

SIGNIFICADOS DA CULTURA ENTRE ESTUDANTES DE DIREITO

RODRIGO ROSISTOLATO*

Recebido em: 06 de abril de 2010

Aprovado em: 26 de abril de 2010

*Doutor em Ciências Humanas (Antropologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desenvolve pesquisas em antropologia e sociologia, com ênfase em antropologia urbana, antropologia da educação e sociologia da educação. Atualmente é professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: rosistolato@yahoo.com.br

Resumo: A antropologia é a ciência da cultura. A história da disciplina, no entanto, está marcada por intensos debates teórico-metodológicos para a definição do conceito de cultura. Trata-se de uma ciência pré-paradigmática, no sentido oferecido por Kuhn (1998). Ao mesmo tempo, esta condição não a impediu de se transformar em matéria obrigatória em praticamente todos os cursos de graduação no Brasil; inclusive nos maiores, como o Direito. A popularização da antropologia, principalmente nas universidades particulares, tem promovido uma série de diálogos entre antropólogos, alguns recém-formados, e estudantes que não serão antropólogos. Embora os debates ocorram em contextos de ensino de antropologia, é possível transformá-los em espaços de pesquisa antropológica. O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa sobre os significados da cultura, realizada a partir do ponto de vista de estudantes recém-matriculados em um curso de Direito de uma faculdade particular, situada na cidade do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Universidade. Cultura. Direito. Antropologia. Ensino.

MEANINGS OF CULTURE AMONG LAW STUDENTS

Abstract: Anthropology is the science of culture. The history of the course, however, is marked by intense theoretical and methodological debates to define the concept of culture. This is a pre-paradigmatic science, in the sense offered by Kuhn (1998). At the same time, this condition did not prevent it from becoming a compulsory subject in almost all undergraduate programs in Brazil, including the largest ones, such as law. The popularization of anthropology, especially in private universities, has promoted a series of dialogues between anthropologists, some recent graduates and students who will not be anthropologists. Although the debates occur in contexts of anthropology teaching, it is possible to turn them into spaces of anthropological research. The purpose of this paper is to present the results of a research on the meanings of culture, made from the point of view of students recently enrolled in a law program in a private college, located in Rio de Janeiro.

Key words: Culture. Law. Anthropology. Education. University.

INTRODUÇÃO

Este artigo utiliza os dados da pesquisa “juventude e escolarização: uma proposta de análise da distribuição da cultura escolar entre camadas menos favorecidas economicamente na cidade do Rio de Janeiro”. O objetivo do projeto era discutir a produção e a distribuição da cultura escolar a partir da análise da inserção de estudantes menos favorecidos economicamente na educação de nível superior, no sistema privado de educação. A pesquisa teve como foco

a busca pela compreensão das expectativas relacionadas à escolarização, das certezas e dos dilemas envolvidos nas escolhas profissionais, dos significados da formação universitária e dos sentidos produzidos no contato com o conhecimento disciplinar, especificamente aquele oferecido pelas ciências sociais.

A idéia de transformar um contexto de ensino de antropologia em objeto de análise antropológica surgiu em debates informais realizados entre professores e alunos que discutiam os dilemas do ensino de ciências sociais em bacharelados e licenciaturas de outras áreas. Já nas observações iniciais era possível observar a recorrência de categorias relacionadas à suposta inadequação das ciências sociais ao modelo de ensino proposto pelas universidades particulares. É possível afirmar que a análise se impôs como tentativa de desconstrução das pré-noções apresentadas pelos profissionais e pelos estudantes presentes no mesmo contexto de ensino. Além disso, a instituição estava buscando subsídios para superar as sucessivas avaliações negativas recebidas nos exames nacionais realizados pelo Governo Federal; e naqueles coordenados pela Ordem dos Advogados do Brasil.

O trabalho de campo foi encerrado. Neste texto, apresentarei reflexões iniciais sobre a visão dos estudantes de Direito sobre o conceito de cultura. Os estudantes não escolheram as ciências sociais como profissão, mas são obrigados a aprender antropologia, o que transforma as salas de aula em espaços de produção de sentido e (des) construção de visões de senso comum relativas ao conceito de cultura. Ao mesmo tempo, os espaços educacionais onde se ensina antropologia se transformam em arena de disputa pelo monopólio dos significados legítimos do conceito de cultura. A visão dos professores que ensinam antropologia não será apresentada neste momento. Privilegia-se, aqui, o olhar dos estudantes.

METODOLOGIA

O contexto que serve de base à reflexão é a graduação em Direito de uma faculdade particular no Rio de Janeiro. Durante a pesquisa estava inserido neste curso como professor, o que transforma minhas observações participantes em “participações observantes”. (WACQUANT, 2002)

O material empírico é um conjunto de observações etnográficas realizadas durante 06 meses de “participação observante”. Além das “participações observantes”, utilizo 68 questionários respondidos por estudantes de direito no primeiro dia de aulas, antes de qualquer contato com o debate antropológico sobre o conceito de cultura. Os estudantes foram informados que estavam

participando de uma pesquisa coordenada pelo professor da disciplina e que seu anonimato seria garantido.

O questionário, além de dados referentes à escolarização anterior à academia, foi organizado com 07 questões; (i) o que é cultura? (ii) a cultura influencia sua vida? (iii) quem é a pessoa mais culta do Brasil? (iv) como se adquire cultura? (v) como você adquiriu cultura? (vi) quem produz cultura? (vii) você produz cultura? A segunda, a terceira e sétima questões não poderiam ser respondidas apenas com sim ou não. Os estudantes precisavam explicar ou justificar as respostas positivas ou negativas. Neste texto trabalharei com as três primeiras e a última questão.

