

**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## **Um Click na Cultura Escolar por Geertz e Bourdieu: Internacionalização do Currículo como alternativa de resistência**

**Por: Indiamaris Pereira<sup>1</sup>**

indiamaris@gmail.com

&amp;

**Paulo Roberto Sehnem<sup>2</sup>**

### **Resumo**

O presente trabalho ensaístico propõe uma alegoria à composição fotográfica; nele objetivamos retratar as relações de poder e dominação que permeiam a cultura escolar para refletir sobre a possível, e desejável, composição do espaço escolar como um espaço formativo inclusivo e democrático. Mediante pesquisa bibliográfica, baseada primordialmente em Geertz (1989; 2008) e Bourdieu (1964; 1979; 1993; 2006). Confirmamos a hipótese de que o aparato teórico metodológico da Internacionalização do Currículo -IoC - pela perspectiva intercultural à luz dos sincronismos teóricos que se entrelaçam entre os constructos já fundamentados advindos da

---

<sup>1</sup> É mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, é Especialista em Supervisão Educacional pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – é Especialista em Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI, é Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI e é Técnica em Magistério – Educação Infantil pela Escola Estadual de Ensino Básico Deputado Nilton Kucker. É Servidora Pública Federal, Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, lotada junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC, no campus da cidade de Palhoça – SC. É co-autora dos seguintes livros: “Pedagogia social e educação integral: campos educacionais em construção no Brasil” (2018); “Cultura, história de vida e memória: lugares de enunciação” (2018) e “Educação, aprendizagem e tecnologias: relações pedagógicas e interdisciplinares” (2018).

<sup>2</sup> É Doutor em Educação pela Universidade Vale do Itajaí – UNIVALI, é Mestre em Educação pela Universidade Vale do Itajaí – UNIVALI, é Especialista em Psicopedagogia pela Associação Catarinense de Ensino – ACE e é Graduado em Pedagogia pela Associação Catarinense de Ensino – ACE. Atua na Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, é Presidente da Associação de Pesquisa e Extensão em Educação de Joinville – APEEJ, é professor no Instituto de Pós-graduação e Extensão – IPGEX, é Diretor Geral do Colégio Adventista de Joinville e é professor visitante na Sociedade Educacional Santo Antônio – INESA. Atua no Projeto de pesquisa sobre Avaliação do Programa Ciência sem Fronteiras por indicadores de aprimoramento de competência linguística. É revisor do periódico “Entretextos” – UEL. É autor de artigos científicos na mídia nacional. É co-autor do livro “O Programa Ciência sem Fronteiras em avaliação” (2017); “Pedagogia Social e educação integral” (2018) e “Educação e linguística” (2007).



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

sociologia e da antropologia, que discorrem a respeito da cultura, fornecem arcabouço, conceitual e prático, para composição do espaço escolar acolhedor à todos os estudantes, e que valorize as diversas culturas que ali transitam. Concluimos que se a cultura é a lente através da qual o homem vê o mundo, a escola tem a possibilidade de fornecer um jogo de lentes variado e mais completo, que permitirá aos estudantes contemplar a vida em maior plenitude e com mais fluidez, enxergando com mais nitidez seu papel na sociedade.

**Palavras chave:** Bourdieu; Internacionalização do Currículo; Cultura; Cultura escolar.

### **Abstrakta**

*La aktuala ensaya papero proponas alegorion al la fotografia kunmetaĵo; Ni celis portreti la rilatoj de potenco kaj superregado kiun trempas la lernejo kulturo, konsideri la eblan, dezirindan kunmetaĵo de la lernejo kiel inkluziva kaj demokratia trejnado spaco. Tra bibliografiajn esplorado, bazita ĉefe sur Geertz (1989; 2008) kaj Bourdieu (1964; 1979; 1993; 2006). Ni konfirmas la hipotezon ke la metodika teoriaj aparato de Instruplano Internaciigo -IoC - interkultura perspektivo en la lumo de la teoriaj timings ke interplektas inter la konstruojn jam fondita levitaj pro sociologio kaj antropologio, kiu parolas pri la kulturo, disponigi kadron conceptuales kaj praktika, por komponado de bonvenigaj lernejo medio por ĉiuj studentoj, kaj kiu taksas la diversaj kulturoj kiuj pasas tie. Ni finas ke la kulturo estas la lenso tra kiu la homo vidas la mondon, la lernejo povas provizi aro de diversaj lensoj kaj plej kompleta, kio permesos al studentoj kontempli vivon en pli granda pleneco kaj pli glate, vidante per Pli agordi ilian rolon en socio.*

