes materiais como pinturas, quadros, livros, esculturas, monumentos, entre outros, e pode transferir esses materiais para outros agentes, cabendo ressaltar que, o que é transmissível é o direito de usufruir do material. Ainda de acordo com o autor:

Assim, os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural. Por consequência, o proprietário dos instrumentos de produção deve encontrar meios para se apropriar ou do capital incorporado que é a condição da apropriação específica, ou dos serviços dos detentores desse capital. (BOURDIEU; 2015, p. 77).

Além disso, para que o indivíduo passe a ter o interesse de adquirir esses suportes materiais, terá que ter conhecimento, interesse e poder aquisitivo para obtê-los.

Por fim, temos o capital cultural institucionalizado. A materialização desse tipo de capital, se dá por meio da obtenção do diploma, conforme caracteriza Bourdieu (2015, p. 78).

Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico. (BOURDIEU, 2015, p. 78).

Com a conferência do capital cultural incorporado pelo agente em seu estado institucionalizado, o diploma escolar acaba gerando uma comparação entre os detentores desse tipo de título. Quanto maior o título, maior será o prestígio do agente na sociedade, proporcionando maiores oportunidades de ascensão financeira, para que ele se mantenha no mesmo nível do seu suporte familiar. Em conformidade, Bourdieu (2015, p. 80), indica que “os fatores conjunturais da explosão escolar e da inflação de diplomas, são comandados pelas transformações da estrutura das oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capitais”. Esse tipo de capital incorpora todos os demais que foram adquiridos previamente e conferem ao sujeito uma condição social definida por um conjunto de princípios de hierarquia de uma dominação social.

Dessa forma, cada pessoa passa a ser definida por uma bagagem social herdada por seus vínculos pessoais e pelos tipos de capitais que teve acesso ao longo da sua formação como cidadão. Oliveira e Santos (2017), apontam que a apropriação do capital cultural, a organização escolar e a ampliação da cultura dos estudos, são os fatores fundamentais referentes ao progresso do desempenho escolar. Na visão dos autores, o capital cultural pode ser conceituado como um dos bens mais valiosos que a família pode transmitir aos seus herdeiros. É por meio dele, que os indivíduos poderão obter um melhor desempenho escolar, além de familiarizar-se mais facilmente com as práticas culturais e sociais que são mais valorizadas em nossa sociedade.

Os estudantes oriundos de ambiente familiar favorecido econômica e culturalmente, conforme caracterizados por Voigt (2018), com capital cultural incorporado de saberes sobre literatura clássica, visitas a museus, idas a teatros, etc., têm maiores condições de ascensão escolar. Já aqueles das classes menos favorecidas, somente têm a oportunidade de contato com esse capital cultural no âmbito escolar. “Para os indivíduos originários das camadas menos favorecidas, a escola permanece a única via de acesso à cultura, e isso em todos os níveis de ensino [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 38).

Os alunos, quando inseridos no sistema escolar, sofrem um tipo de violência, denominada por Bourdieu (2003), por simbólica. Ela acontece, principalmente, quando a realidade dos alunos é muito distante da realidade concreta do dia a dia escolar. Quando elas chegam em um ambiente em que a escola exige um padrão de comportamento, uma linguagem, uma escrita, uma postura, isso é uma violência simbólica, porque eles são obrigados a se sujeitarem a uma situação que não é do seu cotidiano. Quando a escola faz algumas exigências para esses alunos carentes de um capital cultural reconhecido e valorizado por ela, quando os estudantes não se encaixam no ritmo, no padrão e na cultura escolar, para estes, há uma violência simbólica.

Essa cultura singular dentro das escolas, que é imposta por um determinado grupo social, o dominante, acaba legitimando-a e fazendo com que ela seja eminente e autorizada dentro do ambiente escolar, gerando, desta forma, um desconforto entre os grupos que não se reconhecem nesta cultura dita como padrão. Essa problemática é recorrente e silenciosa, pois estamos acostumados a acreditar que é normal seguir um padrão imposto por uma sociedade

que eleva determinados grupos. A escola precisa repensar na forma de educar sem discriminar aqueles cujo capital cultural herdado é diferente.

Para que seja possível compreender como a violência simbólica se manifesta nas escolas, é fundamental compreender alguns conceitos como poder e dominação simbólica e como elas podem afetar o desempenho escolar. Na visão de Oliveira e Santos (2017), constata-se como o poder simbólico, praticado pela instituição escolar, pode beneficiar ou não o desempenho dos estudantes. A escola pode ser vista como uma organização capaz de seletar e instituir um tipo de conduta. Utilizando símbolos e modelos culturais, a escola fundamenta sua autoridade de dominação, legitimando em seus alunos o que ela considera como dominação simbólica em sociedade. Oliveira e Santos (2017), apontam que a violência na escola pode fundamentar-se no controle e na predominância simbólica, e sua ação constantemente intimida, oprime e insulta os estudantes menos favorecidos de capital cultural. “As agressões verbais e físicas são a base de um sistema que seleciona os indivíduos mais aptos à cultura dominante, excluindo os demais.” (OLIVEIRA; SANTOS, 2017, p. 235). Posto isto, a violência simbólica, pode materializar-se por meio da distinção entre as classes sociais.