A ANTROPOLOGIA E A EDUCAÇÃO

O debate sobre a educação como objeto de análise antropológica é orientado, principalmente, por estudos que tomam a educação básica - ensino fundamental e médio- como objeto de reflexão. Também existem trabalhos que analisam o ensino de antropologia, focalizando a formação e o ensino (DEBERT, 2004; DUARTE, 2006; FRY, 2006; MAUÉS, 2006; DURHAN, 2006; GROISMAN, 2006), a reprodução da antropologia (OLIVEN, 2004; SCHWARCZ, 2006)), o perfil dos egressos dos cursos de pós-graduação (GROSSI, 2004), o ensino de antropologia em outros cursos. (GROISMAN, 2006)

Meu interesse pela temática surgiu quando complementei a formação em ciências sociais com as aulas de licenciatura na faculdade de educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Não existia nenhuma disciplina de antropologia da educação, apenas sociologia da educação, que também cursei durante o bacharelado. No entanto, nos cursos ministrados por profissionais da educação, a antropologia era citada com muita frequência, principalmente enquanto técnica de pesquisa. A antropologia aparecia, em alguns momentos, como sinônimo de etnografia. Os professores frisavam a importância de uma abordagem etnográfica da sala de aulas para a compreensão das relações entre cultura escolar e cultura local. Karl Mannheim (1974) e Michel Foucault (1982) eram citados como referências no debate sobre a transformação da arquitetura dos espaços escolares em objeto de análise sociológica. Ao mesmo tempo, citações dos livros de Paulo Freire eram ativas como elemento de força para a construção de um debate sobre a educação e a cultura brasileiras; e Geertz (1989) aparecia como representante de uma nova abordagem etnográfica da cultura, que poderia ser utilizada nos estudos sobre educação. Sociologia, filosofia e antropologia se misturavam nos argumentos de professores e, mais

tarde, nos textos de alunos quando escreviam seus trabalhos de conclusão de disciplinas.

No bacharelado em ciências sociais, ao contrário, a educação não aparecia como tema privilegiado para análise antropológica. Na sociologia o tema estava presente, mas sempre associado a discussões mais amplas como desigualdade, mobilidade e reprodução social. Embora, conforme Dias da Silva (2001), a sociologia tenha se estabelecido no Brasil em estreita relação com o tema educacional, a partir da década de 1960, houve um deslocamento da sociologia da educação para os departamentos de educação, o que a afastou dos departamentos de ciências sociais.

Estas distâncias disciplinares despertaram algumas indagações, mas, naquele momento, estava envolvido com outro projeto de pesquisa, que exigia outras reflexões. Quando transitei para a docência, percebi algumas fronteiras simbólicas estabelecidas no interior da acadêmica e decidi retomar alguns problemas colocados durante minha formação para o magistério, especificamente sobre a relação entre antropologia e educação. Gusmão (1997, 2008) afirma que as duas disciplinas se encontram em um campo de confrontação porque enquanto à antropologia é conferido o estatuto de ciência, a educação é classificada como prática. Desta dualidade originam-se alguns dos dilemas vividos por aqueles que pretendem pensar temas que envolvem as duas áreas de reflexão.

Dauster (1997) também se preocupou em discutir as relações entre antropologia e educação. A autora identifica um dilema: a antropologia procura construir conhecimento com base na percepção do “outro”, buscando o sentido e os significados de suas relações, enquanto a educação constitui-se a partir de um projeto de intervenção. Esta dificuldade é ampliada para os profissionais que não se dedicam exclusivamente à docência ou à pesquisa porque vivem diariamente as inconstâncias da liminaridade. Ora são educadores, ora pesquisadores. Suas pesquisas, em alguns casos, são realizadas com base na própria prática, o que amplia as dificuldades de relativização.

Antropologia e educação podem ser classificadas como duas áreas distintas do conhecimento. Ambas possuem profissionais especializados em desenvolver investigações sobre temas inseridos nas problemáticas colocadas por cada disciplina. A demarcação dos espaços de atuação, no entanto, não está relacionada aos temas de estudo e sim às metodologias propostas. Um antropólogo e um educador podem estudar o mesmo tema e chegar a conclusões diferentes porque as perguntas colocadas são organizadas a partir de matrizes teórico-metodológicas diferentes¹. As indagações podem convergir em alguns pontos,

1 Para uma reflexão sobre a construção de problemas científicos, ver Bourdieu *et al* (1999).

mas divergem em outros porque as fronteiras disciplinares se fazem presentes na própria construção do problema de pesquisa.

Gusmão (1997) sublinha que algumas questões-chave para a antropologia são grandes desafios para a educação. A busca pela diferença que produzirá a alteridade necessária ao trabalho antropológico é um deles porque a educação possui uma característica institucional oposta a ela. A educação é, enquanto atividade prática e por definição, homogeneizadora. Busca, portanto, o contrário do que propõe a antropologia. O objetivo da educação é alimentar a ordem social necessária à construção do coletivo, enquanto a antropologia procura desconstruir intelectualmente estas estruturas para compreendê-las enquanto um conjunto diversificado de relações e interações sociais.

No entanto, utilizar temas educacionais como objeto de estudo antropológico pode promover novas perspectivas analíticas à antropologia e à educação através do trabalho interdisciplinar. A antropologia é a ciência da cultura e os fenômenos educacionais também são fenômenos culturais. Assim, é possível pensar os fenômenos educacionais enquanto fenômenos da cultura a partir dos problemas colocados pela antropologia.