**Ŝlosilvortoj:** Bourdieu; Internaciigo de la Plankurso; Kulturo; Lernejo kulturo.

### **Abstract**

*The present essay paper proposes an allegory to the photographic composition; it aims to portray the relations of power and domination that permeate the school culture to reflect on the possible, and desirable, composition of the school space as an inclusive and democratic formative space. Through bibliographic research, based primarily on Geertz (1989, 2008) and Bourdieu (1964, 1979, 1993, 2006). We confirm the hypothesis that the theoretical methodological apparatus of Internationalization of the Curriculum - IoC - by the intercultural perspective in the light of the theoretical synchronisms that are intertwined between the already founded constructs coming from the sociology and the anthropology, that discuss with respect to the culture, provide framework, conceptual and practical, for the composition of the school space welcoming to all students, and that values the diverse cultures that pass through. We conclude that if culture is the lens through which man sees the world, the school has the possibility to provide a varied and more complete set of lenses, which will enable students to contemplate life more fully and with greater fluidity, more sharpen their role in society.*

**Keywords:** Bourdieau; Internationalization of Curriculum; Culture; School culture.

IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

### **Capturas Iniciais**

Ao observarmos uma fotografia podemos perceber o registro de fatores semióticos importantes das relações sociais retratadas nesse registro que, segundo Bourdieu (1990), pode ser tomado como elemento de análise dessas relações para a compreensão de estruturas e fenômenos sociais. Não é necessário gozar de grande conhecimento técnico para concluir que quanto mais treinado for o olhar do fotógrafo, mais habilidoso ele será em reconhecer, manipular e apresentar o objeto fotografável. Equitativamente é pela cautela do olhar, instruído e atento, do espectador durante a observação imagem, que se deixa revelar a mensagem recôndita nas sutilezas e intencionalidades dos elementos capturados, dos detalhes do enquadramento, da disposição das luzes, enfim, na composição da imagem.

No entanto assim como para Bourdieu e Bourdieu (2006), o verdadeiro objeto da fotografia não são os indivíduos, mas as relações entre eles; a alegoria da composição fotográfica aqui proposta não tem a intenção de apenas capturar os movimentos executados pelos agentes que circulam no espaço escolar, mas sim pretende retratar as relações de poder e dominação que permeiam tal ambiente, para atingir nosso principal objetivo, qual seja, refletir sobre a possível, e desejável, composição do espaço escolar como um local formativo inclusivo e democrático.

Partimos da hipótese de que o aparato teórico metodológico da Internacionalização do Currículo – IoC - pela perspectiva intercultural à luz dos sincronismos teóricos que se entrelaçam entre os constructos já fundamentados, advindos da sociologia e da antropologia, que discorrem a respeito da cultura, fornecem arcabouço conceitual e objetivo para composição do espaço escolar que acolha a todos os estudantes e valorize as diversas culturas que ali transitam. Para comprovar tal prognóstico buscamos aproximar os três campos do saber harmonicamente e focar primordialmente em suas complementaridades.

Para a fotografia, quase tudo que emite luz pode ser uma fonte de iluminação aproveitada, no entanto, a adequação da escolha do recurso luminoso reflete no efeito final da imagem. Dessa forma continuamos com a alusão a produção fotográfica, citando Geertz (1989, p.76), para quem as fotografias “são distribuídas irregularmente entre as pinturas verbais, sem se

**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

referir a elas, vagamente intituladas [...] e, em sua maioria, destacadas, como exibindo um discurso próprio", buscaremos, então, nosso discurso próprio convocando-o a fazer parte do nosso registro fotográfico, garantindo a presença do discurso antropológico, que será enriquecido pelo pensamento sociológico, representado por Bourdieu, com quem concordamos que “fazer parte de uma fotografia é garantir o testemunho da presença” (BOURDIEU E BOURDIEU, 2006, p.37).

Justificamos nosso apuramento na seleção das “luzes” teóricas socioantropológicas que acompanharão esta composição, mediante a relevância das teorias sociais elaboradas pelos autores, bem como, pela completude que estas teorias reciprocamente se conferem; diante destes argumentos alegamos, então, que a apuração dos autores convocados não representa uma restrição epistemológica, mas sim, um delineamento teórico, ainda que interdisciplinar, que se abstém de eclecticismos defectivos.

Geertz (1989), tece críticas a ampla multiplicidade de conceitos, considerada, por muitos, a maior realização da antropologia da primeira metade do século XX, defendendo que a amplitude conceitual (citado pelo autor como ecletismo) tenha tornado o termo confuso. Evitaremos o ecletismo, que o autor cita como um auto frustração, desenvolvendo uma discussão sobre a cultura escolar com a presença de fundamentos teóricos já consolidados pelo próprio autor, a respeito da cultura, concomitante a isso buscaremos consonância com o pensamento Bourdieu, refletir sobre a cultura escolar e as relações de poder e dominação que a permeiam. Essa vinculação está pautada na compreensão de que as instituições de ensino têm se tornado as maiores difusoras e legitimadoras de culturas.