Segundo Oliveira e Santos (2017), realizou-se um estudo no começo dos anos 1970, que concluiu que a instituição escolar pode ser considerada como o ambiente mais propício a dividir as classes sociais. Para que fosse possível identificar as desigualdades existentes nas escolas, os pesquisadores usaram alguns índices, quais são o parecer do educador com relação ao aluno, registros de repetências e notas baixas, dificuldade de aprendizado e, por fim, o abandono escolar. Como caracterizam Oliveira e Santos (2017):

[...] o “fracasso escolar” foi relacionado com o capital social e cultural das famílias dos alunos, levando em conta a profissão e o grau de escolaridade dos pais. Essa análise toma por conclusão a reprodução das classes sociais, e a força da influência do capital cultural transmitido pela família. (OLIVEIRA; SANTOS, 2017, p. 237).

Desta forma, percebemos que a desigualdade social, tão presente em nossa sociedade, pode se transformar em uma desigualdade cultural que impacta, de forma significativa, no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Bourdieu (2007), a unidade escolar, não é

uma entidade neutra, que reconhece o aluno utilizando parâmetros universais, pois ela, acaba reproduzindo diariamente as preferências das classes dominantes.

Oliveira e Santos (2017), apontam que as diferenças entre as classes sociais, faz com que os filhos que estão em uma posição mais elevada na sociedade, não percebam que herdaram o capital cultural de seus familiares. Desta forma, suas aptidões acabam parecendo naturais e, conseqüentemente, acabam mantendo um bom desempenho escolar. Já os filhos, cujo as famílias são consideradas de classe baixa e pobres de capital cultural, acabam não percebendo a conexão que a escola tem com as classes elitizadas, e deduzem, que o mau desempenho escolar é carência de inteligência, portanto, falta de mérito.

Bourdieu (2007), explica que por mais que o Estado se empenhe em popularizar o ensino mediante escolas públicas e gratuitas, ainda ocorrerão as diferenças culturais e de classes sociais, visto que a escola impõe aos estudantes saberes que são difundidos de forma desigual entre as classes sociais e requerem particularidades que só alguns grupos possuem. Portanto, mesmo que os estudantes possam acompanhar as mesmas aulas e seguir as mesmas exigências das instituições escolares, as chances de aprendizagem seriam diferentes, porque alguns incorporaram os capitais culturais no âmbito da família, e estarão mais preparados que outros, a entender o que a escola exige. Os trabalhos realizados nas unidades escolares acabam recaindo sobre toda a população e sociedade, atribuindo, por meio de tal conhecimento, o compromisso pelas ações nelas produzidas e reproduzidas.

No entanto, Bourdieu (2007, p. 118), alerta que “a escola só consegue ter a legitimidade de cultura e autoridade pedagógica, quando se comporta de forma não arbitrária e desvinculada de qualquer interesse de classe social”.

Após a discorrer sobre os principais conceitos sociológicos de Pierre Bourdieu, passamos a apresentar os resultados da pesquisa, analisados sob a ótica deste referencial teórico.

### **3 CONHECENDO E COMPREENDENDO OS ESTUDANTES BOLSISTAS: O QUE FOI POSSÍVEL ANALISAR E INFERIR A PARTIR DOS DADOS COLETADOS?**

Como dito anteriormente, o lócus da pesquisa foi um colégio da rede privada, localizado na cidade de Criciúma, no sul do estado de Santa Catarina. Os interlocutores foram estudantes bolsistas do ensino fundamental e ensino médio, bem como seus pais, que responderam questões sobre a renda familiar e sobre o seu nível de formação escolar. Portanto, a coleta de dados deu-se em duas etapas; a primeira com os pais e a segunda com os estudantes bolsistas. Os questionários foram enviados para um total de vinte e quatro (24) pais, que são colaboradores da escola, e seus filhos, estudantes bolsistas. Doze (12) pais retornaram com o questionário respondido e doze (12) estudantes bolsistas, totalizando vinte e quatro (24). Embora haja correspondência no número geral de estudantes e de pais que responderam ao questionário, não necessariamente se trata de pais e filhos, pois alguns pais responderam e os filhos não e vice versa.

Posteriormente, os Termos de Consentimento de participação na pesquisa foram assinados, evidenciando o comprometimento e a responsabilidade com relação às questões éticas da pesquisa. Os dados foram coletados entre os meses de agosto e setembro de 2021.

Com o intuito de manter sigilo dos envolvidos na pesquisa, os estudantes bolsistas que responderam ao questionário foram denominados de B1 a B12, enquanto os pais de P1 a P12.

#### **3.1 RENDA FAMILIAR E NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PAIS**

Na primeira etapa da pesquisa, buscou-se identificar a renda familiar, bem como o nível de escolaridade dos pais dos estudantes bolsistas. De modo a resumir os dados coletados sobre a renda familiar dos estudantes bolsistas, foi elaborado o quadro abaixo:

Quadro 1 - Renda familiar dos estudantes bolsistas

Renda familiar	Número	%
Até 1 salário mínimo	0	0%
De 1 a 3 salários mínimos	4	33,33%
De 3 a 6 salários mínimos	3	25%
De 6 a 9 salários mínimos	3	25%
Superior a 9 salários mínimos	2	16,67%
Total	12	100%

Fonte: elaborado pelos autores, 2021.