A EDUCAÇÃO E A CULTURA

A cultura foi segundo Gonçalves (1996), a grande obsessão dos antropólogos norte-americanos no século XX. Interessante observar que Boas, considerado, junto com Malinowski, o pai fundador da moderna etnografia² preocupou-se diretamente com a educação enquanto objeto de pesquisa antropológica e crítica social. Ele acreditava que a escola desrespeitava as diversidades culturais criando uma falsa idéia de homogeneidade (GUSMÃO, 1997). Estas idéias e preocupações foram seguidas por Margaret Mead e Ruth Benedict, que se dedicaram a estudar os mecanismos culturais que orientam a educação das crianças e o controle social envolvido nestes processos. Tais antropólogos podem ser considerados analistas e críticos da cultura; dos ideais de cultura disseminados pelos sistemas educacionais.

A posição de analista e crítico dos sistemas educacionais também foi assumida por Bourdieu (2001). O autor entende que os sistemas educacionais não conseguiram consolidar o projeto pedagógico da modernidade: homogeneizar a população por intermédio da disseminação de um tipo específico de cultura: a letrada³. Tal homogeneização seria impossibilitada pela manutenção das es-

2 Ver Laplantine (2005).

3 Para este debate, ver também Boto (2003) e Forquin (2000).

truturas de classe que impediriam a apreensão do saber oferecido pela escola por aqueles que não detêm quantidade suficiente de “capital cultural”. Este déficit de “capital cultural”, de acordo com o autor, explica o fracasso escolar dos jovens oriundos das classes menos favorecidas. Ao invés de proporcionar homogeneização cultural, a escola impõe normas orientadas pela cultura considerada legítima, erudita no caso francês, e contribui para a manutenção das estruturas de classe e das conseqüentes posições de status.

A proposta teórica de Bourdieu gozou de grande aceitação no cenário intelectual brasileiro a partir, principalmente, dos anos 1980⁴ (NOGUEIRA; CATANI, 2001; CATANI, 2002; VALLE, 2007). Seus escritos influenciaram a produção intelectual nas ciências sociais e também na educação⁵. Os educadores passaram a utilizar conceitos como os de “*habitus*”, “capital social”, “capital cultural” para a análise e a crítica dos sistemas educacionais brasileiros. A utilização destes conceitos sociológicos associados àqueles construídos pelas análises educacionais permitiu a ampliação do debate em torno de questões como classe, raça, gênero e suas relações com a educação.

Houve também educadores que buscaram na antropologia uma nova metodologia para a compreensão da realidade escolar brasileira. Métodos e técnicas de pesquisa em antropologia passaram a ser utilizados nas análises dos processos educativos com o objetivo de revelar a complexidade das redes de interações sociais desenvolvidas na experiência escolar diária. A etnografia passou a contribuir para o entendimento dos processos de produção de conhecimento em sala de aula em suas articulações com as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica. Tais estudos objetivavam compreender as práticas educacionais para, em um momento posterior, modificar os aspectos avaliados como negativos, refinando-os com base nas análises realizadas. (ANDRÉ, 1997)

A educação é parte da cultura e, portanto, não se encontra restrita à escola. Porém, os estudos em educação e também em antropologia da educação, em sua maioria, são realizados nas escolas. A escola foi eleita como local privilegiado para observações etnográficas que pretendem compreender os fenômenos educacionais. Seguindo a proposta metodológica da antropologia, os educadores passaram a analisar casos particulares e a partir deles refletir sobre a totalidade das relações envolvidas nos processos educacionais. Estes estudos pretendem analisar a cultura escolar com base nas formas pelas quais ela é construída no

4 O livro “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” foi publicado no Brasil em 1975.

5 Almeida (2007) analisa a utilização do conceito de capital cultural para a análise da realidade educacional brasileira. Chama a atenção para a propriedade o conceito, mas indica que é necessário, inicialmente, discutir os aspectos da cultura legitimados pela sociedade brasileira.

decorrer das interações entre os diversos agentes presentes no cenário escolar. Partem da perspectiva de que a escola se relaciona com outras instituições sociais como a família, a religião e os grupos de sociabilidade concorrendo para a socialização dos adolescentes na cultura contemporânea.

Brandão (2002) percebe uma redescoberta da escola como lugar da cultura e o desenvolvimento de trabalhos onde se propõe a análise da cultura contemporânea a partir do estudo da escola. Algumas preocupações presentes na obra dos antropólogos da escola da “cultura e personalidade” têm sido retomadas, principalmente questões relacionadas ao papel da educação na formação das identidades individuais e coletivas⁶.

Alguns conceitos são “bons para pensar” a relação entre escola e cultura. Forquin (2000) trabalha com o conceito de cultura escolar para discutir a posição da escola e dos saberes por ela distribuídos nas sociedades modernas. Acredita que a cultura escolar é uma cultura organizada com critérios universalistas, onde todos devem ter acesso aos fundamentos das atividades intelectuais para que possam ter o desenvolvimento cognitivo necessário à aprendizagem. Esta universalidade, no entanto, entra em conflito com as culturas e os saberes locais. A escola, portanto, tem como desafio buscar o equilíbrio entre estas formas de produzir cultura. O autor acredita que os professores são “ensinantes de cultura” e precisam aceitar o desafio de transformar as múltiplas vozes presentes nos processos educacionais em uma “polifonia cristalina” que todos possam compreender.