Segundo Luna (2016), estudos etnohistoriográficos dessas instituições, alertam constituição de universalismos e “em países latino americanos e no Brasil, em particular, a educação escolar marca-se por um processo de homogeneização cultural de natureza eurocêntrica” (p. 33). Esse processo deve ser combatido nas escolas, sumariamente pelos professores que, seriam os responsáveis pelas mediações culturais compreendidas como resultante

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

do entrecruzamento de conhecimentos artísticos, estéticos e políticos. (KUPIEC, NEITZEL & CARVALHO, 2014; BORBA, NEITZEL E CARVALHO, 2016)

A IoC, ao localizar-se transdisciplinarmente, é capaz de “garantir a infusão das perspectivas multiculturais contidas e buscadas em/por todos em uma sala de aula ampliada, onde se podem articular diferentes conhecimentos, práticas e culturas. ” (LUNA, 2016, p.37), propiciando às instituições de ensino um espaço de debate crítico acerca da natureza eurocêntrica da seleção e legitimação dos conhecimentos a serem por ela propagados. Ainda respaldados por Luna (2016) reafirmamos que a IoC se apresenta como uma oportunidade de abertura de espaços para a diversidade e para o cruzamento de culturas. Diante do exposto é inquestionável que a construção de uma concepção de cultura e cultura escolar que buscamos não poderia, por mais que coerente com os objetivos da IoC, ser concebida valendo-se da contribuição de uma única área do conhecimento, bem como, não poderia também ser construída diante da visão singular de um sujeito.

Após o antelóquio já cedido pelas capturas iniciais, na primeira seção efetiva deste ensaio, está dissertado a convergência nas ideias de Geertz e Bourdieu, na qual recorreremos a diversidade dos saberes para completar o hiato encontrado na revisão de literatura, que apontou para a carência do aprofundamento da caracterização de cultura e cultura escolar mediante o cruzamento de perspectivas que se apresentassem consubstanciais à IoC. Na subseção contínua retratamos as relações de poder e dominação que permeiam a cultura escolar e como se articulam e atuam sobre os estudantes. A Terceira seção deste artigo se expressa mediante a possível, e desejável, composição do espaço escolar como um local formativo inclusivo e democrático que acolha a todos os estudantes e valorize as diversas culturas que ali transitam. O epílogo denota a respeito das inferenciais dos pesquisadores.

### **A cultura escolar pela convergência na lente da antropologia e da sociologia**

Conforme anteriormente já citado, as inquietações com relação à noção de cultura não são inéditas, nem encontram consensualidade entre os diversos pensadores que se debruçaram



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

sobre o estudo do conceito; da mesma forma, são também plurais as áreas de conhecimento que teorizam a respeito do termo, que por ser inegavelmente polissêmico, encontra e cede anteparo epistemológico multidisciplinar.

Partindo da inferência de que os campos do conhecimento subsidiam reflexões sob diferentes ângulos aos fenômenos vivenciados pela humanidade, se explorado por esse prisma pode-se assentir que a polissemia do termo é entendida como justificada; O produto das reflexões acerca da conceituação de cultura muda de acordo com a episteme basilar, igualmente a significação atrelada aos pressupostos epistemológicos mudam de acordo com a cultura vigente. Benedict (1972) traz interessante analogia ao referir-se a cultura como a lente através da qual o homem vê o mundo. Assumindo a analogia ao processo de reproduzir imagens sobre uma superfície fotossensível, nos aflora a curiosidade em averiguar como essa lente se estrutura e como refina os feixes de realidade que sobre ela incidem.

A interdisciplinaridade, que já afirmamos ser inquestionável, para a construção de uma concepção de cultura que buscamos, é evidenciada pelo próprio Geertz (1989); quando o autor começa a construir uma proposta de conceito de cultura, ele apresenta aproveitamento dos estudos sociológicos nos quais o homem é citado como um animal amarrado a teias de significados por ele tecido; Para Geertz (1989), a cultura é compreendida como sendo essas teias.

Com tal argumentação aspiramos exemplificar que a própria noção de cultura amplamente adotada pela antropologia é concebida em intersecção ao olhar sociológico; novamente, evidencia-se que a construção do conhecimento não se obriga a ser mono epistêmica para ser consistente, antes, precisa ser coerente.

A teia a qual cada um de nós estaria a fiar é formada pela operação das diferentes interações e experiências no âmbito social; de tal emaranhado de significados interligados



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

resultam as variações em nosso comportamento, a plasticidade frente a novos elementos condicionantes sociais permite ao ser humano adaptar-se em diversificados sistemas culturais<sup>3</sup>.

Enquanto Geertz (1989), nos elucida que a experiência humana é uma sensação apreendida, e, também, “uma hierarquia estratificada de estruturas significativas, consiste de ações, símbolos e sinais, de trejeitos, lampejos, paródias etc.” (p. 175), Bourdieu estrutura a ideia de que nessa experiência ocorre o encontro do ser humano com a sociedade, do individual com o comunitário, cuja mediação decorre do que o autor denominou de *habitus*, que, segundo ele, trata-se de:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (1983, p. 65)

Podemos então afirmar que o *habitus* harmoniza a realidade extrínseca ao ser humano à intrínseca, dispondo de modos de compreensão e apropriação das experiências no meio social. O ser humano é resultado da cultura desse meio, logo, pode se considerar como coerente a busca de Geertz (1989) por uma definição de ser humano baseado na cultura, afinal, mesmo que dispusessem de condições sociais e anatômicas idênticas, ainda assim, o comportamento expresso pelos sujeitos será produto do aprendizado pelas experiências vivenciadas em seu meio e da reprodução de padrões previamente estabelecidos pelo grupo social no qual está inserido.