Ao observar o Quadro 1, é possível perceber que o maior percentual com relação a renda familiar dos estudantes bolsistas é de um a três salários mínimos e em seguida, o de três a seis salários-mínimos, com índices de 33,33% e 25%, respectivamente, somando 58,33%. Ou seja, a maioria dos bolsistas participantes da pesquisa de fato possui renda inferior à média das famílias que matriculam seus filhos na referida escola, o que os impediria de estudar em um colégio particular, sem bolsa de estudos.

Já em relação a renda familiar cujos pais recebem de 6 a 9 salários-mínimos, corresponde a 25%, ou seja, três famílias possuem essa renda e apenas duas acima de 9 salários-mínimos, ficando em um percentual de 16,67%. Apenas esses últimos percentuais, dizem respeito às famílias, cujo pai ou mãe possuem cargos mais elevados no colégio pesquisado. Os outros percentuais equivalem aos pais que trabalham nas mais variadas funções, desde serviços gerais, auxiliares de sala, monitores de alunos e outros. Ou seja, fica evidente, que esses pais, e automaticamente seus filhos, possuem um poder aquisitivo baixo comparado aos demais, cujos familiares possuem um perfil socioeconômico mais elevado e são detentores de cargos de maior prestígio e poder dentro da instituição.

Quanto ao nível de escolaridade dos pais dos estudantes bolsistas, percebe-se que a maioria está cursando ou possui nível superior, como pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2 - Nível de escolaridade dos pais dos estudantes bolsistas

Nível de Escolaridade	Pai	Mãe
Da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)	-	-
Da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)	-	-
Ensino Médio (antigo 2º grau)	7	3
Ensino Superior Incompleto ou cursando	2	4
Ensino Superior	3	5
Não estudou	-	-
Total	12	12

Fonte: elaborado pelos autores, 2021.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 6, nº1, janeiro/abril 2022.– Curso de Pedagogia– UNESC

Em relação ao Quadro 2, “Nível de escolaridade dos pais dos estudantes bolsistas”, constatou-se uma pequena diferença de nível de escolaridade entre os pais ou entre pais e mães. O número de pais, com ensino médio (antigo 2º grau) corresponde a sete, enquanto de mães é de apenas três. Já o número de mães que possuem ensino superior incompleto ou cursando, é maior do que o de pais, sendo quatro mães, e dois pais. Isso provavelmente se dá, pelo fato de que as mães de grande parte dos alunos que responderam aos questionários, são auxiliares de sala e, para que possam desempenhar a função, precisam ter ou estar cursando uma graduação na área de licenciatura. Da mesma forma, em relação a possuir o ensino superior completo, percebemos que o número de mães é mais elevado em relação ao de pais, sendo cinco e três respectivamente. Este último percentual corresponde as mães que trabalham como professoras, na parte administrativa e orientação pedagógica na escola, o que requer formação em nível superior. Esses familiares, também pela formação acadêmica que possuem, sabem da importância do investimento em educação, tanto para manter sua condição socioeconômica, quanto para ampliá-la, se possível, como afirmou Bourdieu (2015).

Vale ressaltar que foram as mães que intermediaram o processo de coleta de dados, mesmo no caso em que o pai é quem tem um cargo no colégio. Esse envolvimento por parte das mães, pode demonstrar, que na maioria das vezes, a figura materna representa uma grande influência na vida escolar dos filhos, pois a maioria das respondentes são mulheres que desempenham suas funções no colégio, para que seus filhos possam ter acesso a um estudo de qualidade, uma vez que todos os colaboradores recebem descontos que podem chegar a 100% no valor da mensalidade.

Na segunda etapa da pesquisa, foi enviado um questionário aos estudantes bolsistas, contendo cinco perguntas relacionadas aos objetivos da pesquisa.

A primeira pergunta do questionário indagava aos estudantes bolsistas sobre os pontos positivos e negativos de estudar no colégio. Com relação aos pontos positivos, a maioria respondeu que se sentem seguros por estudarem onde a mãe ou o pai trabalham. De acordo com B7: *“Gosto de ir e voltar com minha mãe para a escola. Sem contar, que sempre que tem feriado, posso ficar com ela, porque ela também vai ter. E nas férias também. Gosto que minha mãe me deixe na sala, converse com minha professora e conheça meus amigos. É bom saber que ela está ali e que posso ver ela nos corredores e no pátio da escola”*. Outro ponto

que apareceu em quase todas as respostas, foi sobre a infraestrutura do colégio e sobre o ensino ofertado. Para B4 e B09, respectivamente, *“as aulas são legais, os professores e estrutura”*; *“Ensino de qualidade, infraestrutura maravilhosa”*.

Quando questionados sobre os pontos negativos, foi possível perceber que as respostas dos estudantes foram bem semelhantes e dão sinais de que há constrangimentos e sentimentos de desconforto. Das respostas recebidas, em síntese destaca-se: percepção da diferença da classe social, sentimentos de preconceito, inferioridade, receio de expressar-se para não expor seus pais à alguma crítica. Além disso, o valor elevado da mensalidade, foi citado por grande parte dos agentes de pesquisa. A estudante B2, alega que *“o único ponto negativo que acredito ter, seria a diferença de classe social entre mim e meus colegas. As vezes pergunto pra minha mãe algumas coisas como modelos de lápis, mochilas etc.”* Tudo indica que busca informações sobre objetos e marcas que não são do seu universo, para poder acompanhar os estudantes de nível socioeconômico mais elevado, e se sentir incluída.