A proposta de Forquin é criticada por Silva (2000). O autor enfatiza que ao invés de a escola criar uma “polifonia cristalina” deve incentivar uma “cafonia criativa”, promovendo o diálogo mesmo conflituoso entre as diversas culturas presentes na escola. Este debate apresenta uma das tensões presentes nas discussões referentes ao currículo escolar nas sociedades contemporâneas: a polêmica entre universalismo e relativismo. Trata-se da difícil conciliação entre o universalismo dos saberes escolares e o particularismo dos saberes locais. É função da escola oferecer a todos um conjunto mínimo de saberes seculares. Mas, para cumprir esta função, deve conseguir dialogar com saberes circunscritos às culturas locais. Ao mesmo tempo, de acordo com Candau (2002), não se deve perder a perspectiva de construção de um saber coletivo negociado entre os diferentes.

Embora as análises sobre a relação entre universalismo e relativismo nos currículos escolares sejam divergentes em alguns pontos, há consenso no entendimento de que a escola, no decorrer dos processos educativos, produz fenômenos

6 Para este debate ver também Gusmão (2008).

culturais que ultrapassam as fronteiras estabelecidas pelos programas escolares. A escola é espaço de encontro entre sujeitos formados em universos culturais diferentes e que, portanto, possuem visões de mundo também diferentes.

A análise dos processos de re-elaboração cultural dos significados oferecidos com a intenção de construir ou produzir cultura escolar permite entender estas dinâmicas e refletir sobre a escola como espaço de poder onde grupos sociais constroem e reformulam representações e práticas culturais em uma relação repleta de dinamismos, encontros, desencontros, arranjos e re-arranjos culturais. A escola é, portanto, local de apresentação de saberes que se pretendem universais, mas também *locus* da particularidade e parcialidade de manifestações culturais de grupos específicos. Analisar a escola tendo por base um viés antropológico é compreender estas dinâmicas culturais e perceber um movimento contínuo de produção, reprodução e reformulação da cultura.

O ENSINO DE ANTROPOLOGIA E A FORMAÇÃO DE TERCEIRO GRAU

A popularização da antropologia e a ampliação do sistema particular de ensino superior fez com que os diálogos entre antropologia e educação fossem ampliados, principalmente nas faculdades e nos programas de pós-graduação em educação. Antropólogos recém-formados encontram férteis campos de atuação profissional em universidades particulares e também em outros bacharelados e licenciaturas nas universidades públicas. Minha experiência pessoal permite dizer que as salas de aula onde se ensina antropologia são espaços de produção de sentido e desconstrução de visões de senso comum sobre o conceito de cultura. Cabe ressaltar que este processo não é, necessariamente, consensual. Trocas agonísticas entre estudantes e professores são comuns nestes espaços de produção e distribuição de conhecimento.

Quando defendi minha tese de doutorado transitei do universo da pesquisa em antropologia para o universo do ensino. Fui, progressivamente, circulando entre as fronteiras simbólicas existentes entre estes espaços. Também passei a experimentar seguidos processos de alteridade revelados em conflitos, latentes ou manifestos, entre mim e os outros. Estes processos que classifico como “de estranhamento” ocorreram durante vários rituais⁷ da prática escolar. Nestes momentos, fui classificado e classifiquei, estava inserido em um processo de construção e (re) construção de distâncias sociais. Estas dinâmicas relacionais transformam as salas de aula onde se ensina antropologia em arenas em que

⁷ Para um debate sobre os rituais presentes nos contextos escolares, ver McLaren (1991).

estudantes e professores disputam o monopólio pela definição do que se deve fazer naquele espaço.

O contato com este universo me levou a um processo de relativização obrigatória. Digo obrigatória porque não ocorreu devido a motivações relacionadas à prática de campo e pesquisa. A sala de aula é um espaço de atuação profissional em que o professor se sobrepõe ao pesquisador. Precisei, no entanto, relativizar minhas categorias para que compreendesse as dos outros. Foi necessário ouvir os estudantes e mapear os sentidos por eles utilizados para classificação da cultura e da importância de um debate sobre a cultura em sua formação universitária.

O caminho teórico escolhido para pensar as questões trazidas pela interlocução entre professor e alunos foi estabelecido a partir dos trabalhos sobre educação realizados por Bourdieu⁸. Seus argumentos indicam que a escola é um espaço de reprodução e imposição de um determinado modelo cultural, genericamente classificado como cultura erudita. No contexto francês, a frequência à cultura erudita é medida através da circulação por teatros e museus, consumo de literatura e filosofia, audiência à música clássica. A circulação nestes espaços estaria, de acordo com Bourdieu (2003), diretamente relacionada à posição social ocupada pelos indivíduos e seria uma variável importante para análise do desempenho escolar. Quanto maior a frequência a ambientes de “cultura legítima” melhor o desempenho escolar.

A partir desta tese, Bourdieu entende que a escola é reprodutora da cultura legítima porque a impõe a todos os estudantes, mesmo àqueles oriundos de classes populares menos privilegiadas economicamente, que têm baixa frequência aos ambientes culturais. A escola, portanto, seria o lugar de imposição de um arbitrário cultural, onde as manifestações culturais não-hegemônicas seriam desvalorizadas e rechaçadas pela própria instituição. O que a escola representa e cobra, portanto, são “os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal”. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002)

O escopo das análises comparativas realizadas por Bourdieu (2003) é o desempenho escolar; sempre pensado em relação com a posição ocupada pelos estudantes na estrutura de classes da sociedade francesa⁹. Assim, em oposição

8 A produção teórica sobre educação realizada pelo sociólogo Pierre Bourdieu é muito vasta. Neste texto farei referência, especificamente, aos textos publicados no livro “A economia das trocas simbólicas (2003)”, além de “A reprodução (1975)” e “Escritos de educação” (2001).

