

**FINALIDADES EDUCATIVAS  
ESCOLARES E AGENTES SOCIAIS:  
O PODER SIMBÓLICO NA  
CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS  
E NA DIALÉTICA INTERIORIZAÇÃO  
DA EXTERIORIZAÇÃO\***



Cláudia Valente Cavalcante\*\*

Daniella Couto Lôbo\*\*\*

**Resumo:** *este artigo tece discussões teóricas sobre políticas públicas educacionais, finalidades educativas escolares e agentes sociais e insere-se em um projeto maior que busca compreender as concepções de diferentes agentes educativos sobre finalidades educativas escolares no século XXI - um estudo no estado de Goiás. O estudo, de caráter bibliográfico, teve como objetivos: desenvolver uma reflexão sobre as políticas educacionais, as finalidades educativas escolares à luz dos conceitos poder simbólico e campo, de Pierre Bourdieu; problematizar dialeticamente a construção dos sentidos dos distintos agentes sociais e suas concepções acerca das finalidades educativas escolares.*

**Palavras-chave:** *Finalidades Educativas. Políticas Educacionais. Agentes Sociais. Poder simbólico. Sentidos.*

\* Recebido em: 03.11.2020. Aprovado em: 20.05.2021.

\*\* Doutora em Educação pela PUC Goiás. Docente permanente e Vice coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Goiás (2016-2019 e 2020 – atual), e no Curso de Pedagogia. Grupo de Pesquisa Juventude e Educação. *E-mail:* cavalcante.70@hotmail.com

\*\*\* Doutora em Educação pela PUC Goiás. Docente permanente no Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado acadêmico) da Faculdade de Inhumas. Docente no curso de Pedagogia da PUC Goiás. Grupo de Pesquisa Diversidade e Desenvolvimento Profissional de Professores: interfaces entre o campo teórico, políticas e práticas educacionais.  
*E-mail:* coutolobo@gmail.com

Pesquisas sobre políticas educacionais requerem considerar aspectos históricos, culturais, econômicos e sociais que se constituem elementos importantes nas definições e nas análises das finalidades educativas escolares. Desde os anos de 1980, os organismos internacionais têm tido participação (in)tensa nas formulações das políticas educacionais de países periféricos. Coloca-se ênfase na constituição de relações sociais e de sociabilidade baseadas na racionalidade técnica e do mercado e, ao mesmo tempo, utilizam-se discursos de democratização do acesso e inclusão social com pautas orientadas, sobretudo, pelos direitos humanos.

Compreender as bases sobre as quais emergem essas mudanças requer entender como as orientações políticas de agentes financeiros externos se manifestam e os papéis de atores importantes e influentes nas propostas de reforma da educação. Deve-se considerar nesta análise um espectro de câmbios decorrentes da globalização da economia que impactam sobremaneira as políticas educacionais e suas práticas. Elas atribuem às instituições de ensino novos papéis e funções, mediante recomendações e orientações expressas pelos organismos internacionais, assim como medidas legais, articuladas à ideia de inovação movida por ações de racionalização e eficiência econômica (SHIGUNOV NETO *et al.*, 2004).

Como produto das disputas internas e externas ao campo político e educacional, estas políticas traduzem intencionalidades diversas e divergentes de grupos e classes sociais que disputam a conservação ou subversão dos campos. Nessa perspectiva, este artigo, de cunho teórico conceitual, tem como objetivo refletir sobre as políticas educacionais, as finalidades educativas escolares à luz dos conceitos de Poder Simbólico e de Campo (BOURDIEU, 1989). Problematiza, dialeticamente, a construção de sentidos dos distintos agentes sociais e suas concepções acerca das finalidades educativas escolares internalizadas.

Entende-se finalidades educativas, na perspectiva de Lenoir (2016) e Libâneo (2019), como indicadores poderosos de identificação das orientações explícitas e implícitas dos sistemas escolares cujas funções teóricas são carregadas de valores, sentidos e expressam as concepções de práticas de ensino-aprendizagem.

As finalidades educativas escolares estruturam o campo da educação por meio das políticas e diretrizes educacionais, que buscam conservar ou transgredir as *doxas* (consensos) e os *nomos* (leis) do campo

via discursos ideológicos e poder simbólico. Ressalta-se ser necessário e prioritário o estabelecimento das finalidades, contudo, há um dissenso no meio político, acadêmico, sindical e empresarial quanto à significação atribuída a essas finalidades (LIBÂNEO, 2014).