Nogueira e Nogueira (2002) reforçam que as crianças provenientes de ambientes favorecidos de cultura, ao entrarem na escola, sentem-se familiarizadas com o lugar, como se a escola fosse a continuação de tudo que a família ensina. Já para as crianças, que se originam de um ambiente oposto a esse, acabam sentindo algo estranho, diferente e até mesmo hostil.

A resposta do estudante B11 mostra uma realidade ainda mais dura. Para ele, o peso de ser filho de funcionário, acaba por silenciá-lo perante os outros colegas. *“Por ser filho de funcionária, não tenho uma voz ativa na escola. Muitas vezes sou colocado em atividades ou grupos que não gosto e não posso me posicionar a respeito das coisas por medo da minha mãe receber punição.”* A resposta do estudante B11, encontra sintonia com o que diz o estudante B7 *“minha mãe fica com medo de eu falar alguma coisa e depois disso começar a ser tratado de forma diferente pelo professor, porque segundo ela, dependendo da ética do professor, isso infelizmente pode acontecer.”*

Os relatos de B7 e B11 vão ao encontro de uma das principais ideias da Sociologia da Educação de Bourdieu, conforme explicam Nogueira e Nogueira (2002). Para os autores, os alunos que chegam à escola, não conseguem competir em condições igualitárias, pois cada um carrega consigo uma bagagem social e cultural que são diferentes e variam de acordo com o poder socioeconômico do ambiente em que estão inseridos. Segundo os autores:



[...] onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde 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, 2002, p. 17).

Outro fator que apareceu nas respostas dos estudantes envolvidos na pesquisa, diz respeito ao investimento financeiro necessário que as famílias precisam fazer para manter os filhos em um colégio privado, do qual eles parecem ter consciência. Conforme aponta o estudante B8, *“Estudar aqui, é caro. Vejo o quanto meus pais se esforçam. Mesmo com o desconto que minha mãe ganha, sei que fica pesado, porque não é só a mensalidade.”* Para os alunos não bolsistas, essa realidade é outra, pois naturalizam o fato de estar nesse lugar. Assim, como destaca Rocha e Silveira (2006, p. 132), *“há um grande interesse das famílias em investirem na educação dos filhos, não como estratégia de ascensão social, mas simplesmente como um modo de assegurar sua posição (status) social”*. Essa questão é muito discutida por Bourdieu quando aborda as estratégias de ganho de capitais, por meio do investimento escolar. Rocha e Silveira (2006, p.133) apontam essa relação quando afirmam que:

Uma das estratégias de reprodução mais importantes das famílias é sem dúvida a escolha da instituição escolar dos filhos, mesmo que uma tal escolha pretenda apenas legitimar uma posição já privilegiada na origem (como no caso do filho do advogado ou do médico que se habilita na mesma profissão do pai, sem jamais chegar a exercê-la). (ROCHA E SILVEIRA, 2006, p.133).

Em contrapartida, quando a mesma pergunta foi feita para os filhos cujos pais, estão inseridos em cargos com salários mais elevados e, portanto, mais prestigiados na escola, foi possível perceber certa neutralidade, por meio do silêncio, ou respostas curtas e vagas. B3, B5 e B6, alegam não haver nenhum ponto negativo, respectivamente: *“Não há.” “Nada.” “Não tem.”* Essa carência nas respostas desses estudantes bolsistas pode sinalizar que se acostumou com a situação, ou que sentem medo de se exporem, ocultando possíveis sentimentos contrários. Na visão de Bourdieu e Passeron (2014), o meio social é um fator determinante para que haja uma recusa de ser alguém ao qual não se escolheu ser. Muitas vezes, os estudantes preferem ocultar sua realidade, ao esconder a profissão de seus pais, independente

de qual seja. Esse silêncio, essa ocultação de informação, pode sinalizar formas que os agentes encontraram de se proteger por ser alguém que não escolheu ser, porque o meio familiar pode dizer quem ele é.

A aspiração a fazer-se e a escolher-se não impõe um comportamento determinado, mas somente um uso simbólico do comportamento destinado a demonstrar que se escolheu esse comportamento. Assim, as afirmações ou as negações entre as quais se dividem indiferentemente o discurso que o estudante mantém sobre o estudante e sobre si mesmo como estudante retornam sempre sobre a questão que faz seu ser, a questão do que ele é. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 58).

Outra pergunta feita aos estudantes bolsistas foi se sentem incluídos nos espaços e atividades propostas pelos professores. Os estudantes bolsistas B3, B5, B6, B9, B10 e B12, simplesmente se limitaram a responder: “*Sim, totalmente*”; “*Participo de todas as atividades, na sala e em outros espaços também*”; “*Sim*”; “*Sim*”; “*Acho que sim*”; “*Sim*”, respectivamente.