Para Geertz (1989) a cultura não se trata de comportamentos concretos, e sim de um conjunto de mecanismos de controle para gerir o comportamento das pessoas através de signos e significados que são partilhados entre os atores sociais, não dentro deles, pois para o autor a cultura é pública pois os símbolos são partilhados pelos membros.

---

<sup>3</sup> [...] uma organização de fenômenos tão inter-relacionados que a relação de uma parte com outra é determinada com o todo”.(WHITE, DILLINGHAM, 2009, p. 81)



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Para compreender o significado de um signo é preciso compreender a cultura que o criou, dado que, os sistemas culturais não seguem uma lógica universal, conforme Bourdieu e Passeron (1982):

“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, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à ‘natureza das coisas’ ou a uma ‘natureza humana’. ( p. 23)

Esse arbitrário cultural, definido acima, é partilhado no grupo social pelos sujeitos mais experientes e internalizados pelos iniciados que constroem disposições internalizadas em consonância com o padrão social convencionado pelo coletivo; esse processo é chamado de endoculturação e pode ocorrer de forma sistemática ou não. No primeiro caso pode-se citar a mediação cultural por instituições que usam metodologias formais de transmissão, como as instituições de ensino e/ou religiosas, já no segundo, cita-se, os núcleos familiares e outros grupos sociais cujas formas de transferência não são previamente planejadas.

Da mesma forma que fotógrafos compartilhando o mesmo conjunto de lentes, nas mesmas condições, podem produzir fotografias diferentes de acordo com a forma como calibram suas lentes, sujeitos que compartilham dos mesmos preceitos culturais do grupo social ao qual participam, podem, também, produzir artefatos culturais individuais, fruto das suas percepções e apreensões pessoais, ou seja, “variações de um mesmo padrão cultural”(LARAIA, 2004, p.33). Ao aceitar tal afirmação significa ampliar nossa concepção para além de uma noção de cultura, mas, de culturas, no plural, que embora sejam desenvolvidas no coletivo de cada grupo social, também ganham escopo ímpar para cada indivíduo.

Isto quer dizer que nossas predileções pessoais, embora sejam subjetivas, são apreendidas no decorrer de nossa convivência social e mediada pelos atores sociais com os quais temos contato; ou seja, são disposições determinadas socialmente, "o gosto é o princípio de tudo





IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

o que temos (pessoas e coisas), de tudo o que somos para os outros e é através dele que classificamos e somos classificados". (BOURDIEU, 1979. p.59).

Se ao observar o mundo, ajustado pela calibragem de sua lente, fotógrafos podem obter diferentes capturas, a crença de que a sua composição é a mais adequada fará com que a fotografia outrem seja avaliada como inferior; fenômeno análogo ocorre com a cultura na sociedade, pois, se é através do gosto, aprendido socialmente, que os sujeitos classificam o universo que os cerca, é também através dele que é edificada a estrutura de comparação para o que deve, ou não, ser considerado legítimo.

Etnocentrismo trata-se da forma como os indivíduos veem o mundo através de sua cultura e, tem propensão à “supervalorização da própria cultura em detrimento das demais. Todos os indivíduos são portadores desse sentimento e a tendência na avaliação cultural é julgar as culturas segundo os moldes da sua própria. ” (MARCONI, 2005, pág. 32); os comportamentos etnocêntricos resultam também na apreciação negativa dos padrões culturais de outros sistemas culturais, induzindo atitudes racistas, intolerantes e violentas. (LARAIA, 2004);

No sistema capitalista ocorre a formação de classes e as desigualdades são inevitáveis. Dessas divisões surgem grupos dominantes, que conseguem se impor e legitimar sua cultura como a de maior valor, dessa maneira a estabelece como a cultura dominante. Bourdieu (1979) elucida que esses grupos detêm realmente “o poder de delimitar as informações que serão ou não incluídas no conjunto das informações legítimas” ( p. 169), a esse aglomerado de conhecimentos e práticas, legitimados pelas classes dominantes, o autor apelidou metaforicamente de capital cultural, que se trata de:

(...) conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (Bourdieu, 2011, p. 67).



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Segundo ele, o capital cultural é transmitido aos indivíduos dos grupos dominantes pela mediação de seus ascendentes, compondo sua herança cultural, que é baseada na cultura dominante, desse modo perpetua-se a estrutura social preexistente pois para os sujeitos que não fazem parte das classes dominantes, e não partilham de tal legado, é quase impossível acessar esse capital, afinal, como anteriormente citado, embora, a cultura seja pública nem todos os sujeitos, mesmo que compartilhem de um mesmo meio social,

Nenhuma pessoa é capaz de participar de sua cultura integralmente, a participação do indivíduo possui limitações, como por exemplo, a idade, que em nossa sociedade regula muitos dos acessos dos sujeitos, logo, pode ser considerada como um impeditivo de ordem cronológica. Porém, além dos impeditivos de ordem cronológica, estão os de ordem cultural, que de acordo com o autor não apresenta uma lógica evidente. (LARAIA, 2004).