Estes elementos constituem-se em representações que orientam as concepções de pais, professores, alunos, líderes religiosos, lojistas, empresários acerca de uma ‘boa’ escola e justificam as suas escolhas. Estas não somente são orientadas por estas concepções, mas, também pelo lugar que os agentes sociais ocupam no espaço social, tido como um espaço de relações estruturadas pelo volume e estrutura de capitais. É nessa relação dialética entre a realidade objetiva e a realidade subjetiva, mediada pelo *habitus* – disposições incorporadas pelas socializações e sociabilidade, ou seja, modos de pensar, agir e sentir no mundo – que os agentes sociais manifestam a interiorização da exteriorização e a exteriorização da interiorização (BOURDIEU, 1983), que dão sentido aos sentidos que atribuem à escola e suas finalidades educativas. Para o autor, a prática dos agentes sociais é constituída pela relação entre as condições objetivas (exterioridade) e as condições subjetivas (interioridade), que são orientadas pelo *habitus*.

O artigo está organizado em duas sessões. A primeira apresenta uma discussão acerca da relação entre as políticas educacionais em tempos globais e as finalidades educativas escolares decorrentes das disputas na legitimação dos discursos e das ideologias, conforme os interesses dos grupos sociais que concorrem à escolarização das crianças, adolescentes e jovens. A segunda parte trata dos processos de interiorização e exteriorização das representações e dos sentidos que os agentes sociais internos e externos à escola – alunos, pais, professores, gestores, comunidade em geral – atribuem à escola e às finalidades educativas escolares. Para tal, prioriza-se uma perspectiva dialética de construção da realidade objetiva e subjetiva. Finaliza-se com algumas reflexões decorrentes das discussões tratadas neste artigo.

## POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FINALIDADES EDUCATIVAS: UM CAMPO DE DISPUTA DE PODER SIMBÓLICO

A educação escolar, de nível básico e/ou superior, ganha centralidade nas pautas acadêmicas e na sociedade, nos anos de 1980, dentro

do contexto de um capitalismo neoliberal marcado por uma economia globalizante e globalizada do mercado, bem como das relações sociais que se constituíram essenciais para a sua realização. A escola, neste contexto, torna-se o *locus* prioritário para veicular as ideologias de uma lógica economicista da educação, que perpassa tanto os sistemas de ensino, como os currículos, as avaliações e as práticas pedagógicas, a fim de garantir a constituição de novos sujeitos que atendam as demandas dessa sociedade global.

Entende-se neste artigo que as políticas públicas, especificamente as educacionais, constituem-se como um dos caminhos de ação do Estado para “a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HOFLING, 2001, p. 31). No entanto, elas não são neutras e expressam distintos interesses. Como um conjunto de orientações constituídas dentro de determinados campos sociais, as políticas educacionais operam a partir de uma dupla lógica de conservação e/ou de subversão das regras (*nomos*) e dos consensos (*doxas*) do campo, a fim do monopólio do objeto de interesse em disputa pelos diferentes agentes sociais a favor de interesses de classes e das frações de classe (BOURDIEU, 1983; 1989; 1990). Isto é, elas são objetos de distintos projetos de sociedade.

O processo de construção de políticas educacionais reflete os embates que se travam em torno da legitimidade do discurso e das relações de poderes entre os grupos que concorrem entre si. A materialização das políticas se dá na produção do texto político com contribuições de seus representantes internos e externos, bem como na implementação e avaliação da política por meio de programas, projetos e ações estrategicamente pensadas (LIMA, 2016).

As políticas educacionais, na perspectiva dos discursos que interpelam os indivíduos na sociedade neoliberal, “constituem e incorporam uma economia de poder, um conjunto de tecnologias e práticas, associações, experts, discursos “dominantes” e regimes de verdade que formam uma rede e um complexo necessário para o alinhamento de decisões e ações” (GARCIA, 2010, p. 446). Assim, novas estratégias discursivas são produzidas, a fim de constituir novos sentidos comuns para a inculcação e a internalização de novas relações sociais que atendam as demandas neoliberais de uma sociedade globalizada. Não isoladamente, esses dis-

cursos reproduzem orientações e articulações de agências internacionais e organismos multilaterais que, desde os anos de 1980, têm influenciado os conteúdos das políticas educacionais no que se refere às reformas educacionais amplamente difundidas em países periféricos, como no caso da América Latina (GASPARELO; JEFFREY; SCHNECKENBERG, 2018).