9 É necessário, de acordo com Almeida (2007), indagar sobre os elementos que são considerados mais legítimos na cultura brasileira. No caso específico do espaço de ensino superior analisado, a frequência a cinema, teatro, exposições e o contato com a literatura nacional e universal são valorizados e incentivados. Há, inclusive, um programa de horas de atividades complementares obrigatórias para a formação do estudante de

às representações da escola como espaço de igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social, Bourdieu apresentou análises consistentes que transformavam a instituição em espaço de reprodução e legitimação de desigualdades sociais por intermédio da imposição cultural.

Este artigo parte da proposta bourdieusiana, mas apresenta uma questão. A escola é espaço de encontro entre indivíduos portadores de diversas culturas, o que proporciona consenso, conflito, arranjos e re-arranjos constantes, além da reprodução cultural e social. Portanto, ela impõe conteúdos relacionados a gostos e estilos de vida presentes nas camadas mais privilegiadas da população. Mas, no caso específico do ensino superior, será que as camadas menos privilegiadas procuram algo diferente da reprodução cultural? Cabe perguntar o que os indivíduos de camadas menos favorecidas economicamente procuram na escola e analisar a relação entre suas motivações escolares e as representações sobre a cultura.

REPRESENTAÇÕES SOBRE A CULTURA ENTRE ESTUDANTES DE DIREITO

Entre os estudantes pesquisados cultura é sinônimo de conhecimento, costumes e modos de agir. Os significados relacionados a conhecimento, presentes em suas respostas, envolvem formas escolares e não escolares de produção e distribuição de saber. Dos 68 questionários respondidos, 30 relacionaram cultura e conhecimento, 29 entendem que cultura é um conjunto de costumes e modos de agir, 3 associam cultura a informação, 2 a relacionam às diferenças sociais e 1 às formas de pensar; além dos 3 que não responderam.

As respostas que associam cultura a formas escolares de conhecimento indicam representações sobre o saber produzido academicamente, por intermédio da história e das outras áreas. A ciência é legitimada como lugar do conhecimento e da cultura, de forma que a cultura aparece como:

“Um conjunto de conhecimentos e dados históricos e biográficos que decorreram durante um tempo dado.”

Ou como:

todos os bacharelados e licenciaturas. A cada peça assistida, filme assistido, livro lido ou exposição visitada o estudante apresenta um relatório e “ganha” parte das horas de atividades complementares necessárias à sua formação. A justificativa do programa é a necessidade de ampliação do “capital cultural” dos estudantes. Bourdieu (2003) afirma que o capital incorporado através da socialização familiar é o que estabelece as diferenças entre os alunos de sucesso e de fracasso. No caso analisado, no entanto, é possível afirmar que a maioria dos estudantes não teve contato com este tipo de cultura durante a socialização familiar, o que os coloca em igualdade entre os pares. A diferença se dá, principalmente, quando comparados aos professores.

“Um conjunto de conhecimentos adquiridos por alguém ou por uma sociedade, que consiste em conhecimento de fatos históricos e fatos atuais de diferentes áreas de estudos, etc.”.

A categoria conhecimento engloba história e diferentes áreas de estudo. Trata-se de uma forma de classificação¹⁰ que pensa ambas as categorias como equivalentes. A dominação exercida pelo conhecimento acadêmico não é discutida e nem percebida como instrumento de poder. Ao contrário, é bem vista e apresentada como sinônimo de cultura. Seu caráter englobante não é contestado em nenhuma resposta. Mesmo quando não associada a conhecimento científico, a cultura é relacionada a grupos sociais específicos ou à construção da nação.

“todo o conhecimento, de todas as formas, que se adquire e se transmite dentro de um grupo social.”

“É todo conhecimento que adquirimos ao longo de nossa vida.”

“É o conhecimento.”

“Conhecimento de um todo.”

“Uma reunião de conhecimentos de diversos lugares e pessoas.”

Ou ainda:

“Todo o conhecimento, de todas as formas, que se adquire e se transmite dentro de um grupo social.”

Os estudantes percebem a relação entre os grupos sociais e a transmissão de cultura. Também identificam um circuito de produção e distribuição de saberes. O mesmo conjunto de classificações foi ativado quando responderam a pergunta sobre a cultura e a vida cotidiana.

A proposta era que dissessem se a cultura influenciava suas vidas cotidianas e justificassem as respostas. Apenas um estudante disse que não, mas afirmou que a cultura não foge do cotidiano. Eles percebem a influência da cultura em suas vidas em associação ao progressivo acúmulo de conhecimento. Entendem que o acesso à cultura está relacionado ao contato com o conhecimento. A busca por conhecer é vista como um esforço individual, diário, que torna as pessoas mais cultas.

¹⁰ Para um debate sobre as formas de classificação e sua relação com a construção da realidade, ver Durkheim e Mauss (1980).

“Eu sempre busco obter conhecimentos.”

“Faz com que eu tenha mais conhecimento sobre as coisas.”

“Porque a cada dia que passa aprendemos a adquirir novos conhecimentos.”

