

BASES EPISTEMOLÓGICAS DE APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO: PROJETO LER É VIVER

Luci Regina MUZZETI¹; Darbi Masson SUFICIER²; Fábio Tadeu REINA³; Flávia FIORANTE⁴; Morgana Múrcia ORTEGA⁵; Sandra Fernandes de FREITAS⁶; Regina Célia BEDIN⁷; Camila BEZERRA⁸; Fernanda MUSTO⁹; Roberta GAIO¹⁰, Maria Beatriz Loureiro de OLIVEIRA¹¹, Caren STUDER¹², Luciana Renata Muzzeti MARTINEZ¹³

RESUMO: O objetivo desse estudo foi descrever como se dá o processo de apropriação de conhecimentos legítimos e socialmente valorizados no projeto Ler é Viver realizado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, na Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara. Para realizar o estudo descreveremos apoiados no referencial teórico elaborado por Pierre Bourdieu e sua equipe os mecanismos desta apropriação legítima dentre eles: habitus primário, o processo de reestruturação do habitus, capital cultural, estratégias etc, procurando mostrar como o meio de apropriação do conhecimento influi nas trajetórias dos diferentes agentes.

PALAVRAS-CHAVE: Habitus. Herança cultural. Itinerário escolar. Conhecimento legítimo.

¹UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Didática - Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Araraquara – SP- Brasil. 14800-901 - lucirm@fclar.unesp.br

² Graduando em Ciências Sociais. UNESP - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – SP - Brasil. 14800-901.

³Professor Substituto nos cursos de Licenciatura. UNESP - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – SP - Brasil. 14800-901.

⁴ Doutoranda em Educação Escolar. UNESP - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras - Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Araraquara – SP- Brasil. 14800-901.

⁵ UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Centro de Estudos Assessoria e Orientação Educativa Dante Moreira Leite. Araraquara – SP- Brasil. 14800-901.

⁶ Mestranda em Educação Escolar. UNESP - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras - Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Araraquara – SP- Brasil. 14800-901.

⁷ Mestranda em Educação Escolar. UNESP - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras - Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Araraquara – SP- Brasil. 14800-901.

⁸ UNESP - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – SP- Brasil. 14800-901.

⁹ Mestranda em Educação Escolar. UNESP - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras - Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Araraquara – SP- Brasil. 14800-901

¹⁰ UNESP - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – SP- Brasil. 14800-901.

¹¹ UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Psicologia da Educação - Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Araraquara – SP- Brasil. 14800-901.

¹² Doutoranda em Educação Escolar. UNESP - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras - Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Araraquara – SP- Brasil. 14800-901.

¹³ Doutoranda em Educação Escolar. UNESP - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras - Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Araraquara – SP- Brasil. 14800-901.

O objetivo deste estudo foi analisar o processo de reestruturação do habitus, ou seja, o processo de apropriação de conhecimentos legítimos de crianças da educação infantil e dos primeiros ciclos do ensino fundamental, no **Projeto Ler é Viver** realizado na Universidade Estadual Paulista na Faculdade de Ciências e Letras do campus de Araraquara, Brasil.

Para realizar este estudo, utilizamos principalmente os estudos de Pierre Bourdieu e de sua equipe, porque desenvolvem um quadro teórico que possibilita identificar os fatores e o processo de apropriação do conhecimento dos agentes. Segundo ele a maneira de apropriação de tais conhecimentos influenciam fortemente os êxitos e fracassos dos agentes em frente ao universo escolar.

Apropriação do conhecimento e conhecimentos legítimos: mecanismos de apropriação

No presente estudo apresentamos, a partir dos estudos de Pierre Bourdieu e colaboradores, o processo de reestruturação do habitus, ou seja, o processo de apropriação de conhecimentos legítimos de crianças da educação infantil e dos primeiros ciclos do ensino fundamental, no **Projeto Ler é Viver** realizado na Universidade Estadual Paulista na Faculdade de Ciências e Letras do campus de Araraquara, Brasil.

É importante ressaltar que, segundo Bourdieu, a herança cultural (capital cultural e ethos), herdada diretamente do meio familiar, pode ser entendida como um conjunto de saberes, conhecimentos, posturas, disposições, informações, códigos lingüísticos, que difere segundo a origem social dos grupos de agentes.