A dinâmica da cultura das classes dominante é estrategicamente instável, ela sofre alterações que objetivam proteger sua distinção das culturas consideradas - através da base de comparação que é a própria cultura dominante- inferiores; desse modo “novas tendências vão garantir que o acesso à cultura legítima seja facilitado a uns - pela familiaridade e sensibilidade e adquirida com o *habitus* - e dificultada a outros - aos que estão socialmente distantes e internamente despreparados pela ausência do *habitus*.” (Silva, 1995).

Como já vimos no decorrer desse artigo, o arbitrário cultural não encontra nenhuma fundamentação que não se justifique em si mesmo; a concepção antropológica assume que nenhuma cultura é de fato superior a outra. A única explicação para o fato de uma cultura se tornar dominante é por que os grupos que a experienciam o são. Portanto a legitimação da superioridade atrelada a cultura exercida pelas classes dominantes é uma violência simbólica sem fundamento objetivo, baseada exclusivamente no etnocentrismo; para Bourdieu (1997) violência simbólica se trata de:

(...) toda coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (portanto à dominação) quando, para pensar e se pensar ou para pensar sua relação com ele, dispõe apenas de instrumentos de conhecimento

**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

que têm em comum com o dominante e que faz com que essa relação pareça natural. (p. 204).

Tal visão estrita da diversidade humana também incide sobre as classes dominadas fazendo-as aceitar a cultura dominante como superior, mesmo que não exista justificativa epistemológica para crença em modelos culturais superiores que mereçam ser inquestionavelmente seguidos; as instituições de ensino se convertem em aparato de sustentação das desigualdades sociais através da perpetuação do arbitrário cultural dominante.

### **Retrato das relações que permeiam a cultura escolar**

A escola é o principal meio pelo qual a classe dominante se mantém; é no contexto escolar que o patrimônio científico e cultural acumulado pela humanidade deveria ser transmitido aos estudantes, no entanto, por se constituir de saberes considerados universais e dominantes, apenas o arbitrário cultural dominante é contemplado neste espaço; quer seja na delimitação das disciplinas que compõem o currículo formal ou na seleção dos valores e comportamentos enaltecidos no currículo oculto, as instituições de ensino privilegiam os estudantes que herdaram o capital cultural das classes dominantes.

Ao refletir sobre a assimilação da redução dos conhecimentos a um paradigma, Luna (2016) indaga quanto e quantos foram deixados de fora da escola. Pensamento similar é também explorado por Bourdieu (1964), para ele a escola consegue eliminar alguns estudantes sem ter que excluí-los integralmente, pois, “o sistema escolar opera, objetivamente, uma eliminação ainda mais total quando se trata das classes mais desfavorecidas” (BOURDIEU; PASSERON, 1964, p. 11), sendo portanto, de acordo com ele, incapaz de possibilitar a democracia ou, ainda menos, de alavancar uma educação igualitária pois:

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, as aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de ‘dons’ ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em ‘distinção de qualidade’, e legitima a transmissão da herança cultural (BOURDIEU, 1999, p. 58).

O sistema de ensino, ao dissimular sua real atuação, encobre seu atributo arbitrário, apregoando a cultura escolar como livre de interesses hierárquicos, por tanto, legítima (BOURDIEU; PASSERON, 1982). Desse modo naturaliza a violência simbólica que exerce sobre os sujeitos ao instituir o processo de homogeneização cultural.

A pretensão de um mundo monocultural reduziu o conhecimento científico a um modelo epistemológico único e completo. Resultado de tal pretensão foi o desperdício dos saberes alternativos ao pensamento hegemônico; somente o patrimônio considerado científico - ao qual os filhos das classes dominante possuem afinidade anterior ao ingresso na instituição devido sua herança cultural- é reconhecido; saberes de outros povos grupos e grupos sociais cujas práticas divergem do paradigma dominante são menosprezados, silenciados ou mesmo excluídos. (LUNA, 2016). Por esta perspectiva a escola assume claramente a função de reprodução da ordem social:

Independente das novas funções sociais que a escola assume, decorrentes da complexidade da sociedade atual, permanece a sua função precípua: socialização do saber sistematizado. A escola, como instituição social, não se encarrega daquele saber empírico, espontâneo, do senso comum, que surge da experiência cotidiana dos indivíduos. Este tipo de conhecimento é doxa e diz respeito a opinião, conseqüentemente não deve ser objeto de trabalho escolar. [...] o conhecimento que diz respeito a escola é episteme, é ciência, o conhecimento metódico, conhecimento sistematizado. Assim o papel da escola como instituição é precisamente o de socializar o saber sistematizado. (SANTOS, 1992. p.19)

A seleção dos saberes considerados científicos a serem socializados sistematicamente pela escola acontece a partir de uma perspectiva etnocêntrica que corresponde ao paradigma determinado no arbitrário cultural dominante; afinal “todo ensino, e mais particularmente o ensino de cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e sobretudo de saber-dizer que constitui o patrimônio das classes cultas” (BOURDIEU; PASSERON, 1964, p. 36). Santos (1985) nos alerta ainda para a característica fundamental do paradigma dominante que é negar a racionalidade de outras formas de conhecimento, como o conhecimento do senso comum e das humanidades.