É possível perceber a legitimidade do conhecimento científico nas respostas apresentadas. Importante destacar que o fato de terem respondido o questionário em sala de aula pode ter enviesado as respostas. Eles estavam iniciando o primeiro contato com o ensino superior. Era a primeira vez que freqüentavam a universidade, e os primeiros de suas famílias a ter contato com o universo escolar de terceiro grau. O ponto que gostaria de destacar é que salvo qualquer possibilidade de *bias* nas respostas, há consenso entre os estudantes sobre a legitimidade do conhecimento escolar e sua relação com a cultura. Comparando com a argumentação de Bourdieu (2003), é possível perceber o reconhecimento da pequena quantidade de capital cultural trazida de casa, mas, ao mesmo tempo, a vontade de ampliá-lo através da formação superior. Talvez seja possível afirmar que os estudantes apresentam certo grau de submissão voluntária aos rituais de formação apresentados pela universidade e entendem que enquanto lugar do conhecimento a instituição pode oferecer-lhes cultura.

É claro que este raciocínio aparece aqui como hipótese, mas ainda existem outras questões construídas com o objetivo de controlar o *bias*. As respostas apresentadas corroboram com esta dedução. Na seqüência, o questionário perguntava: quem é a pessoa mais culta do Brasil? Sabe-se que a antropologia avançou quando, a partir de Boas (2004), realizou a crítica à hierarquização das culturas com base em quaisquer que sejam os critérios. Porém, também é sabido que no senso comum ainda faz sentido falar em pessoas mais e menos cultas. Seu reconhecimento, inclusive, permite mapear representações sobre os sentidos da cultura.

Entre os estudantes, além de 07 respostas que negaram a existência desta pessoa, os mais citados foram: Jô Soares (7), Roberto Justus (5), Fernando Henrique Cardoso (4), Lula (4), Paulo Coelho (4), Gilberto Gil (3), Marília Gabriela (2) e Caetano Veloso (1). As outras respostas citavam pessoas próximas àqueles que responderam o questionário. Respostas como *“um amigo meu”*, *“meu professor de matemática”* foram muito freqüentes. Além delas, respostas genéricas como *“apresentadores de televisão e jornalistas”*, *“artistas de televisão”*.

O apresentador Jô Soares obteve o maior número de citações. As justificativas para sua classificação como pessoa mais culta do Brasil o relacionam a conhecimento escolar acumulado e à cultura geral.

“É um homem com instrução de estudo e conhecedor de vários assuntos.”

“Ele passa uma audiência positiva, tudo com muito conhecimento e clareza.”

“Além de ser culto ele é inteligente. Fala vários idiomas. Suas entrevistas englobam todos os tipos de pessoas. Cultura pura.”

“É um homem que fala vários idiomas. Já leu diversos livros e tem muito conhecimento sobre tradições.”

“Porque é um indivíduo que não tem qualquer dificuldade de abordar e dominar quaisquer assuntos.”

“Ele mistura o Brasil sócio-econômico com a miséria vivida e apresenta ao público através da mídia.”

Os estudantes entendem que existem algumas pessoas que são mais cultas que as outras, o que fez com que não tivessem nenhuma dificuldade para responder a questão. Ter mais cultura significa conhecer línguas estrangeiras, ler diversos livros, abordar e dominar diversos assuntos. Alguns estudantes negaram a existência de uma pessoa mais culta do que as outras, mas a maioria citou personagens presentes na mídia para hierarquizar os portadores de cultura. Também foram citados jornalistas e apresentadores de televisão em geral, artistas de televisão e pessoas que “estão sempre estudando”. Não houve nenhuma referência a intelectuais ou pesquisadores sem presença na mídia. Nem a pessoas relacionadas a movimentos sociais. A exposição na mídia, principalmente televisiva, é utilizada como critério para atribuição do status de Homem culto; ela parece gozar de legitimidade na definição da hierarquia de cultura no Brasil.

Interessante observar que inicialmente os estudantes associaram cultura a conhecimento escolar. Depois, elegeram Jô Soares como a pessoa mais culta do Brasil. O apresentador não se auto-identifica como um pensador acadêmico, ou como alguém relacionado à universidade. Com base nesta associação é possível discutir os critérios utilizados pelos estudantes para definir conhecimento e cultura. Talvez seja possível dizer que sua percepção sobre a categoria conhecimento não está relacionada àquele produzido na e pela escola. Pode ser que não estejam falando de conhecimento escolar quando relacionam o termo à noção de cultura. Mas do que estariam falando?

A pergunta seguinte solicitava que os estudantes dissessem se produzem cultura e por quê. A maioria disse que sim (61). Eles a produzem

“No modo de vida, pois procuro conhecer lugares, histórias, etc.”

“Quando leio livros, quando faço pesquisas e descubro coisas novas para mim e posso repassá-las.”

“Pois com meus conhecimentos posso aprimorar meus conhecimentos gerais e levar um pouco aos desconhecidos (pessoas que desconhecem um fato) [sic].”

“A partir do momento em que transmito um ensinamento sobre um assunto no qual a pessoa transmitida não conhece, isto é produzir cultura.”

“Atualmente adquirei mais do que produzo.”

Também houve 7 respostas negativas. Entre os estudantes que declararam não produzir cultura, 4 não justificaram suas respostas. Um deles afirmou que não produzia cultura porque ainda não tinha formação profissional, não produzia livros, etc. Outro estudante informou que não produzia cultura porque não tinha tempo. O terceiro informou que poderia até produzir cultura, “talvez inconscientemente”.

A relação conhecimento/cultura aparece novamente. Eles indicam que estão na universidade com o objetivo de produzir cultura. Há, inclusive, um estudante que diz adquirir mais do que produzir no momento atual (leia-se: tempo de formação no terceiro grau). Entre os que disseram que não produziam cultura, a ênfase recaiu sobre a relação entre cultura e formação profissional, além da cultura associada à produção de literatura. Estas associações permitem tecer algumas considerações sobre a eleição de Jô Soares como a pessoa mais culta do Brasil. Trata-se de uma pessoa com forte exibição midiática, que apresenta temas diversos em seu programa diário e publica livros com certa regularidade.

