

Exclusão escolar e gênero: contribuições do conceito de capital cultural de Bourdieu

Tatiana Avila Loges*

Resumo

O objetivo deste trabalho é realizar uma análise da exclusão escolar da perspectiva do gênero, com base na pesquisa “Exclusão na escola fundamental na percepção dos excluídos”, realizada em uma escola de educação básica em Porto Alegre. Para a investigação trabalhei com o conceito “capital cultural” de Bourdieu, para compreender como as relações sociais se reproduzem através da herança familiar e escolar, influenciadas pelas representações dos modelos estabelecidos pelo discurso, com o intuito de fazer uma leitura crítica da estrutura escolar. Para estudar o fenômeno da exclusão observei como é feita a aquisição dos mitos, valores e preconceitos referentes às representações socialmente construídas quanto às identidades feminina e masculina, utilizando o ambiente linguístico. Nessa investigação procurei analisar os aspectos sobre a exclusão e gênero presentes na escola e na sociedade,

como também tratar especialmente diferenças culturais adquiridas através da linguagem.

Palavras-chave: Exclusão escolar. Gênero. Reprovação.

Introdução

Neste artigo procuro refletir sobre e interpretar os dados levantados na minha pesquisa “Exclusão na escola fundamental na percepção dos excluídos”, acerca das relações sociais, ou seja, como estabelecem, por meio da língua, parâmetro abstrato e concreto que se relaciona com as relações de gênero. Para começar, Therborn, em *Sexo, poder: a família no mundo*, salienta que a família é constituída através do sexo, pois é o resultado das relações sexuais passadas

* Mestre em Educação pelo Centro Universitário La Salle, professora da Unilassalle. E-mail: tkal@terra.com.br

Recebido: 10/06/09 – Aprovado: 03/09/09

ou correntes. (2006, p. 12). Por isso, funciona como um regulador das relações sexuais, condicionando as escolhas sexuais dos indivíduos, que decorrem das relações biológicas e sociais.

Muitos estudos de relações de gênero, quando direcionados para a sexualidade e saúde, mostram processos de exclusão das pessoas em razão do sexo de nascimento. Portanto, é impossível falar de minha pesquisa que trata da exclusão escolar sem analisar as relações de gênero. É importante especificar e diferenciar o que é gênero, sexo e poder. Gênero é a representação das figuras feminina e masculina, ou seja, uma categoria analítica das representações que abrange sexo, etnia e classe social, decorrentes dos discursos produzidos por aqueles que detêm o poder. Essas representações da figura da mulher e do homem são produzidas de acordo com a especificidade do grupo envolvido na pesquisa. O sexo é uma força da biologia humana e o poder é um aspecto fundamental da sociologia humana. Para Foucault,¹ o poder não é somente uma força negativa, mas também uma força produtiva. Essas relações de poder estão por toda parte. Portanto, o sexo pode ocasionar a obtenção de poder e, em contrapartida, o poder algumas vezes é uma das formas de se conseguir sexo, por meio de tudo que o dinheiro pode comprar ou pela força que se tem.

Para melhor entendimento das relações oriundas de acordo com o poder das instituições escola e família, trabalharei dialogando com a cultura escolar e familiar. Assim, procuro compreender como são produzidas, de forma direta e

indireta, por meio da língua as identidades do grupo. A identidade é construída de acordo com as vivências pessoais e coletivas das pessoas na sociedade, conforme a reflexão de Dubar:

[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, o ato do nascimento constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói (sua identidade) sozinho: depende tanto dos julgamentos dos outros, como das suas próprias orientações e autodefinições. (Assim) a identidade é produto de sucessivas socializações. (1997, p. 93).

Baumann (2005) pontua que a ideia de identidade nasceu da crise de pertencimento de alçar a realidade aos padrões estabelecidos, ou seja, recriar a realidade semelhante à ideia. Entendo que, quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer natural, torna-se cada vez mais importante para os indivíduos, dando-lhe segurança. Uma vez que envolve um trabalho discursivo, fecha e marca as fronteiras simbólicas, ou seja, as identidades são mais um produto da marcação da diferença e exclusão. Entretanto, essas diferenças são necessárias para toda classificação e fundamentais para o significado cultural, uma vez que o significado da diferença emerge das relações simbólicas, e o indivíduo interage com o outro ocasionando uma referência a um padrão de valores.