**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Santos (2002) nos alerta também que aquilo que não existe é, na verdade, produzido como tal, em relação a cultura escolar percebemos que as culturas da classe dominada são intencionalmente excluídas, porém os educandos são tratados como se não fossem para que sejam mantidas as desigualdades que sustentam a sociedade capitalista:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 1998, p. 53)

Os estudantes da classe dominante encontram na escola a sua cultura natal, organizada e sistematizada, enquanto os estudantes das classes dominadas encontram uma cultura estrangeira, e a desvalorização das suas práticas sociais. Dessa forma reafirma-se a cultura escolar como uma cultura de classe (BOURDIEU; PASSERON, 1964, p. 36), forjada para manter as desigualdades sociais pois desconsidera os saberes advindos das culturas marginais e, ao isolar-se deles, torna-se não só limitada como também medíocre pois “uma cultura escolar puramente escolar não é somente uma cultura parcial ou uma parte da cultura, mas uma cultura inferior porque os elementos que a compõem não teriam o sentido que têm num conjunto mais amplo” (BOURDIEU; PASSERON, 1964).

Podemos então ousar reconhecer que a cultura escolar ao se manter uniforme avaria também a formação dos estudantes advindos da classe dominante pois, não prepara seus estudantes para a realidade externa a suas paredes. Ao oferecer uma formação monocultural e baseada em epistemes exclusivistas, a escola tradicional, deixa de estimular habilidades e competências que permitam aos estudantes entender fenômenos mundiais interligados e engajar-se nos problemas de ordem global; dessa forma os estudantes saem com pensamentos individualistas e despreparados para atuar na sociedade, pois o mundo que os aguarda é marcadamente multicultural e altamente interdependente (HARARI, 1992).

**IΦ-Sophia**

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

A partir do quadro conceitual que esboçamos até agora, com as ideias expostas, buscaremos, daqui para a frente, uma possível composição do espaço escolar que acolha a todos os estudantes valorizando as diversas culturas que ali transitam. Acreditamos que tal composição pode ser arranjada integralmente na intersecção entre o aparato teórico metodológico da IoC pela perspectiva intercultural e os conceitos advindos da sociologia e da antropologia.

### **A composição do espaço escolar inclusivo e democrático**

Bourdieu (1965) cita que poucas atividades culturais são mais estruturais e sistemáticas do que a fotografia, isso nos leva a pensar sobre os postulados iniciais básico da arte de fotografar, nos quais batiza-se como composição, o resultado do enquadramento e da organização de um determinado assunto dentro de uma área predefinida a ser capturada. Uma boa calibração da lente precisa estar associada ao equilíbrio do ponto de vista, das linhas e das cores para capturar sem distorções o assunto principal; que por sua vez só estará claro se bem relacionado com uma adequada disposição dos assuntos secundários. (TACCA, 2005). Buscaremos então nesse capítulo imaginar a composição do espaço escolar inclusivo e democrático que acolha a todos os estudantes e valorize as diversas culturas que ali transitam. Para essa composição, inspecionamos os assuntos tratados nas discussões anteriores pela lente do aparato teórico metodológico da IoC.

Na fotografia, ao arranjarmos os elementos é possível mudamos a composição; incluir ou excluir itens, modificar, embaçar, recortar atenuar o fundo, possibilitando propor novas percepções de um mesmo motivo, novos efeitos emocionais. (LIMA E SILVA, 2007). Propomos então a composição centrada na interculturalidade integrada a IoC. Tal opção se deu por compreendermos que a construção de um espaço educacional democrático deve estar pautada na formação para a cidadania e “não há educação para a cidadania que não seja educação intercultural” (CARDOSO, 1998, p.100).

Embora seja o principal meio pelo qual a classe dominante se mantém, ao tornar-se uma passagem obrigatória na vida das pessoas, ela é também ambiente onde a luta de classes desenrola-se e o despertar. Dessa forma a escola se torna campo fértil para os questionamentos

*IΦ-Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

acerca do absolutismo imposto pelo paradigma dominante; é preciso identificar os paradigmas dominantes para questioná-los e inconformar-se com a redução de todo conhecimento a um único paradigma. (LUNA, 2016). Para indignar-se com uma visão estrita da diversidade humana que apregoa qualquer cultura como superior é preciso reconhecer e valorizar a diversidade desenvolvida pela humanidade.

A IoC tem como premissa a formação de estudantes que questionem e perturbem as totalidades difundidas na sociedade e impregnadas na escola, faz isso através da :

infusão das perspectivas multiculturais contidas e buscadas em/por todos em uma sala de aula ampliada, onde se podem articular diferentes conhecimentos, práticas e culturas. Dito de outra forma, a IoC desenvolve-se por atividades intelectuais que questionam a monocultura do saber, pela curiosidade em torno dos paradigmas ausentes, bem como pela identificação dos paradigmas emergentes e de suas possibilidades como subsídios ao currículo.(LUNA, 2016, p. 37).