O discurso apresentado pelos estudantes é orientado por uma hierarquia onde as pessoas são classificadas em um gradiente que vai do mais ao menos culto. Assim, ao mesmo tempo que existem as pessoas mais cultas do Brasil, que dominam outras línguas, conhecem literatura e assuntos diversos, há outros que não produzem nada de cultura porque não tem tempo, formação profissional ou as duas coisas em conjunto. A oposição que melhor simboliza este gradiente de cultura seria Jô Soares *versus* o estudante que não tem tempo. Enquanto o primeiro é classificado como modelo de pessoa culta, o outro aparece como alguém inculto porque não tem tempo para produzir cultura.

Bourdieu (2003) indica a existência de um mercado que envolve a produção e a circulação de bens simbólicos. Trata-se de um sistema de relações objetivas

entre diferentes instâncias definidas pelas funções que exercem na produção, reprodução e difusão de bens simbólicos. O autor entende que o campo de produção erudita produz objetivamente apenas para os produtores, através de uma ruptura radical com os não-produtores. Sua definição de cultura relaciona-se ao conceito de campo¹¹; espaço social de disputa onde dominantes e dominados lutam para manter ou subverter a *doxa* dominante. A ruptura com os não produtores se deve exatamente às regras do campo; regras estas que organizam as disputas e obrigam a todos a acumular capital simbólico suficiente para se manter ou se tornar dominante.

No espaço social analisado, a cultura não é apresentada com classificações abstratas. O sentido oferecido à cultura é equivalente ao oferecido a conhecimento escolar, percebido como um bem desejado e valorizado. Um tipo específico de conhecimento que se manifesta através da produção de bens culturais como livros, viagens e processos de ensino/aprendizagem. Há, inclusive, a percepção sobre o arbitrário cultural analisado por Bourdieu, mas não existem resistências; ao contrário, os estudantes desejam receber a cultura que é oferecida pela escola, mas percebem suas próprias dificuldades. Eles têm clareza com relação à sua posição entre os dominados, mas acreditam que poderão, com esforço, chegar à dominância.

Ocorre um processo de reconhecimento e legitimação da cultura escolar, sem qualquer resistência ou ressentimento ao arbitrário imposto. Não é possível afirmar que os estudantes não percebem a dominação. Eles a percebem, a reconhecem e a legitimam. Indicam pessoas mais cultas do que eles; entendem que estas pessoas são mais cultas porque têm mais conhecimento e vislumbram a possibilidade de aproximação com estas pessoas através da formação universitária. Quando perguntei como adquiriram cultura, eles enfatizaram a função da leitura, vista como chave de acesso ao conhecimento e, portanto, à cultura. Eles disseram que adquirem cultura:

“Estudando, pesquisando e vivendo”

“Desde quando comecei o ensino fundamental, aprendendo a ler”

“Lendo, pesquisando, estudando, convivendo com pessoas diferentes”

“Estudando, lendo, ouvindo muitas pessoas, etc.”

“Por livros, revistas e professores”.

11 Para a gênese do conceito de campo, ver Bourdieu (2004).

O depoimento de uma estudante é representativo do nível de percepção da situação de dominado no campo. Quando perguntei como adquiriu cultura, ela informou que não se considerava uma pessoa culta, mas estava estudando para isso¹². Os estudantes entendem que seu sucesso depende de estudo, reconhecem que necessitam adquirir disposições sociais, adquirir esquemas mentais e comportamentais adequados à posição social que pretendem ocupar quando formados. Não percebem a universidade como instituição de reprodução de desigualdades por intermédio da imposição de um arbitrário cultural. Ao contrário, a legitimam nesta função e culpam a escola básica pelas dificuldades enfrentadas na educação superior. Há expectativas de mobilidade social por intermédio da formação universitária e clareza sobre a necessidade de cumprir as regras do jogo acadêmico para transitar das classes populares para as classes médias. Uma das estudantes afirmou que “todo pobre quer deixar de ser pobre, e acredita na universidade por isso”.

Lahire (2004) afirma que o sucesso escolar nos meios populares depende da conversão de estruturas mentais e cognitivas para adaptação ao universo escolar. Esta conversão depende da incorporação de um *ethos* escolar. O autor entende que a presença objetiva de um capital cultural familiar só faz sentido se for colocada em condições que tornem realmente possível a transmissão. Caso contrário, um estudante com menor capital cultural familiar e maior disposição para incorporação das estruturas mentais necessárias ao aprendizado terá mais sucesso do que outro com mais capital e menos disposição. O autor está analisando estudantes de formação inicial no sistema francês. Suas reflexões, no entanto, permitem a construção de hipóteses sobre os estudantes de Direito analisados. Oriundos, em sua grande maioria, dos meios populares, sabem que seu “capital cultural” é pequeno, percebem a universidade como espaço de contato com a “cultura legítima” e desejam este processo. Entendem que a mobilidade social presente em suas expectativas depende da incorporação do conhecimento e do contato com a cultura considerada mais legítima. Não se percebem como vítimas do sistema e nem desejam desmontá-lo. Ao contrário, querem se inserir e experimentar as benesses que acreditam resultar da formação universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre o conceito de cultura faz parte da história da antropologia. Com base na proposta relativista o modelo evolucionista foi criticado e negado. A idéia de evolução dos povos em direção à cultura universalmente reconhecida

12 No original “Não me considero ainda uma pessoa culta, mas estou estudando para ser”.

como verdadeira foi abandonada e passou a fazer parte do passado da ciência. Além disso, o reconhecimento da pluralidade cultural se transformou em objeto de análise e ideal vislumbrado pela antropologia.