Diferentemente, dos estudantes acima citados, os estudantes B1, B4 e B6, deram respostas variadas, com a presença de sentimentos diversos como a falta de ética, percebida na resposta do agente B1: “*Neste ano sim. Mas já tive alguns professores que não me incluíam como aluna da sala, mas acredito que não seja só a diferença no valor da mensalidade. Acredito que esse tipo de pessoa, que tem esse tipo de atitude, não tem o dom para exercer tal profissão.*” Notou-se também a presença de preconceito na resposta da agente B4: “*As professoras me tratam igual, mas às vezes, quando tem algum trabalho, eu sempre sou escolhido por último. Na educação física também.*” Por fim, o receio de se expressar, e um sentimento de exclusão ficaram evidentes na resposta do agente B6: “*Sim, em participações em grupos que não gostaria. Os alunos “problema” sempre sobram para mim, pois não questiono por receio*”.

Na visão de Tiradentes (2015, p.38),

o processo pedagógico torna ainda mais discrepante as diferenças encontradas no convívio escolar, e, aqueles que são tidos como dominados nesse processo, acabam por aceitar, na maioria das vezes tacitamente, a imposição das diretrizes ordenadas.

Mesmo que a exclusão não aconteça com intencionalidade, os professores acabam tendo atitudes, de alguma forma impostas, pelos estudantes pertencentes aos grupos dominantes. Muitas vezes, os professores agem sem refletir, e não percebem que uma atitude ainda que rotineira, pode interferir de forma negativa, na vida escolar dos alunos que possuem menor capital econômico e cultural. Como afirma Tiradentes (2015, p. 38) “a escola em seu discurso formal trata os alunos de forma igual em seus direitos e deveres, mas disfarçadamente, privilegia os mais favorecidos”.

Os alunos quando ingressam no sistema escolar, precisam encarar uma longa trajetória e nesse ambiente, se deparam com o modo de funcionamento da escola e com o tipo de relação com o capital cultural que está internalizado nos agentes que estão inseridos nesse contexto. A escola muitas vezes, não identifica que nem todos são pertencentes de uma mesma classe socioeconômica e que por esse motivo, acabam por acreditar, que todos os alunos são capazes de competir em condições igualitárias.

Os professores, para Bourdieu (2015), consideram natural o modo como a escola funciona. Ainda de acordo com o sociólogo, eles estão fazendo o que consideram ser o adequado e muitas vezes, não percebem outras possibilidades. Com isso, a instituição escolar cria um mecanismo de reprodução que beneficia somente aqueles cujo capital cultural favorece. “Compreende-se melhor por que a simples descrição das diferenças sociais e das desigualdades escolares que elas fundam não é uma simples rotina e constitui em si um questionamento do princípio sobre o qual repousa o sistema atual”. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 96).

Ao legitimar o mecanismo de reprodução das classes dominantes, a escola gera o que denominou Bourdieu de violência simbólica. Conforme destacam Brasco e Júnior (2016), a escola cria uma esfera de hierarquias e desigualdades e a coloca como um ambiente que irá possibilitar transformações aos alunos, porém, a escola legitima somente aqueles ricos em capital cultural herdado e “aqueles que não detêm tais competências, são objetos da violência simbólica que deriva da *inculcação* deste arbítrio cultural, que não é visto como tal, ao passo que é naturalizado”. (BRASCO; JÚNIOR, 2016, p. 87).

Outro ponto observado na pesquisa, foi com relação as amizades e afinidades entre os estudantes. Uma das perguntas questionava quem eram seus melhores amigos, o motivo de

terem sido amigos e suas diferenças e afinidades. O sentimento de afinidade, perfis semelhantes, sensibilidade, inclusão pelos colegas com alguma deficiência e interesses pelas mesmas coisas, apareceram com muita evidência nas respostas de quase todos os estudantes bolsistas. O estudante B8 ressalta que *“meus amigos são aqueles que eu me identifico e possuem os gostos parecidos com os meus, principalmente futebol e games.”* O estudante B2, menciona que o seu melhor amigo é autista. *“Meu melhor amigo em sala de aula é o (xxx), um menino autista, eu até ajudo a professora auxiliar nas atividades dele. A mãe dele disse pra minha mãe, que eu estou fazendo a diferença na vida dele, que está se soltando mais e participando mais das aulas devido a aproximação comigo. Eu gosto dele de verdade. Sempre falo dele pra minha mãe e pro meu pai, e nas fotos da turma, estou sempre com ele.”*

As respostas dos estudantes B5, B6, B9 e B12, são bem semelhantes e trazem como maioria das respostas as amizades em decorrência das afinidades e perfis semelhantes. Para Bourdieu e Passeron (2014), até mesmo o gosto é definido socialmente, a partir das referências e das experiências compartilhadas desde a infância com o grupo familiar e social, e há variantes do gosto dominante. Percebe-se que a maioria dos estudantes mencionam as amizades com os estudantes que têm mais afinidades, mais semelhanças sociais, econômicas e culturais, mesmo que nem sempre ditas de forma clara e objetiva.

Um dos estudantes bolsistas, no entanto, deixa explícito que há diferença em relação as classes sociais presentes no colégio, como podemos perceber em sua resposta: *“Tenho poucos amigos, porque não compartilho a mesma classe social da maioria dos demais colegas.”* (B11).