Ao pesquisar procurei estar atenta e refletir sobre as variáveis das origens da desigualdade escolar, buscando compreender como acontece o processo de construção de identidade e as relações

que se estabelecem neste percurso de produção. Também é preciso entender o sistema escolar e a complexidade da escola; para tanto utilizarei as contribuições de Bourdieu sobre o funcionamento do sistema de ensino e o processo de diferenciação social, empregando seus conceitos de campo, entre os quais a metáfora do capital cultural (reprodução cultural), bem como o entrecruzamento da capacidade do indivíduo de elaborar estratégias conforme as relações de poder que se estabelecem. Concordo com Bourdieu que, antes de partir para a interpretação de um estudo educacional, é preciso ter clara a importância do meio linguístico, como instrumento do pensamento que fornece aos indivíduos um sistema de categorias complexas, constituídas a partir da língua falada no meio familiar.

No livro *A distinção: crítica social do julgamento*, de 2007, Bourdieu esclarece os conceitos de capital herdado e capital adquirido, analisando a relação entre os conhecimentos escolares e herdados (advindos da família).

Assim, as diferenças inexplicadas pela relação com o capital escolar e que se manifestam, principalmente, na relação com a origem social, podem referir-se tanto a diferenças no modo de aquisição do capital cultural atualmente possuído quanto a diferenças relativas ao grau de reconhecimento e garantia atribuído a este capital pelo diploma. De fato, é possível que uma fração, mais ou menos importante, do capital efetivamente possuído não tenha recebido a sanção escolar por ter sido herdado diretamente da família

e, até mesmo adquirido escolarmente. Se o mesmo volume de capital escolar, como capital cultural garantido, pode corresponder a volumes diferentes de capital cultural socialmente rentável é porque, em primeiro lugar, a instituição escolar que, tendo o monopólio da certificação, administra a conversão do capital cultural herdado em capital escolar, [...] sua exigência reduz-se, quase completamente, ao que trazem os “herdeiros” e porque reconhece maior ou menor valor a outras espécies de capital incorporado e a outras disposições - tais como a docilidade em relação à própria instituição. (BOURDIEU, 2007, p. 78).

O autor acredita que essas diferenças ocorram em virtude da situação socioprofissional dos pais do aluno. O livro *Pierre Bourdieu y capital simbólico*, no texto “La escuela y los intelectuales, dos campos de batalla de la cultura”, traz as reflexões de Bourdieu sobre a organização do sistema escolar, o qual afirma que não contribui para a democratização, e sim duplica as desigualdades que já existem. (p. 70).

La escuela suministra principios para ordenar la cultura y enseña como actuar con ella. La escuela organiza el pensamiento de una época. La cultura escolar dota a los individuos de un corpus común de categorías de pensamiento que hacen posible la comunicación. Las personas formadas en el sistema escolar en una determinada época podrán estar en desacuerdo sobre el contenido de las cuestiones que discuten, pero se pondrán de acuerdo sobre cuáles son las cuestiones que hay que discutir. (FLACHSLAND, 2005, p. 72).

Portanto, a escola deve levar em consideração as diferenças e as características demográficas do grupo familiar da criança, e Bourdieu afirma que os ideais e os atos do indivíduo dependem do grupo ao qual pertence e aos fins e expectativas deste grupo. (NOGUEIRA; CATANI, 1992, p. 223). As influências da herança cultural, ou seja, da cultura livre ou da língua, ocorrem de forma osmótica² ao grupo de pares de acordo com a classe social de pertencimento. O grupo desfavorecido expressa necessidades interiorizadas, tais como a impossibilidade e interdição em sua subjetividade. Em relação ao grupo de favorecidos, eles herdaram saberes e possibilidades de ascensão na vida escolar e social.

A origem social da criança acarreta no ambiente escolar uma série de desvantagens para os sujeitos desfavorecidos. Podemos perceber isso por meio da língua escolar. Para crianças favorecidas a língua escolar é materna, ou seja, elas adquirem saberes de acordo com seu meio familiar. O texto *Aprendizagem da língua materna: problemas e perspectivas*, de Magda Becker Soares, enfoca o problema da aprendizagem do português como língua materna. A autora observa que isso ocorre em razão da falta de reflexão teórica nacional, o que aponta importantes aproximações com a concepção de Bourdieu e Passeron, relevante para este trabalho em virtude da importância da língua no conceito de capital desenvolvido por Bourdieu.