O ser humano pode ser entendido pela antropologia como o resultado de um longo processo acumulativo de símbolos, que para serem conhecidos requerem que se conheça a cultura que os criou (LARAIA, 2004). Podemos aferir que quanto mais o estudante for exposto a diversidade cultural mais ampla será a compreensão das dinâmicas universo que o circunda e maior serão suas habilidades em adaptar-se a ele, pois de acordo com Geertz “ os recursos culturais são o ingrediente do pensamento humano”.

O respeito e o interesse genuíno pelas matérias-primas que compõe a diversidade humana surge do contato do com o outro. Ao assumirmos que nossos gostos, apesar de subjetivos, são apreendidos socialmente (BOURDIEU, 1979). Ao compreendermos que, na sociedade atual, a escola é responsável por parte importante da aprendizagem humana, podemos acreditar que nela, além do gosto pelos artefatos culturais que compõe a cultura dominante, novos gostos podem ser adquiridos.

A composição que buscamos requer que a seleção dos saberes a serem socializados pela escola seja complementada pelos saberes outrora excluídos sem fundamento; Através da IoC os



IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

paradigma dominantes não são excluídos da estrutura curricular, mas tem sua exclusividade contestada, pois para Luna (2016) pela IoC a desierarquização dos saberes e a cessão de tempo e lugar a todos que participam ou devem participar da instituição escolar vem a calhar, resultando no debate sobre as diversas e complementares epistemologias.

Conforme dito anteriormente, os currículos escolares objetivam privilegiar os estudantes que herdam o capital cultural das classes dominantes. No entanto essa homogeneidade não só exclui os estudantes das classes dominadas como limita os insumos culturais dos estudantes das classes dominantes pois “[...] a relação com o mundo não é individual, mas coletiva e social” (CANDAUI, 1996).

As novas dinâmicas advindas da globalização, entendida por Knight (2004) como o fluxo de conhecimento, pessoas, valores, ideias, ciência, compreendem também o movimento de culturas; o modo de relacionar-se com o conhecimento desloca-se da determinação de certezas locais para percepção de alternativas globais. Para viver condignamente em mundo interconectado é preciso desenvolver habilidades que não serão contempladas pela instrução tradicional oferecida pela escola tradicionalista.

### **Últimos Retoques**

Conforme discutido anteriormente, as discussões relativas a diversidade humana desperta o interesse de pensadores de várias áreas do saber desde os mais longínquos tempos. Compreender a cultura humana seria compreender a natureza do ser humano; o fascínio em conceituar e descrever o fenômeno cultura motivou inúmeros estudos, o que resultou em ampla multiplicidade de definições; tal fato é criticado por Geertz (2008) sob alegação de mixórdia conceitual, à qual buscamos evitar pela delimitação teórica fundamentada primordialmente nos pensamentos de Geertz e Bourdieu, complementado por Laraia (2004) e Luna (2016).

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou conclusão com êxito do propósito de retratar as relações de poder e dominação que permeiam a cultura escolar para refletir sobre a





IΦ-*Sophia*

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

possível, e desejável, composição do espaço escolar como um local formativo inclusivo e democrático que acolha a todos os estudantes e valorize as diversas culturas que ali transitam.

Nesse texto optamos por conceber cultura enquanto uma teia de significados, na/pela qual os sujeitos percebem o mundo social o interpretam e com ele se relacionam. (GEERTZ, 1989). Podemos aferir que apesar de a cultura ser pública, em um sistema capitalista, sua classificação e difusão está condicionada a formas específicas de transmissão imposta por pela classe dominante. (BOURDIEU, 1989).

Laraia (2004) afirma que pessoas de culturas diferentes usam lentes diferentes para ver o mundo, o que resulta em visões desencontradas das coisas; Evidências cotidianas nos levam a perceber que as pessoas que compõe os grupos dominantes conseguem se impor sua visão do mundo e assim legitimar sua cultura como a de maior valor, a busca teórica apresentou que não existe razão lógica em tal ato, que ficou conceituado como etnocentrismo. Ao adotar a cultura da classe dominante como referência a escola perpetua o comportamento etnocêntrico e reproduz a divisão de classe existente na sociedade.

Aceitando que a cultura seja de fato a lente pela qual os homens enxergam o mundo, ao retratarmos as relações de poder e dominação que permeiam a cultura escolar, percebemos que a instituição de ensino tem potencial de calibrar essa lente de acordo com determinados interesses. Reafirmamos então ser de fato a cultura escolar uma cultura de classe (BOURDIEU; PASSERON, 1964), forjada para manter as desigualdades sociais.

Em decorrência do sucesso no alcance do objetivo a hipótese inicial foi confirmada. O aparato teórico metodológico da Internacionalização do Currículo -IoC- à luz dos sincronismos teóricos que se entrelaçam entre os constructos já fundamentados advindos da sociologia e da antropologia, que discorrem a respeito da cultura, fornecem arcabouço conceitual e objetivo para composição do espaço escolar que acreditamos ser o mais acertado.