Lenoir (2016 *et al.*) e Libâneo (2019) analisam o impacto da globalização no sistema educacional, nos currículos de ensino e nos processos de ensino-aprendizagem. Sinalizam as modificações quanto às percepções dos agentes em se tratando do papel da escola e de suas finalidades. Para Schanapper (1994, *apud* LENOIR *et al.*, 2016), o sistema educativo concebido como um espaço de formação humana para a emancipação e liberdade, no contexto do Estado-nação, tem como especificidade a integração das populações em uma comunidade de cidadãos e a garantia do exercício de práticas democráticas para dar condições intelectuais fundamentais para a participação efetiva na vida pública. No entanto, o que se percebe nos documentos oficiais são as múltiplas funções que são atribuídas à escola como um espaço estratégico de realização dos projetos societários em curso.

Os discursos polifônicos enunciados pelos agentes, organizações sociais e pela sociedade civil, bem como pelo Estado, têm a função simbólica de produzir crenças e valores que se apoiam em algum tipo de definição da realidade social representativa de determinados grupos sociais que atuam no campo. São discursos que buscam manter ou conquistar a hegemonia em certa esfera de ação (AZEVEDO, 1997). Dentro do campo das disputas para o monopólio da escolarização das crianças, adolescentes e jovens, Azevedo (1997) diz que as políticas assumem um desenho de acordo com os interesses dos grupos de pressão, o que, para Bourdieu (1989), são denominadas de disputas para a hegemonia do campo por meio da construção de sistemas simbólicos.

A tensão e a disputa que se constituem no campo das políticas educacionais velam e desvelam, ao mesmo tempo e contraditoriamente, as finalidades educativas expressas nessas políticas que são legitimadas pelo Estado e se constituem em representações compartilhadas pela comunidade escolar e a sociedade civil.

As políticas possuem um poder simbólico de construção da realidade que repercute nos modos de pensar, agir e sentir dos agentes

sociais em relação à escola e ao seu papel enquanto espaço de construção de conhecimento e valores, de inserção no mundo social e no trabalho. São ideologias tidas como produto coletivo e coletivamente apropriadas, que servem a interesses particulares e que tendem a se apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo (BOURDIEU, 1989).

Como um constructo social, a política pública é arena, um lugar de grupos com interesses e embates (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Isto é, são instituições como a escola, igrejas, meios de comunicação, sindicatos, associações de todas as ordens e os três poderes, nos quais concorrem os discursos e ações a serem materializados que, de forma dependente, refletem os contextos políticos, econômicos, culturais e sociais de uma sociedade.

Se as finalidades educativas escolares orientam as políticas educacionais que chegam às escolas por meio de programas, projetos e diretrizes, seus impactos são passíveis de observação, constatação e contestação pelos professores, estudantes, pais e comunidade escolar, em geral. Entretanto, é preciso compreender como estas finalidades são percebidas e concebidas pelos distintos agentes. Não obstante, as intencionalidades das finalidades educativas escolares, muitas vezes, não são explicitadas de forma a serem facilmente apreendidas. Outras vezes, suas intencionalidades são claramente percebidas em documentos oficiais. O que está em jogo é o poder simbólico de tais políticas e sua reverberação enquanto discurso ideológico que constitui as concepções dos agentes sociais, que dão sentido e justificam as suas escolhas. Nessa perspectiva, é imprescindível compreender as finalidades educativas escolares a partir dos sentidos que os agentes sociais atribuem à escola, os valores veiculados e de que forma essas ideologias são difundidas na sociedade civil. Também é importante analisar o como e se os agentes sociais percebem estas finalidades no sentido de reproduzi-las ou não.