Na verdade, os pesquisadores do CRESAS³ substituem as variedades lingüísticas decorrentes da influência de condições sócio-econômicas e de classe social por variedades ligadas

à situação, sob influência do tema, do ambiente, do tipo de relação entre os interlocutores; mas reconhecem, também eles, diferenças no comportamento lingüístico de crianças de classes sociais diferentes, diante dessas variedades situacionais, e admitem o desencontro entre o comportamento lingüístico das crianças das classes populares e a expectativa da escola.

Às concepções de Bernstein, Labov e dos pesquisadores do CRESAS, sobre as relações entre linguagem, classe social e educação, pode-se, ainda, acrescentar a concepção de Bourdieu e Passeron (1968, 1970). Segundo esses autores, o papel da linguagem na seletividade do sistema escolar é fundamental, pois “a desigual distribuição entre as diferentes classes sociais do *capital lingüístico escolarmente rentável* constitui uma das mediações mais bem dissimuladas pelas quais se instaura a relação (que a pesquisa apreende) entre a origem social e o êxito escolar”. Os autores reconhecem a existência de uma “língua burguesa” e de uma “língua popular” e afirmam que a escola privilegia o “modo de falar burguês”, fazendo deste o “capital lingüístico escolarmente rentável” que, não dominado pelas classes desfavorecidas, levam-nas ao fracasso escolar. (SOARES, 1983, p. 12).

Assim, com base nessa afirmação é possível observar a diferença do cotidiano de crianças pertencentes às classes favorecidas e desfavorecidas. A criança advinda de classe favorecida tem mais facilidade com a língua culta por vivenciar domínios culturais (cinema, pintura, música, dança, etc.); o entorno social das crianças das classes cultas as habitua a manejar a língua com certa

familiaridade, acarretando o seu sucesso escolar. O contrário acontece com as crianças das classes desfavorecidas, porque não se relacionam com um ambiente rico linguisticamente, e isso passa a ser um obstáculo cultural para o seu desempenho escolar, em virtude da incompreensão e da falta de aptidão para decifrar os símbolos e seus significados na escola. É por meio da estrutura familiar que acontece o processo de trocas de identidades “feminina” e “masculina”.

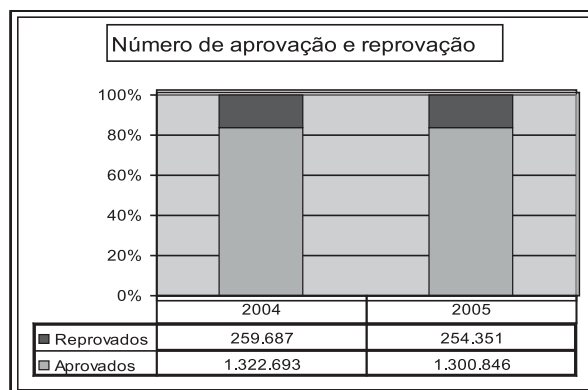
Para melhor análise desses estereótipos advindos da família é necessário observar as peculiaridades regionais, sociais e étnicas, ou seja, as questões de gênero perpetuadas pelo meio familiar. A subjetividade deixa de ser uma composição estática de identidade para tornar-se processual. O indivíduo, a partir do seu mundo interior, vai se relacionando com a realidade do mundo social, podendo provocar algumas vezes a desestabilização decorrente de diferentes percepções de ideias. Isso ocorre em virtude da bagagem cultural desta pessoa e, principalmente, nas questões de gênero (características sociais, culturais, econômicas e políticas), isto é, construções socioculturais de acordo com os papéis preestabelecidos pela sociedade.

É importante pontuar que os gêneros discursivos, de acordo com Bakhtin (1992), são produtos da relação social. O autor salienta que todas as ações, escritas ou orais, são realizadas com a utilização da língua e subdivide gênero em dois grupos:

a) gêneros primários: refere-se às relações cotidianas (emissor e receptor);

b) gêneros complexos: refere-se às relações esporádicas (fala culta mais desenvolvida).