Sugerimos que apesar de ser, a escola, o principal meio pelo qual a classe dominante se mantém, ao tornar-se uma passagem obrigatória na vida das pessoas, ela se torna ambiente onde



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

a luta de classes desenrola-se. Frequentar a escola tende à ampliar as possibilidades dos estudantes da classe dominada, um currículo heterogêneo que contemple a multiplicidade de saberes incita o despertar para o pensamento crítico e os questionamentos acerca das homogeneidades impostas na sociedade.

Através da “infusão de perspectivas multiculturais contidas e buscadas por todos em uma sala de aula ampliada, onde se podem articular diferentes conhecimentos, práticas e culturas.” (LUNA, 2016, p.37 ) a IoC preza pela formação de estudantes que questionem e perturbem as totalidades difundidas na sociedade e impregnadas na escola; O desenvolvimento dos gostos individuais de cada indivíduo é facilitado pelo habitus, a seleção dos saberes a serem socializados pela escola seja complementada pelos saberes outrora excluídos sem fundamento. Se os campos do conhecimento subsidiam divergentes reflexões sob diferentes ângulos aos fenômenos vivenciados pela humanidade, podem também complementar-se para uma reflexão mais ampla e abrangente. Logo quando aceitamos a cultura como sendo a lente através da qual o homem vê o mundo, um jogo de lentes mais completo permitirá contemplá-lo com mais nitidez. Caberia a escola fornecer tal jogo e ao docente mediar, e aprender com os estudantes, as diversas formas de utilização possíveis de tal kit.

## Referências

- BENEDICT, R. **O Crisântemo e a Espada**. São Paulo: Perspectiva, 2007
- BORBA, A. N., NEITZEL, A. de A., & CARVALHO, C. (2016). “A mediação cultural: encontros, afetos e oportunidades” In A. de A. Neitzel & C. Carvalho (Eds.), **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. (pp. 75-88). Curitiba: CRV.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.”
- \_\_\_\_\_. P. **Méditations pascaliennes**. Paris: Seuil, 1997.
- \_\_\_\_\_. P. **Photography: A middle brow art**. London: Polity Press, 1990.
- \_\_\_\_\_; P PASSERON, J.-C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- \_\_\_\_\_. P.; PASSERON, J.-C. **Les héritiers: les étudiants et la culture**. Paris:Minuit, 1964.
- \_\_\_\_\_. P. **La distinction: critique sociale du jugement**. Paris: Minuit, 1979
- \_\_\_\_\_. P Pierre e BOURDIEU, Marie-Claire . “O camponês e a fotografia” In **Revista de Sociologia e Política**, 2006, 26, p. 31-39



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

- \_\_\_\_\_. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- \_\_\_\_\_. P **The social space and the genesis of groups**. *Theory and Society*, v. 14, n. 6, p.23-775, nov. 1985.
- CANDAU, V. M. (Org.). **A Didática em Questão**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CARDOSO, C. (coord.) (1998). **Gestão Intercultural do Currículo 1.º Ciclo**. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- HARARI, M. “*Internationalization of the Curriculum*” In Klasek, C. (Ed.) **Bridges to the Future: Strategies for internationalizing higher education**. Carbondale: Association of International Education Administrators, 1992.
- KUPIEC, A.; NEITZEL, A.A.; CARVALHO, C. “A mediação cultural e o processo de humanização do homem” In. **Antares: Letras e humanidades**, 6(11), 2014, 163-177.
- LARAIA, R.B. **Cultura, um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- LIMA, C. A.; SILVA, N. M/ B. **Representações em imagens equivalentes**. Disponível em: <[www.bocc.ubi.pt/pag/lima-claudiaimagens-equivalentes.pdf](http://www.bocc.ubi.pt/pag/lima-claudiaimagens-equivalentes.pdf)>. Acesso em: 04 out. 2007. [ Links ]
- LUNA, J. M. F. Internacionalização do currículo e educação intercultural: aproximações à luz da sociologia das ausências e da sociologia das ausências. In: LUNA, J. M. F. (Org.). **Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade, cidadania global**. São Paulo: Pontes, 2016.
- MARCONI, M. A.; PRESOTTO, Z. M. N. **Antropologia: uma introdução**. São Paulo: Atlas, 2005.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2010.
- SANTOS, O. J. **Pedagogia do Conflitos Sociais**. Campinas, Papirus. 1992. p.142.
- SILVA, G. O. V. “Capital cultural, classe e gênero em bourdieu” In **Informare: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**, v. 1, n. 2, p. 24-36, 1995. Disponível em: <<http://www.brapci.inf.br/v/a/3184>>. Acesso em: 02 Abr. 2018.
- TACCA, F. **Imagem fotográfica: aparelho, representação e significação**. *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 9-17, Dec. 2005. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822005000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822005000300002&lng=en&nrm=iso)>. access on 02 Abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822005000300002>.
- WHITE, L. A.; DILLINGHAM, Beth. **O conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.