As críticas apresentadas pela sociologia de Bourdieu inovaram o debate sobre a cultura quando associaram a escola à imposição de um modelo arbitrário de cultura, presente nas classes mais favorecidas economicamente, que teriam construído a escola entre e para si. A negação da escola enquanto espaço democrático de distribuição de saberes consolidou-se como paradigma de análise das relações entre as classes sociais e a cultura, transformando a sociologia da educação em uma sociologia do poder.

A pesquisa que deu origem a este trabalho foi pensada a partir deste modelo de análise. Até o momento foi possível perceber o reconhecimento do arbitrário cultural entre os alunos, mas não houve qualquer resistência política aos processos de imposição. Ao contrário, acreditam que existem pessoas realmente mais cultas do que eles e se dispõem a aprender o que for ensinado com o objetivo de incorporar as estruturas mentais necessárias ao aprendizado previsto nos currículos escolares. A escola não é condenada por impor um arbitrário cultural. Ao contrário, é criticada por não o impor corretamente. Ao mesmo tempo, a submissão voluntária dos estudantes e o reconhecimento da legitimidade da cultura oferecida pela instituição escolar não indica aceitação sem resistências. No decorrer dos processos educacionais há conflitos justificados por fatores relacionados ao trabalho e às dificuldades de aprender. Estas formas de resistência serão analisadas em momentos posteriores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, Lea P. ZAGO, Nadir. **Sociologia da Educação. Pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v.18, n. 43, p. 46-57, dez. 1997

BOAS, Franz. As limitações do método comparativo em Antropologia. In: BOAS, Franz; CASTRO, Celso (Org).. **Antropologia cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, dez. 2003. ISSN 0101-3262.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2004.

_____. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educ. Soc.**, Campinas, ago. 2002, v. 23, n. 79, p. 125-161, ago. 2002.

CATANI, Afrânio Mendes A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, 2002.

DAUSTER, Tania. Um outro olhar: Entre a antropologia e a educação. **Cad. CEDES**. [online]. Campinas, v. 18, n. 43 p. 38-45, dez. 1997. Acesso em: 02 maio 2004.

DEBERT, Guita Grin. Formação e ensino. In: TRAJANO FILHO, Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins (Orgs.). **O campo da antropologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Contra Capa/ABA, 2004.

DIAS DA SILVA, Graziella Moraes. **Sociologia da sociologia da educação: limites e possibilidades de uma policy science no Brasil (1920-1979)**. 2001. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

DUARTE, Luis Fernando Dias. Formação e ensino na antropologia social: os dilemas da universalização romântica. In: GROSSI, Mirian Pilar;

TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmem (Orgs.). **Ensino de Antropologia no Brasil**. Blumenau: Nova Letra, 2006.

DURHAN, Eunice. Ensino de antropologia. In: GROSSI, Mirian Pilar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmem (Orgs.). **Ensino de Antropologia no Brasil**. Blumenau: Nova Letra, 2006.

DURKHEIM, Émile; MAUSS, Marcel. **Algumas formas primitivas de classificação**. São Paulo: Ática, 1980. Coleção Grandes Cientistas Sociais

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, p.47-70, dez. 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FRY, Peter. Formação ou educação: os dilemas dos antropólogos perante a grade curricular. In: GROSSI, Mirian Pilar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmem (Orgs.). **Ensino de antropologia no Brasil**. Blumenau: Nova Letra, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. A obsessão pela cultura. In: **CULTURA**, substantivo plural, Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

GROISMAN, Alberto. Ensino de antropologia em “outros cursos”. In: GROSSI, Mirian Pilar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmem (Orgs.). **Ensino de antropologia no Brasil**. Blumenau: Nova Letra, 2006.

GROSSI, Miriam Pilar. Os egressos dos programas de pós-graduação em antropologia. In: TRAJANO FILHO, Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins (Orgs.). **O campo da antropologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Contra Capa/ ABA, 2004.

GUSMAO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. **Cad. CEDES** [online]. Campinas, v. 18, n. 43, p. 8-25, 1997. ISSN 0101-3262.

_____. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. **Pro-Prosições** [online]. Campinas, v. 19, n. 3, p. 47-82, 2008. ISSN 0103-7307.

KUHN, Thomas. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares; as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

MANNHEIM, Karl; STEWART, W.A.C. **Introdução à sociologia da educação**. São Paulo: Cultrix, 1974.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. O ensino de antropologia na graduação da UFPA. In: GROSSI, Mirian Pilar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmem (Orgs.). **Ensino de antropologia no Brasil**. Blumenau: Nova Letra, 2006.

McLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na Educação**. Petrópolis: Vozes, 1991.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar**. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEN, Ruben George. A reprodução da antropologia no Brasil. In: TRAJANO FILHO, Wilson, RIBEIRO; Gustavo Lins (Orgs.). **O campo da antropologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Contra Capa/ABA, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Ensino de pós-graduação em antropologia: algumas primeiras notas comparativas. In: GROSSI, Mirian Pilar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmem (Orgs.). **Ensino de antropologia no Brasil**. Blumenau: Nova Letra, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 71-78, dez. 2000.

VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, jan./abr., 2007

WACQUANT, Loïc. **Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.