Portanto, como na língua é passada uma hierarquização masculina da fala, além de provocar nos alunos das classes desfavorecidas a sua depressão escolar, transmite a ideia de que o masculino se opõe ao feminino, determinando, assim, o modelo aceito pela sociedade, escola e família. Essas esferas afetam o rendimento dos alunos, como mostra o Censo Escolar 2006 sobre o rendimento e movimento escolar dos alunos aprovados, reprovados e concluintes que há uma queda de – 1,6% em relação à matrícula nas cinco séries iniciais do ensino fundamental. É por esses índices que podemos avaliar as políticas públicas educacionais e propor mecanismos para otimização do currículo escolar. Dentro desta análise encontra-se a taxa de reprovação, que permanece em 16%, ou seja, a mesma desde 2004. Para melhor compreensão, vejamos os dados de aprovação e reprovação no estado do Rio Grande do Sul (Fig. 1).



Fonte: Censo Escolar 2005 e 2006. Elaboração: Tatiana Avila Loges.

Figura 1: Número de aprovação e reprovação escolar⁴

Para Bourdieu, uma das causas do baixo rendimento escolar está associada à importância da representação de linguagem, porque a construção de um sistema de representação inclui um processo de diferenciação dos componentes e as relações com o objeto a ser nomeado, ou seja, precisamos estabelecer correspondência entre o oral e o escrito. Freire (2001) pontua que o ato de ler vai além da decodificação da palavra, enfatizando que a leitura da palavra precisa ser a continuidade da leitura do mundo: “A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto”. Portanto, para o aluno alcançar uma leitura crítica, na qual as palavras não sejam meramente memorizadas, faz-se necessário que os textos estejam inseridos em situações e práticas significativas, sem que a leitura da palavra rompa a interpretação daquilo que antecede o entendimento de mundo, conforme sua bagagem cultural.

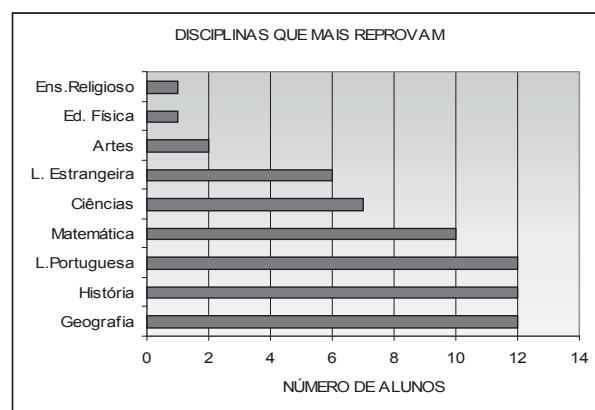
Em relação a este conceito, Bourdieu considera a bagagem cultural vinda do meio familiar como herança cultural. Observa a responsabilidade da escola na continuidade das desigualdades sociais, isto é, a pedagogia usada tem como foco o aluno que detém a herança cultural exigida pela cultura escolar. Além disso, evidencia a função objetiva do sistema em perpetuar os valores que estabelecem a ordem social, criando um ciclo de vantagens e desvantagens cumulativas para os indivíduos, perpetuando ainda mais a disparidade entre gênero e poder. Todavia, a educação formal e a informal, ao reproduzir e utilizar linguagens

sexistas (LARTIGUE; URETA, 2005, p. 92) e não questioná-las, dão mais força à legitimação das desigualdades.

Contexto de análise

A instituição escolar é uma escola estadual, localizada no bairro Jardim Ipiranga, em Porto Alegre, criada a partir do decreto nº 6059, em 14/4/1955, sob a tipologia escola de ensino médio: educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos.

Conforme dados da secretaria da escola, pude constatar o número de alunos e as disciplinas que mais reprovaram nas três turmas da 5ª série do ensino fundamental, entre as quais uma é a minha amostra de pesquisa. De acordo com o cruzamento de dados, cheguei ao resultado da Figura 2.



Fonte: Dados da secretária da escola. Elaboração: Tatiana Avila Loges.

Figura 2: Índice de reprovação das disciplinas

Também é relevante pontuar o número de disciplinas em que os alunos foram reprovados: a média ficou em quatro matérias para cada aluno. Pensando nesta problemática, acredito ser oportu-

no repensar a avaliação, na qual temos de estabelecer o espírito crítico e coerência, pois os alunos operam com todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo. Cada disciplina deve trabalhar com uma diversidade, aproveitando, evidentemente, o saber escolar e o social, permitindo, assim, a contextualização do saber escolar com seu meio. Durante o processo de avaliação e autoavaliação devem ser realizadas e observadas as relações professor-aluno e aluno-aluno, diferentes formas de agrupamentos em sala de aula, organização das atividades em diversos espaços, utilização de meios e recursos didáticos variados, atividades psicomotoras, etc.