Por um lado, tem-se o Estado, portador de capital simbólico, que legitima as políticas educacionais e as finalidades educativas escolares de tal modo que os agentes sociais as percebam como necessárias, utilizando-se do poder simbólico para veicular certas ideologias educacionais que traduzem os projetos de sociedade que se pretende consolidar; por outro, têm-se as resistências e as ressignificações dadas pelos agentes às ideologias que se pretendem inculcar. É por meio dos discursos (comunicação e

conhecimento) que se veiculam crenças e que os “[...] sistema simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, [...] contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a ‘domesticação dos domesticados’” (BOURDIEU, 1989, p. 11). Desse modo, as ideologias cumprem tanto o seu papel, em primeiro lugar, para os especialistas em concorrência pelo monopólio da competência quanto, em segundo lugar, para os não especialistas.

Nesse sentido, o poder simbólico, materializado por meio das ideologias que se veiculam pelas finalidades educativas escolares, pode ser entendido como

*[...] poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela forma (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. Isto significa que o poder simbólico não reside nos ‘sistemas simbólicos’ em forma de uma ‘illocutionary force’ mas que se define numa relação determinada – e por meio desta- entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras (BOURDIEU, 1989, p. 14-15).*

Como sistemas geradores de valores e crenças, o poder simbólico possibilita a reproduzibilidade das finalidades educativas escolares nas concepções dos diversos agentes sociais que compõem o espaço social. Mas, por outro lado, os agentes sociais agem de forma dialética com a realidade objetiva, mediada pelas disposições individuais e coletivas, incorporadas e duradouras (*habitus*) que tendem a se atualizar frente a novas práticas sociais e de sociabilidade.

O sentido que os agentes sociais atribuem à escola e suas finalidades remetem às ideologias veiculadas e inculcadas pelos discursos simbólicos e, que simultaneamente, também se relacionam ao grupo social destes

agentes, orientando suas percepções e concepções, de forma a contestarem e/ou reproduzi-las. É nessa tensão que a interiorização da exteriorização e a exteriorização da interiorização se manifestam acerca do que pensam e esperam da escola. É no duplo movimento de interiorização dos discursos das finalidades educativas escolares que os agentes fazem suas escolhas, constroem suas concepções e realizam suas práticas (exterioridade). Isto é, os agentes sociais produzem seus discursos, fazem suas opções ou suas práticas com base nas experiências e conhecimentos construídos (*habitus* incorporado) a partir da sua relação com realidade social (exterioridade) e sua subjetividade (interioridade).

Lenoir (*et al.*, 2016) assinala que as funções sociais da escola podem ser apreendidas de distintas maneiras pelos diferentes grupos sociais que mantêm uma relação com o sistema de ensino e que compõem a sociedade. No entanto, o autor chama a atenção sobre a complexidade das sociedades contemporâneas em que as agências socializadoras clássicas (família, escola e religião) não detêm a unidade das representações e finalidades, visto que elas também se encontram confrontadas e segmentadas por [...] “uma individualização radical, de pressões para especialização das tarefas, de poderes externos de tendência globalizante etc.” (LENOIR *et al.*, 2016, p. 6). Significa dizer que o sistema de ensino se constitui de diversos papéis que lhe são atribuídos e é responsável por eles.

Libâneo (2019) chama atenção de que não há consenso, por parte dos distintos agentes sociais (políticos, movimentos sociais, empresários, entidades religiosas, entre outros) e organismos institucionais, quanto ao significado das finalidades educativas atribuídas, tampouco das concepções que serão consenso entre os beneficiários das políticas educacionais, sejam pais, alunos, professores, gestores ou comunidade em geral.

Ressalta-se que as finalidades educativas escolares são histórico-sociais e se modificam conforme os espaços e tempos. São produtos do momento presente marcam diferentes épocas do passado e sua complexidade é discutida por diversos autores (WHITE, 2002; RAWLS, 1987, 1993; HIRST, 2002; STRIKE, 2002, *apud* LENOIR *et al.*, 2016). De acordo com Lenoir *et al.* (2016) finalidades educativas são como intenções gerais que impõem a direção de uma certa ação educativa dentro de um projeto educativo. Ademais, o controle e as orientações

da educação escolar estão marcados por fatores de diversas ordens, sejam eles políticos, econômicos, ideológicos, culturais, entre outros (LENOIR *et al.*, 2016).