Embora seja inegável a diferença de capital cultural entre os estudantes bolsistas e os demais estudantes do colégio, se faz necessário respeitar o meio de onde vem considerando as desigualdades sociais entre as diferentes classes sociais e os impactos delas advindas, e ao invés de criar situações de expor, de classificar, de diferenciar, os professores poderiam centrar o trabalho no sentido de reconhecer e valorizar a diferença. Como afirma Pies (2011, p. 36), *“a verdade é que existe a necessidade, para garantir a igualdade de oportunidades entre as pessoas, levar em consideração não somente o desempenho dos dons individuais, mas sim, a origem social dos alunos”*.

Quando indagados sobre os sentimentos em relação ao colégio, constatou-se algumas semelhanças entre as respostas dos estudantes bolsistas. Nas respostas dos estudantes B1, B2, B4, B7 e B8, que possuem renda familiar mais baixa, também foi possível perceber sentimentos positivos em relação ao colégio, porém foram tímidos ao descrever. A estudante B1 ressalta que *“me sinto segura porque tenho minha mãe ali.”* Para a estudante B2, o sentimento é de inclusão, porque seu amigo autista estuda na mesma sala que ela. *“Inclusão, porque meu amigo estuda aqui.”* B4 e B7 descrevem a escola com os sentimentos de *“diversão”* e *“alegria”*, respectivamente. No entanto, os que pertencem ao grupo dos estudantes bolsistas que possuem maior renda familiar, enaltecem a instituição, usando termos como *“incrível, respeito e amor, acolhimento e felicidade.”* Esses mesmos estudantes, foram aqueles que economizaram palavras ou ficaram em silêncio, em relação aos pontos negativos de estudar no colégio, porém sentiram-se seguros para enaltecê-lo. Conforme caracteriza Bourdieu (2015):

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecidos pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social. (BOURDIEU, p.51, 2015).

Já o estudante B11 não economiza palavras para descrever seus sentimentos: *“Quero me formar logo. Eu vejo na escola apenas a possibilidade de me formar, nada mais que isso.”* Este estudante bolsista demonstra, na maioria de suas respostas, que se sente incomodado com diversas situações vivenciadas no colégio. Tudo indica que o colégio apenas representa para ele a possibilidade de ter uma boa formação, e que por isso, vale a pena o sacrifício e o investimento, uma vez que é passageiro e tem prazo para acabar.

Como caracterizado por Oliveira e Santos (2017), uma instituição de qualidade, que tem reconhecimento e tradição, pode oferecer uma formação que poderá proporcionar aos agentes melhores posições na sociedade. Talvez o estudante B11 já tenha consciência de que concluir seus estudos no colégio pesquisado, representa ter maior possibilidade de concorrer com aqueles que já são privilegiados culturalmente e economicamente. De acordo com Bourdieu (2015), o grau de investimento na carreira escolar está relacionado as chances de

retorno que se poderão obter com o diploma escolar, no mercado de trabalho que estabelece o seu valor.

A última pergunta do questionário indagava sobre o que eles mudariam no colégio, caso fosse possível. Para o estudante B3 *“nada”*. Para o B5, *“do jeito que tá, tá bom”*. B9 respondeu: *“no momento, não mudaria nada.”* E o B12 finaliza respondendo que *“acho que nada”*.

Já o estudante B6, disse que *“colocaria mais plantas”* e o B10, gostaria de *“mudar o preço da mensalidade pra trazer mais gente pra estudar aqui.”*, demonstrando sensibilidade ambiental por parte do primeiro e empatia aos que não possuem condições econômicas de estudarem no colégio, por parte do segundo.

Os estudantes B1 e o B4, falaram sobre o que mudariam no colégio. O estudante B1, disse que *“mudaria a influência que os pais têm dentro da sala de aula e sobre as professoras.”* Para o estudante B4, o que mais lhe causa desconforto, e mudaria é *“o favoritismo por alguns alunos. Queria que minha professora não tivesse alunos preferidos.”* Pela expressão utilizada, o estudante B1 sente que alguns pais (provavelmente com maior quantum de capitais) exerce certo poder em decisões que acontecem na sala de aula. Já a expressão do B4, demonstra que percebe algumas preferências por parte dos professores em relação a alguns estudantes, provavelmente que possuem condições socioeconômicas mais elevadas, ou por se destacar dos demais, pela bagagem cultural que carregam. Quando isso é percebido pelos estudantes menos favorecidos, quando sentem que não se encaixam nos padrões admirados e reconhecidos, sofrem uma violência simbólica. *“É possível afirmar, portanto, que a violência simbólica também se dá, nos julgamentos interpessoais que são, frequentemente, influenciados por estereótipos, que rotulam e estigmatizam os alunos”*. (BORBA; RUSSO, 2011 apud TIRADENTES, 2015, p. 45).