As desigualdades do rendimento dos agentes frente ao sistema de ensino, em sua concepção, residem no fato de que a escola exige, consciente ou inconscientemente, para se obter uma trajetória escolar sem fracassos e interrupções, de todos os agentes, principalmente uma familiarização com a cultura e com a linguagem. Em suma, exige que os agentes possuam, previamente, os códigos necessários para a apreensão da cultura dominante que ela transmite.

Ou seja, exige que os agentes mantenham com a cultura e com a linguagem uma relação natural, familiar, privilegiando assim, a relação com o saber, muito mais do que o saber em si mesmo. Tal relação de intimidade com a cultura e com a linguagem, a proeza verbal e a competência cultural estão relacionadas com o seu modo de apropriação do conhecimento.

Na concepção de Bourdieu, a apropriação de conhecimentos culturais e de linguagem de modo familiar só podem ser apropriada pelos agentes no interior de seu ambiente familiar,

através da aprendizagem imperceptível proporcionada pelas famílias que tenham por cultura essa cultura da classe dominante.

Acrescenta, ainda, que como essa familiaridade com a cultura é proporcionada pela aprendizagem imperceptível no interior do contexto familiar, sem qualquer esforço metódico, ela não é percebida como tal pelos agentes e, como conseqüência, esses conhecimentos são atribuídos ao dom, à vocação e às aptidões inatas. A apropriação do conhecimento no interior destas famílias não é realizada de maneira metódica e, sim, familiar.

Em sua visão, “[...] as classes/frações de classe dominantes têm o poder de impor à escola os critérios de avaliação condizentes com suas normas educativas e com seus produtos culturais.” (BOURDIEU, 1974, p.30, tradução nossa).

Assim, a escola, por meio de seu veredicto (juízos, sanções, repreensões, advertências, conselhos, etc), valoriza implicitamente essa apropriação do conhecimento culturalmente legítimo realizado de forma familiar nas fratrias também privilegiadas culturalmente (proeza verbal, relação de intimidade com o saber) e a exige dos diferentes agentes, que receberam heranças culturais diferentes. Quanto mais essa herança recebida do meio familiar se afasta da cultura dominante, menos “valor” ela recebe diante da escola.

Em suas palavras:

[a escola] [...] uma instância oficialmente incumbida de assegurar a transmissão dos instrumentos de apropriação da cultura dominante que não se julga obrigada a transmitir metodicamente os instrumentos indispensáveis ao bom êxito de sua tarefa de transmissão, está destinada a transformar-se em monopólio das classes sociais capazes de transmitir por seus próprios meios, quer dizer, mediante a ação da educação contínua e difusa e implícita, que se exerce nas famílias cultivadas [...], os instrumentos necessários para assegurar a essas classes o monopólio dos instrumentos de apropriação da cultura dominante e por essa via, o monopólio desta cultura. (BOURDIEU, 1974, p.30, tradução nossa).

E ainda:

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio burguês (ou, a fortiori, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” [...] dessa classe. (BOURDIEU, 1974, p.30, tradução nossa).

Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a ser repreendidos pela escola por suas condutas por demais “escolares” (BOURDIEU, 1989).

Salienta, também, que para se obter, ou melhor, se apropriar desses conhecimentos legítimos de modo familiar por meio de aprendizagem insensível, imperceptível, oferecida muitas vezes inconscientemente pela família, é necessário que no contexto familiar ocorram práticas culturais.

Ou seja, que a família possua disposições, inclinações a consumir os bens culturais considerados legítimos e que, conseqüentemente, incite os seus descendentes a essas práticas. Como indica Bourdieu (1974, p.29, tradução nossa), os bens culturais considerados legítimos são “[...] os bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem possuídos e desejados [...]” e que são representados pela leitura, freqüência a teatros, museus, cinemas, etc.