Outra questão importante a ser apontada é que as finalidades educativas escolares, segundo Libâneo (2019), expressam valores explícitos e implícitos. Como anteriormente dito, fundamentam-se em concepções filosóficas; resultam do contexto social, político, cultural, no qual há relações de poder entre grupos e organizações distintas que disputam interesses ideológicos, políticos, econômicos; orientam e dão fundamentos às políticas educacionais em se tratando dos fundamentos filosóficos, social e cultural; e, por fim, são materializadas nas diretrizes curriculares que determinam o funcionamento das escolas e do trabalho docente.

A tensão que se coloca no campo escolar é que, por um lado, as políticas educacionais trazem um conjunto de objetivos, orientações, legislações, diretrizes curriculares que, muitas vezes, não são atribuições primárias das instituições escolares, mas de outras instâncias sociais (LIBÂNEO, 2011; 2014). Elas impactam no trabalho pedagógico de gestores e professores com a finalidade de reproduzir as *doxas* do campo. Por outro lado, há possíveis resistências e interpretações diversas por parte da comunidade escolar e extraescolar que balizam a efetividade das políticas em relação ao contexto do âmbito escolar (LIBÂNEO, 2019).

É sobre o processo de atribuição de sentidos e das representações das finalidades educativas pelos distintos agentes sociais escolares e não escolares que se pretende discutir na seção abaixo.

## INTERIORIZAÇÃO E EXTERIORIZAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DAS FINALIDADES EDUCATIVAS PELOS AGENTES SOCIAIS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS: UM PROCESSO DIALÉTICO

Questão importante nas Ciências Sociais, no que se refere à relação entre o mundo objetivo e subjetivo, foi um problema epistemológico ao qual Bourdieu se debruçou para a elaboração de uma teoria da prática que articulasse essas duas realidades. Do ponto de vista sociológico, a controvérsia entre o objetivismo e o subjetivismo, traduzida em dois clássicos – Durkheim e Weber –, era considerada pelo sociólogo um problema epistemológico, pois, oscilava entre dois tipos de conhecimentos

polares e antagônicos. “Enquanto o pensamento weberiano se assenta numa sociologia da compreensão, isto é, tem seu ponto de partida no sujeito, a sociologia durkheimiana reifica a sociedade e apreende como coisa” (ORTIZ, 1983, p. 10).

Ao propor uma articulação dialética entre o ator social e a estrutura social, Bourdieu apresenta um conhecimento praxiológico que considera tanto o sistema de relações objetivas quanto as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições incorporadas que se atualizam e tendem a reproduzi-las (CAVALCANTE, 2017).

Para o autor, as estruturas se encontram interiorizadas nos sujeitos, orientando suas ações, pensamentos, representações. Os sujeitos, por sua vez, agiriam sobre os planos das estruturas, legitimando-as. Entretanto, ela ocorre de maneira inconsciente e dissimulada, o que talvez possa ser percebido pelas pessoas como sendo intrínsecos ao ser. Um verdadeiro trabalho de “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 26). O plano das ações concretas e as relações dos indivíduos agiriam conforme permitem sua posição social. Isto é, a sua condição objetiva seria capaz de proporcionar experiências e vivências comuns à sua realidade, construindo, assim, a sua subjetividade. Agindo como um princípio gerador, esse processo, no entanto, é indefinido e, até certo ponto, permitiria uma improvisação dos sujeitos conforme a ação prevista. O que permite observar que a subjetividade dos sujeitos é algo socialmente construído.

O processo de internalização das representações na concepção bourdiesiana vai além das teorias objetivas e as teorias subjetivas. A primeira entenderia as ações concretas de forma mecânica e passivas a suas estruturas, que operariam a estruturar as práticas, sem explicar como é esse processo de estruturação das ações. A segunda, em oposição à primeira, se importaria em analisar o plano das ações individuais e das interações, sem ressaltar as condições objetivas, que, por sua vez, sustentam essas ações. “As escolhas, as percepções, as apreciações, as falas, os gestos, as ações e as interações não deveriam, sob o risco de se construir uma concepção enganosa do mundo social, serem analisados em si mesmos, de forma independente em relação às estruturas objetivas que as constituem” (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2006, p. 24).