Como afirma Tiradentes (2015, p. 42), *“pessoas e grupos sociais não são iguais perante a escola, e, possuem também tratamento diferenciado.”*

Enquanto isso o estudante B8, disse: *“acho que é muita cobrança de todo mundo por melhores notas e tal. É pressão do vestibular, as vezes é exaustiva. Nem todo mundo que estuda aqui é igual, cada um tem sua dificuldade, até porque tem gente que não estuda aqui”*

*desde criança. Sei lá, acho que eles poderiam saber disso e tentar mudar, trazer mais leveza.”*

A pressão que o estudante B8 sente por estudar em uma instituição de prestígio, pesa em sua rotina escolar. Para ele, se adequar ao ritmo do colégio, que busca ofertar um ensino que garante a aprovação no vestibular e o ingresso em curso superior de prestígio e futura conquista de títulos escolares que proporcione os melhores cargos no ambiente de trabalho, parece estar se tornando pesado demais, talvez pelo distanciamento de sua realidade e do preço do investimento que está fazendo. Bourdieu e Passeron (2014, p. 42), reforçam que “se as vantagens ou as desvantagens sociais pesam tão fortemente sobre as carreiras escolares e, geralmente, sobre toda a vida cultural, é porque, de forma percebida ou despercebidamente, elas são sempre cumulativas.”

O estudante B11 foi mais radical no que gostaria de mudar: “*o ideal seria começar do zero,*” demonstrando o quão desconfortável se sente no ambiente escolar, e como o estudante B8, precisa se esforçar muito para se manter no colégio, pois sua realidade é bastante distante das dos demais, e o colégio acaba por privilegiar e legitimar, por meio de ações pedagógicas, aqueles dotados de maior capital cultural. De acordo com Bourdieu (2014, p. 97):

[...] a autoridade legitimadora da escola pode redobrar as desigualdades sociais porque as classes mais desfavorecidas, muito conscientes de seu destino e muito inconscientes das vias pelas quais ele se realiza, contribuem para a sua realização. (BOURDIEU, 2014, p.97).

Neste sentido, Tiradentes (2015), contribui ao afirmar que

[...] o método para favorecer a permanência e reprodução do status social no âmbito escolar não requer nada além do que tratar todos os alunos de forma igual, ignorando o meio de onde vieram, e, conseqüentemente, as desigualdades sociais entre as diferentes classes sociais. (TIRADENTES, 2015, p.39).

Dessa forma, foi possível perceber, por meio da análise do material empírico coletado, que o processo educacional é um caminho com muitos desafios. A escola é uma local onde estão inseridos os estudantes das mais variadas camadas sociais e que cada um deles traz consigo uma bagagem cultural diferente, que precisa ser acolhida, compreendida e trabalhada. E é nesse sentido que apresentamos as considerações finais.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 6, nº1, janeiro/abril 2022.– Curso de Pedagogia– UNESC

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da presente pesquisa, foi possível identificar de forma objetiva a teoria de Bourdieu, presente em suas obras e nas obras de autores que nele se embasam suas produções acadêmicas, especificamente em relação aos conceitos de capital cultural e violência simbólica. O estudo apontou, conforme a teoria do sociólogo, que quanto menor o capital cultural herdado, maiores são as chances de os estudantes sofrerem o que o autor denominou de violência simbólica.

A relação entre a renda familiar e o capital cultural ficou demonstrada na pesquisa, pois quanto maior forem maiores são as chances de o estudante obter êxito e destaque no âmbito escolar, pois a escola favorece a classe dominante quando reconhece valoriza e estimula o seu capital cultural em detrimento dos menos favorecidos. Os estudantes que fazem parte do grupo dominante, não sentem os impactos da violência simbólica, diferentemente daqueles alunos bolsistas, cujos pais possuem um poder aquisitivo e um nível de escolaridade menor.

Os estudantes bolsistas, por possuírem um capital cultural herdado menor, sofrem com a violência simbólica, ao se sentirem muito distantes da realidade concreta dos demais estudantes que convivem neste ambiente escolar. Ou seja, são condicionados a se sujeitar a uma situação que não é comum ao ambiente natural deles, havendo muitas vezes, dificuldade de adaptação, como demonstrado nas expressões de estudantes bolsistas. Os estudantes bolsistas, conforme demonstrado na pesquisa, precisam fazer um investimento muito alto, para se adaptarem a realidade do colégio, que atende a maioria de estudantes oriundos da classe média, média alta e alta da cidade. No entanto, assim como seus pais, os estudantes bolsistas parecem ter consciência de que valerá a pena o esforço e o investimento, pois o caminho da educação tende a ampliar as possibilidades de acesso à universidade e a melhores posições no mundo do trabalho.

Por fim, verificou-se também, que o próprio colégio colabora para a existência de atos de violência simbólica, ao definir certas regras, ao permitir certas intervenções de pais na definição de ações, ao privilegiar espaços em palestras, que acabam expondo as diferenças de capital econômico e de capital cultural herdado. Colabora também, quando permanece alheia



diante de comportamentos discriminatórios por parte de professores ou de estudantes de maior poder aquisitivo e de capital cultural.

Enfim, conclui-se que a escola pode ser um local de reprodução e legitimação das desigualdades, e isso depende muito de como os professores, que são os agentes sociais que têm poder nesse campo, lidam com a violência simbólica e com as diferenças de capital cultural. Afinal, cada estudante no âmbito do colégio, possui suas especificidades e singularidades, e a escola precisa acolher essas diferenças e criar ações pedagógicas que sejam capazes de compreender e incluir a todos. É necessário que o processo educacional tenha um olhar voltado a todas essas diferenças e que cada aluno se sinta parte do processo, podendo incluir sua bagagem cultural. Somente assim, a escola poderá proporcionar a todos uma educação pautada no acolhimento às diferenças, respeitando as singularidades de cada um, sejam elas econômicas, culturais, sociais ou simbólicas.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. pp. 46-81 in Ortiz, R. (Org.). Bourdieu (Coleção Grandes Cientistas Sociais). São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense S.A, 234 p., 1990.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: a crítica social do julgamento**. Trad. Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. 2. Ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Orgs). 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Ufsc, 2014. 172 p.