A avaliação tem de ser feita mediante a interpretação das observações, relatos e registros, tanto individual como coletivo dos professores e alunos, considerando a participação dos alunos e seu envolvimento nas atividades. Assim, entendo que a avaliação tem o intuito de verificar a ampliação dos conhecimentos prévios dos alunos, desempenhado também a função de auxiliar na reflexão das ações educativas acerca da educação. Dessa forma, possibilita um repensar contínuo e um planejamento com intervenções e estratégias, evidentemente, sem nenhum processo classificatório.

Meu estudo inicia-se com as três turmas de 5ª série (51, 52, 53) que têm 15 alunos repetentes; nelas a predominância é de meninos, com 73% de participação, ao passo que as meninas representam apenas 27%. O Censo Demográfico de 2000 (IBGE) apresenta também o aumento das mulheres, tanto

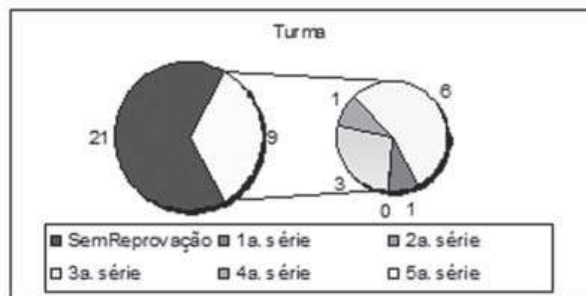
na tabela de pessoas de sete ou mais de idade, por nível educacional concluído, segundo o sexo, a situação do domicílio e os grupos de idade, atingindo o total de 11.161.854 milhões, quanto na tabela que abrange pessoas de 25 anos ou mais, em que o número chega a 7.008.658 milhões de mulheres na região Sul do país. Pelos dados apresentados e para melhor entendimento destes índices faz-se necessário um estudo mais aprofundado sobre o assunto.

Esses levantamentos refletem mudanças na sociedade, evidenciando a necessidade de formação contínua dos professores, a fim de possibilitar o constante desenvolvimento profissional e pessoal, e de embasamento teórico para fazerem a mediação entre os saberes cotidianos e científicos, juntamente com a reflexão de sua própria prática docente. Assim, desenvolverão seu trabalho de acordo com a especificidade de seus alunos.

Caracterização da turma 52 e análise da entrevista

A turma 52 é composta por trinta alunos de faixa etária entre 10 a 14 anos de idade. Saliento que meu foco de estudo foi os alunos reprovados desta turma em alguma das cinco primeiras séries do ensino fundamental; num segundo momento, abordei com maior ênfase os repetentes deste ano. A maioria dos pais destes alunos é separada e com escolarização completa até o ensino fundamental, com uma parte tendo concluído o ensino médio. Dentro do grupo há nove

crianças que já foram reprovadas nesta série ou em outra, mas os repetentes da série em questão são seis (sendo cinco da própria instituição e um transferido de outra escola), como mostra a Figura 3.



Fone: Elaboração: Tatiana Avila Loges.

Figura 3: Número de reprovação de acordo com as séries

A figura mostra que a 5ª série é a que mais reprovou estes alunos; em segundo lugar vem a 3ª série. Diagnosticado o número e a série de maior índice de reprovação, percebi o quanto era importante escutar os envolvidos no processo. Para escutá-los era preciso criar espaços de narrativas nos quais pudessem falar, além das minhas perguntas, o que sentissem vontade. Trago neste momento a fala de Felipe, um garoto com 14 anos de idade, que foi reprovado por duas vezes na 4ª série e em cinco disciplinas na 5ª série. Durante sua entrevista, ele falou também sobre a sua família. Conforme depoimento, o menino mora com a mãe e a avó, tem uma irmã que mora com a madrinha e seu pai mora num albergue em São Paulo e, segundo o garoto, não para muito tempo num lugar. Contou da vontade de seu pai de vir a um de seus aniversários e da mágoa da irmã

em relação ao pai, por ele já ter feito algo para ela. Não perguntei o que aconteceu, porque acredito que eles têm de querer falar sobre o que têm vontade; por isso deixo-os bem à vontade.