Nessa perspectiva, os agentes sociais elaboram seus sentidos do mundo social em uma rede plural e diversificada de relações sociais que orientam as representações da escola e de suas finalidades educativas. A forma pela qual os agentes percebem a escola diz do lugar que ocupam no espaço social, tido como um espaço de relações simbólicas, e do que esperam da escola enquanto espaço de realização dos sonhos e dos desejos de uma vida melhor, seja no caso das camadas populares ou de manutenção do poder ou nas classes de elite.

As escolhas, as ações e os gostos são mediados pelo *habitus* (memória coletiva do grupo e individual). Trata-se de um dos conceitos centrais dessa teoria e pode ser definido como disposições duradouras constituídas no grupo social, mas que se atualizam com novas sociabilidades e socializações. Ou seja, o agente constitui suas representações no grupo de origem e as internalizam; mas, individualmente, atualizam-nas a partir das interações com outras redes sociais, grupos culturais, instituições religiosas, mídias, entre outros. Estas agências e redes são portadoras e transmissoras de valores e crenças que, por conseguinte, são ressignificadas pelos agentes, constituindo-se um novo *habitus* (individual) e novas representações.

Importante ressaltar que, na concepção bourdieusiana, as instituições escolares tenderiam a assegurar a reprodução do campo de poder ao socializar os saberes selecionados e os gostos de classe por meio de práticas pedagógicas. Portanto, as escolas, os professores e os formadores de professores também se constituem como espaços e grupos que legitimam certas finalidades educativas escolares em detrimento de outras.

Nesse contexto, os sentidos que os agentes sociais atribuem às escolas e às finalidades educativas escolares dependem, igualmente, de fatores outros que interferem na aquisição de bens simbólicos e objetivos. Para tanto, faz-se necessária a compreensão das finalidades educativas escolares expressas de forma explícita e implícita pelo sistema educativo e seus agentes. Como dito, a definição das finalidades educativas escolares é polifônica; não é neutra. Expressa diversos setores da sociedade e do Estado que disputam a escolarização das crianças, adolescentes e jovens. Nesse sentido, o campo das finalidades educativas escolares é o resultado de uma arena de disputas em que se confrontam valores dos grupos sociais, interesses do Estado e a influência de fatores externos (organismos

mos internacionais, políticas educacionais de outros países, exigências do mundo do trabalho; enfim, a posição que o país ocupa no cenário mundial), que implicam na formulação das políticas educacionais e, por sua vez, interferem nos destinos dos agentes sociais.

Isso torna complexo e desafiador apontar as prioridades e finalidades das políticas públicas, visto que as sociedades atuais são complexas e multiplurais, como explicita Lenoir (2013, s./p., tradução nossa):

*A complexidade de nossas sociedades, altamente diferenciadas, levanta a questão da produção de significados culturais e de princípios estruturais que poderiam ser socialmente partilhados e tornaram-se comuns ao conjunto de seus membros. É do conhecimento público que tal consenso não existe mais hoje, pois as instituições sociais que proporcionaram pelo menos ideologicamente unidade das representações e finalidade, como instituições religiosas ou políticas, por exemplo, já não são capazes disso, divididas por dentro e confrontadas com reivindicações por uma individualização radical e com forças de especialização de tarefas, responsabilidades, etc. para assumir este papel unificador.*

É na complexidade das sociedades atuais que os agentes constituem suas matrizes de percepção do mundo social. Os discursos sobre a escola e suas finalidades são diversos, contraditórios e expressam visões filosóficas, sociais e culturais de grupos dominantes ou que buscam o domínio no campo. Estes discursos ora pendem para o desenvolvimento de competências e habilidades para e pelo mercado dentro de uma visão economicista, ora para a formação moral, disciplinar, ora para a formação humana emancipatória do sujeito ou para uma formação intelectual cognitiva, entre outros. São diversas concepções que constituem o campo escolar e são matrizes de percepção representadas de forma coletiva e singular nos agentes sociais que orientam suas escolhas e preferências em relação às instituições escolares para seus filhos.

Ressalta-se que os agentes sociais fazem parte de uma comunidade educativa a qual aderem e, ao mesmo tempo, criticam, reivindicam e questionam o projeto de formação dos alunos ou dos seus filhos. Suas escolhas nunca são deslocadas da posição que ocupam no espaço social, tampouco determinam por completo suas escolhas e suas representações.

É no movimento dialético que os agentes atribuem sentido à escola e às finalidades educativas.