Em sua perspectiva, existe uma íntima relação entre o nível de instrução da família e a disposição em consumir os bens simbólicos, pois para se consumir um bem simbólico (leitura, música, etc) é necessário que o agente ou o grupo de agentes possuam os instrumentos de apropriação, ou seja, possuam os códigos necessários para decifrá-los. Além disso, ele salienta que, no caso da freqüência a concertos e cinemas, a família deve possuir também capital econômico suficiente para sua fruição.

Ressalta, ainda, que o nível de instrução da família condiciona também a atenção dedicada a essas práticas culturais, como a discussão, e a idade em que sua prole começa a consumir esses bens simbólicos.

Essa herança cultural, segundo Bourdieu, provém do habitus, um de seus conceitos principais que, em sua visão, pressupõe um aprendizado passado que está no princípio da estruturação de todo aprendizado posterior e que pode ser definido como:

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1983, p.60-61).

De acordo com Bourdieu, as condições materiais de existência próprias de um tipo particular de meio, ou seja, próprias de um determinado grupo social ou fração de classe e sua objetivação no contexto familiar, constituem uma mediação fundamental na produção das estruturas do habitus.

Em sua concepção, o habitus, sistema de disposições duráveis, é apropriado pelos agentes através do processo de socialização experimentado pelos agentes primeiramente no interior da família, que funcionará como “estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes”.

Ou seja, o habitus adquirido nas primeiras experiências vivenciadas no contexto familiar “habitus primário”, constituir-se-á como esquemas de percepção e de apreensão de toda experiência posterior, como, por exemplo, na atitude da família frente à escola.

Em suas palavras:

[...] o habitus adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (e em particular, da recepção e da assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o habitus transformado pela ação escolar, ela mesma diversificada, estando por vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (por exemplo, da recepção e da assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural ou das experiências profissionais) e assim por diante, de reestruturação em reestruturação. (BOURDIEU, 1983, p.80).

Em sua concepção, a identidade das condições materiais de existência que caracterizam um determinado grupo ou fração de classe tende a produzir sistemas de disposições semelhantes, pelo menos parcialmente, em todos os agentes que compartilham dessas mesmas estruturas objetivas, resultando na relativa homogeneidade do habitus.

Em outros termos, os agentes de uma mesma fração de classe submetidos aos mesmos condicionamentos, colocados, portanto, em condições objetivas idênticas, passam, segundo ele, por um processo de homogeneização do habitus, distinguindo-se, a partir daí, dos agentes pertencentes aos demais grupos sociais.

Tal homogeneidade relativa do habitus, segundo Bourdieu, está no princípio da harmonização objetiva das práticas de todos os membros pertencentes a um mesmo grupo social, conferindo-lhes uma regularidade e uma objetividade, ajustando suas ações, independentemente do apelo a normas ou regras explícitas estabelecidas pelo grupo social ou fração de classe, uma vez que, as ações, as práticas dos agentes têm por princípio unificador o habitus.

Como explica Bourdieu (1983, p.73): “O habitus é a mediação universalizante que faz com que as práticas sem razão explícita e sem intenção significativa de um agente singular sejam, no entanto, ‘sensatas’, ‘razoáveis’, e objetivamente orquestradas”.

Entende-se por habitus, os sistemas de disposições duráveis, “duravelmente” inculcados e produzidos pela mediação das estruturas objetivas semelhantes, das quais participam todos os membros pertencentes a um mesmo meio social.

No dizer de Bourdieu (1983, p.68): “A harmonização objetiva do habitus de grupo ou de classe é o que faz com que as práticas possam ser objetivamente afinadas na ausência de qualquer interação direta e, a fortiori, de qualquer concertação explícita”.

E mais:

Enquanto ignorarmos o verdadeiro princípio dessa orquestração sem maestro que confere regularidade, unidade e sistematicidade às práticas de um grupo ou de uma classe, e isto na ausência de qualquer organização espontânea ou imposta dos projetos individuais, nos condenamos ao artificialismo ingênuo que não reconhece outro princípio unificador da ação ordinária ou extraordinária de um grupo ou de uma classe a não ser o da concertação consciente e meditado do complô. (BOURDIEU, 1983, p.67).