Em relação a sua percepção da reprovação e da repetência escolar, em alguns momentos percebo introjeção da imagem do discurso da escola de que o aluno realmente não aprendeu, conforme a transcrição a seguir.

Pesquisadora: O que tu sentiste quando reprovou?

Felipe: Fiquei meio triste. (pausa)

Pesquisadora: Por que tu foste reprovado?

Felipe: Por que eu incomodava demais.

Pesquisadora: Quais as consequências da reprovação?

Felipe: Fica magoado, triste.

Pesquisadora: O que tu estás achando de repetir a mesma série?

Felipe: Legal porque aí eu aprendo mais coisa que eu não aprendi antes e posso entender as coisas que não entendi antes direito.

O processo da exclusão na escola traz a alguns alunos estigmas, ocasionando a submissão ou a agressividade. O aluno se molda de acordo com a identidade social que lhe é atribuída, introjetando em si a visão de desacreditado. Em relação a esses conceitos, estigmas e identidade social, Goffman (1988, p. 34) pontua as relações que estabelecem o vínculo ao grupo de pertencimento:

Freqüentemente, as pessoas que têm um estigma particular patrocinam algum tipo de publicação que expressa sentimentos compartilhados, consolidando e estabilizando para o leitor a sensação da existência real do seu grupo e sua vinculação a ele.

A exclusão faz parte da sociedade que é marcada pela eliminação do outro, ocasionando a fragmentação do indivíduo em razão do estabelecimento de normas. Assim, classifica os sujeitos entre os instruídos e os excluídos do interior (Bourdieu). De acordo com a fala do menino Felipe, pude constatar como o aluno repetente incorpora a ideia de não ser capaz de aprender, o que mostra que a escola fica cada vez mais distante do interesse do aluno. Acredito que a taxa de repetência nas escolas denota a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno na instituição escolar.

Com a pesquisa em andamento e com alguns resultados iniciais, é possível pensar sobre a realidade escolar nas escolas públicas, pois elas são um modelo fruto da modernidade, ou seja, concepções de outra visão histórica, o que ocasiona um distanciamento entre as práticas pedagógicas e a demanda educacional da atualidade. Este modelo deixa de dialogar com a heterogeneidade cultural das comunidades escolares, ficando a exclusão atrelada às pessoas que vivem nas áreas em desvantagem social e econômica.

Esses dados exibem que a modificação do papel da mulher vem ocorrendo lentamente. Assim, começam aparecer algumas mudanças na escola que reper-

cutirão nos discursos vigentes da sociedade. O grande desafio é desconstruir cada um de nós para que possamos verdadeiramente conhecer nossa história. É necessário um movimento de renovação.

Conclusão

O processo de exclusão é uma das consequências que a vida em sociedade nos impõe. Na escola este processo gera no aluno a introjeção do papel que a escola lhe atribui, conforme a avaliação dos professores sobre o processo escolar, não levando em conta o processo de socialização familiar do aluno. Uma das principais causas da exclusão são as relações de gênero, influenciadas pela bagagem cultural dos alunos e professores. Trabalhar com as relações de gênero permite-nos um repensar sobre os modelos normativos sobre homem e mulher, isto é, ao estudar as nomenclaturas mulher e homem, percebemos que são apenas significantes ligados a uma rede de linguagem estabelecida e criada de acordo com a sociedade. A perspectiva de gênero nos conduz à descentralização das representações feminina e masculina, pois nos obrigam a fazer uma leitura crítica das identidades e construir uma diferente leitura dessas representações sociais, não só na escola como também na sociedade em geral.

O objetivo deste trabalho não é esgotar os temas, mas, sim, refletir sobre como se apresentam na prática escolar. No cotidiano escolar estes e outros temas de alta complexidade

apresentam-se de forma inter-relacionada, com diferentes intensidades e em diferentes sujeitos. Esse fato aumenta a responsabilidade da escola, pois deve ser o agente mediador destas questões sociais, a fim de preparar o aluno não apenas cientificamente, mas principalmente para o desenvolvimento de suas relações sociais.