BRASCO, Mayra Abboudi; DIAS JUNIOR, Antonio Carlos. **Violência simbólica e ensino de Geografia: considerações a partir de uma prática de estágio supervisionado**.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 6, nº1, janeiro/abril 2022.– Curso de Pedagogia– UNESC

Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Campinas, Campinas, v. 1, n. 1, p. 84-94, out. 2016. Disponível em:

[https://www.academia.edu/30747717/Viol%C3%Aancia\\_Simb%C3%B3lica\\_e\\_Ensino\\_de\\_Geografia\\_Considera%C3%A7%C3%B5es\\_a\\_Partir\\_de\\_uma\\_Pr%C3%A1tica\\_de\\_Est%C3%A1gio\\_Supervisionado](https://www.academia.edu/30747717/Viol%C3%Aancia_Simb%C3%B3lica_e_Ensino_de_Geografia_Considera%C3%A7%C3%B5es_a_Partir_de_uma_Pr%C3%A1tica_de_Est%C3%A1gio_Supervisionado). Acesso em: 03 out. 2021.

BUENO, Igor Alexandre Silva; JÚNIOR, Wanderley Marchi. **Conceitos fundamentais para leitura do campo esportivo pela perspectiva teórica Bourdieusiana. Sociologias Plurais**, Paraná, v. 6, n. 1, p. 8-28, 31 jan. 2020. Universidade Federal do Paraná.

<http://dx.doi.org/10.5380/scplpr.v6i1.71447>. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/scplpr/article/view/71447>. Acesso em: 03 set. 2021.

LIMA, Rita de Cássia Pereira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. **Campo e grupo: aproximação conceitual entre Pierre Bourdieu e a teoria moscoviciana das**

**representações sociais**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 63-77, mar. 2015.

FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015011454>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/63DMRjc8bxsng3g79QHMsMK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2021.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Educação & Sociedade**, Minas Gerais, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002. FapUNIFESP (SciELO).

<http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302002000200003>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2021.

OLIVEIRA, Gabriela Cristina de; SANTOS, Rodrigo dos. **O capital cultural na educação: uma análise sobre o desempenho escolar**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade,

Bebedouro, v. 4, n. 1, p. 230-248, abr. 2017. Disponível em:

[https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Jg\\_AnSEBANsJ:https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/50/26042017193402.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Jg_AnSEBANsJ:https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/50/26042017193402.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d). Acesso em: 12 set. 2021.

PIES, Neri Gervasio. **Capital cultural e educação em Bourdieu**. 2011. 71 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Filosofia, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2011.

Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/410451234/2011-Neri-Gervasio-Pies>. Acesso em: 12 set. 2021.

RANGEL, Mary; MARTINS, Mirian Teresa. BONNEWITZ, Patrice. Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu. Petrópolis. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**,

Brasília, v. 89, n. 221, p. 197-202, 30 jun. 2008. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.89i221.731>.

Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1500/1239>. Acesso em: 18 out. 2021.

ROCHA, Álvaro Filipe Sxley da; SILVEIRA, Gabriel Eideilwein. **Pierre Bourdieu: o sistema de ensino como instrumento de reprodução social.** Educação e Cidadania, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 127-139, jan. 2006. Disponível em: [https://www.academia.edu/26761135/Pierre\\_Bourdieu\\_o\\_sistema\\_de\\_ensino\\_como\\_instrumento\\_de\\_reprodu%C3%A7%C3%A3o\\_social](https://www.academia.edu/26761135/Pierre_Bourdieu_o_sistema_de_ensino_como_instrumento_de_reprodu%C3%A7%C3%A3o_social). Acesso em: 03 out. 2021.

SANTOS, Bianca Cristina dos. As principais contribuições de Pierre Bourdieu para a educação. **Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira** 8, Maringá, v. 8, n. 4, p. 33-40, 10 jul. 2019. Atena Editora. <http://dx.doi.org/10.22533/at.ed.6581910074>. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/15184>. Acesso em: 12 set. 2021.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 60-70, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mSxXfdBBqqhYyw4mmn5m8pw/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2021.

TIRADENTES, Adrielly Rocha. Violência simbólica no contexto escolar: discriminação, inclusão e o direito à educação. **Revista Eletrônica do Curso de Direito**, Minas Gerais, v. 12, n. 2015, p. 33-48, dez. 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/DireitoSerro/issue/view/700>. Acesso em: 12 set. 2021.

VOIGT, Lucas. **Uma análise do desenvolvimento conceitual da sociologia de Pierre Bourdieu a partir da obra “Os herdeiros”.** Novos Rumos Sociológicos, Porto Alegre, v. 6, n. 10, p. 234-268, 27 mar. 2018. Universidade Federal de Pelotas. <http://dx.doi.org/10.15210/norus.v6i10.15791>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/NORUS/article/view/15791>. Acesso em: 03 set. 2021.