Como afirma Bourdieu (1983, p.65), a prática é o produto da relação dialética entre uma situação e um habitus entendido como:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como um matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o passado do agente persiste no momento atual. O habitus depositado em cada agente, no interior das relações familiares, funciona como transferências analógicas de esquemas, matriz de percepções e de apreensões que estão na origem e antecedem a prática do agente quando esse se confronta com uma determinada situação, assegurando, dessa forma, a presença das experiências passadas e reestruturando-as na situação presente.

Na concepção de Bourdieu, o habitus é um sistema de disposições “duravelmente armado de improvisações regradas”, ou seja, o habitus, entendido como “transferências analógicas de esquemas”, permite ao agente comportar-se de maneiras muito diferentes perante uma nova

experiência, mas, tal comportamento, não se constituirá como um imprevisto ou uma novidade, pois, sempre terá como princípio o habitus adquirido nas experiências passadas e nele se apoiará.

Portanto, seu comportamento será, enquanto tendência, reconhecível e previsível por todos os agentes que adquiriram o habitus sob condições materiais idênticas. Bourdieu observa ainda que, para se analisar o habitus de um agente singular, torna-se necessário reportá-lo ao habitus de seu grupo ou fração de classe, pois, para ele, o habitus, como se viu, se organiza a partir da situação originária de classe³, portanto, se apresenta como coletivo e individual.

É coletivo porque todos os membros de um mesmo grupo partilham das mesmas condições materiais de existência, portanto, são suporte de habitus semelhantes. É individual, uma vez que o processo de formação do habitus pressupõe a apropriação inconsciente da objetividade pelo agente singular.

Diante disso, afirma, ainda, que o habitus de um agente singular é uma especificação do habitus de seu grupo social ou fração de classe e o estilo pessoal se apresenta como um desvio, regulado e codificado, em relação ao estilo próprio da fração de classe à qual pertence.

Como afirma Bourdieu (1989), cada família transmite à sua descendência uma herança cultural que carrega em si, como se viu, o modo de apropriação do conhecimento. Essa herança puramente social é constituída pelo capital cultural e pelo ethos, que difere em cada fração de classe, segundo seu meio social de pertencimento.

Se por um lado, o ethos, que é o resultado do processo de apropriação das probabilidades de êxito escolar, define a relação dos agentes sociais com o capital cultural e com a escola, por outro, o capital cultural influencia diretamente os seus êxitos escolares.

Com base nesse referencial teórico foi elaborado o Projeto Ler é Viver que representa uma tentativa com base científica que visa por meio de suas atividades reestruturar o habitus de crianças oriundas dos meios culturais carentes por meio do contato com práticas culturais legítimas favorecendo um percurso escolar menos sofrível, permeado por fracassos, em um percurso escolar bem sucedido.

Desenvolvemos ações culturais que consideram o livro um direito e a leitura um instrumento fundamental para o exercício pleno da cidadania e para o acesso a atividades culturais. Levamos o livro à realidade das crianças carentes não como uma obrigação tediosa, mas sim como parte de seu cotidiano, de forma a lhes proporcionar conhecimento e divertimento de forma simultânea.

Essas são as bases teóricas, que norteiam o Projeto e que desvelam o processo de apropriação de conhecimentos legítimos dos diferentes agentes.

EPISTEMOLOGICAL BASES OF KNOWLEDGE APPROPRIATION: READING IS LIVING PROJECT

ABSTRACT: *The objective of this study was to describe as is the process of knowledge appropriation legitimate and socially valued at the Reading is Living Project at Paulista State University “Júlio Mesquita Filho” at the Science and Language College, Araraquara Campus. In order to fulfill the study, supported on theoretical referential elaborated by Pierre Bourdieu and his team, we described the mechanism of this legitimate appropriation such as: primary habitus, the process of habitus restructuration, cultural capital, strategies, etc, trying to show how the way of knowledge appropriation influences on the trajectory of different agents.*

KEYWORDS: *Habitus. Cultural heritage. Itinerary school. Legitimate knowledge.*

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução de Aparecida Joly Gouveia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.10, p.3-15, dez. 1989.

_____. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

_____. Avenir de classe et causalité du probable. **Revue Française de Sociologie**, Paris, v.15, n.1, p.3-42, jan./mar. 1974.