Da mesma forma, para a eficácia do currículo escolar é vital que contemple a realidade sociocultural das crianças e dos adolescentes, para conseguirmos superar a dissociação entre teoria e prática na escola. Cabe à instituição escolar discutir as diferentes dimensões da vida do aluno dentro da rede de relações sociais, convidando-os sempre a discutir gênero e as relações que por meio dessas representações sociais se estabelecem. A vida escolar precisa articular os diferentes conhecimentos que formam nossa sociedade, valorizando e aceitando as diferenças. Entre essas diferenças, é imprescindível que o trabalho caminhe abordando o respeito pelas culturas de outros povos e o reconhecimento da diversidade como um direito de cada povo.

Também, é importante dizer que com este estudo compreendo que o fenômeno da reprovação está ligado diretamente à própria estrutura organizacional escolar, que distancia os interesses do aluno, porque o conteúdo não contempla sua vivência, tampouco faz aproximações de acordo com sua herança cultural.

Penso que o grande desafio da sociedade é colocar as diferenças em trânsito com todas as suas divisões. Para isso é preciso conhecer, reconhecer em si e no outro e analisar dialogando sempre com

a teoria sobre o contexto da comunidade escolar, a fim de melhor interpretá-lo. Consequentemente, quando conhecemos valores diferentes, passamos a questionar os nossos com consciência crítica e autônoma. Por isso, tenho esperança de que as desigualdades sociais possam ser revertidas com a conscientização e a fraternidade dos sujeitos e acredito que o lugar para a transformação da sociedade seja a escola.

Social exclusion and gender from the perspective of Bourdieu's concept of cultural capital

Abstract

The aim of this work is to analyze social exclusion from the perspective of gender, based on research entitled "Exclusion in primary school from the perception of the excluded", carried out at a primary education school in Porto Alegre. Along the investigation I have used Bourdieu's concept of "Cultural Capital" in order to understand how social relations are reproduced through family and school inheritance, under the influence of the representations of models established by discourse, so as to draw critical readings of school structure. In order to study the phenomenon of exclusion, I observed the process of acquisition of myths, values and prejudice related to socially constructed representations regarding female and male identities, using the linguistic environment. Along this investigation I have tried to analyze aspects concerning exclusion and gender that

are present in both school and society and also address more specifically the cultural differences acquired through language.

Key words: School exclusion. Gender. School failure. Cultural capital.

Notas

- ¹ Michel Foucault, an *Interview: Sex, Power and the Politics of Identity*; entrevista com B. Gallagher e A. Wilson, Toronto, junho de 1982; *The Advocate*, n. 400, 7 de agosto de 1984, p. 26-30 e 58. Esta entrevista estava destinada à revista canadense *Body Politic*. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.
- ² Adjetivo relativo a osmose. Se quisermos interromper a osmose, basta exercer sobre o sistema formado por duas soluções ou uma solução e um solvente, separados por uma membrana semipermeável, uma pressão no sentido inverso ao da osmose ou, no mínimo, com a mesma intensidade daquele que o solvente faz para atravessar a membrana semipermeável. Disponível em: <http://dictionary.sensagent.com/Pressão%20osmótica/pt-pt/>. Acesso em: 10 set. 2006.
- ³ Centre de Recherches de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção*: crítica social do julgamento. Trad. de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

DUBAR, C. *A socialização*: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto, 1997.

FLACHSLAND, Cecilia. *Pierre Bourdieu y el capital simbólico*. Madrid: Campo de Ideas, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GOFFMAN, Erving. *Estigma*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

IBGE. Censo demográfico - 2000. Disponível em: <http://www.Ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default_educacao.shtm>. Acesso em: 20 set. 2007.

INEP. Censo escolar 2004

_____. Censo escolar 2005

_____. Censo escolar 2006

LARTIGUE, Tereza; URETA, Matilde. *Sexualidad y género*: uma visão psicanalítica. Buenos Aires: Lumen, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). *Pierre Bourdieu – escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RIBEIRO, Sérgio Castro. A escola brasileira do professor Raimundo. In: SOARES, Magda Becker et al. *Escola básica*. Campinas: Cedes; São Paulo: Anped, 1992. p. 25-29. (Coletânea CBE).

SOARES, Magda Becker. Aprendizagem da língua materna: problemas e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, ano 2, n. 12, p. 1-15, jan. 1983.

THERBORN, Göran. *Sexo e poder*: a família no mundo. São Paulo: Contexto, 2006.