Ao relacionar as ideias de Libâneo e Lenoir sobre o contexto da formulação das políticas educacionais, currículos e finalidades educativas escolares e os estudos de Bourdieu, pode-se afirmar que os agentes sociais transitam no campo da educação à procura de formação cultural e buscam um conjunto de habilidades valorizadas pelo mercado de trabalho, conforme os padrões da cultura dominante. Assim, os sentidos atribuídos pelos agentes sociais são orientados não somente pela posição de classe, mas também pelo desejo de obter capital cultural que possa levá-los a ascender e/ou manter suas posições no campo social. Nesse sentido, as políticas educacionais são criadas num contexto ideológico e político. Conforme Lenoir (2013, s./p., tradução nossa), seria “uma ilusão, senão uma mistificação social, preconizar ou afirmar que as finalidades resultam de um jogo de forças em que confrontam interesses particulares especiais e sistemas de valores de grupos sociais”.

A esse jogo de disputas, inserem-se questões ideológicas, valores, tradições e interesses particulares dos diferentes grupos sociais. Libâneo (2019, p. 4) chama a atenção para a necessidade dos envolvidos com o campo da educação (educadores, gestores, pesquisadores, associações, movimentos organizados de educadores, as comunidades escolares e outros) conhecerem “[...] a origem, a natureza das intenções vindas dos organismos e agências multilaterais do mundo globalizado, assimiladas por setores do empresariado e incorporadas pelos governos e pelos diversos sistemas educacionais”.

As políticas educacionais são fruto dessa disputa pela hegemonia e legitimidade da cultura da elite. De forma objetiva, esse fruto reverbera-se em programas e nos sistemas educativos, orientam os currículos e as práticas educativas no cenário atual. Sabe-se que o Brasil possui uma população estimada em duzentos e dez milhões de habitantes, divididos em cinco regiões com características distintas do ponto de vista da ocupação demográfica, da produção da vida material, da cultura e do desenvolvimento científico e econômico. Essa conjuntura certamente impõe um desafio exponencial à construção de políticas educacionais aliadas às finalidades educativas escolares democratizantes, que levem em conta as desigualdades sociais, regionais e educacionais, com vistas

a uma transformação gradual da sociedade. Como expõem Gasparelo, Jeffrey e Schneckenberg (2018, p. 247),

*Com esse olhar, refletir sobre as políticas educacionais na sua especificidade significa considerar os diferentes espaços sociais como arenas de batalha conformadas por hierarquias internas cujo o habitus, constituído individual e coletivamente, orienta as ações dos sujeitos dentro do campo, funcionando como um esquema gerador de práticas e representações.*

Nesse sentido, a comunidade educativa, os estudantes, os gestores, professores, pais e responsáveis pelos alunos e outros agentes, consciente ou inconscientemente, constroem suas representações acerca da escola e suas finalidades a partir dos discursos sobre as políticas educacionais, sobre a escola, divulgados pela mídia. Isso corrobora para a perpetuação de discursos que reproduzem as hierarquias do ponto de vista simbólico e objetivo, conforme apresentado neste estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi refletir sobre as políticas educacionais e as finalidades educativas escolares nas representações e nos sentidos que os agentes atribuem à escola, internalizados por meio de novas relações sociais e dos discursos produzidos no mundo social sobre a escola. Para entender essa análise, buscou-se discutir as finalidades educativas escolares e as políticas educacionais na tentativa de se compreender as formas de constituição dessas representações pelos agentes sociais no que tange ao acesso aos bens simbólicos que se dá forma desigual.

Salienta-se que nos estudos empreendidos para o entendimento das políticas educacionais, faz-se necessário analisar os contextos externos e internos em relação aos jogos de poder e às finalidades educativas escolares. Evidencia-se que uma sociedade como a brasileira – altamente complexa, produtora de significados culturais e de princípios estruturais –, engendra mudanças nas finalidades educativas escolares ao longo do tempo e do espaço. Nota-se também a existência de interesses distintos no contexto da formulação das políticas educacionais, tais como o neoliberalismo e a globalização.

A disputa de diversos grupos no campo educacional provoca mudanças nos processos educacionais e nas práticas educativas no chão da sala de aula. Isso altera os sentidos dos agentes sociais sobre o papel da escola no projeto de formação humana, bem como nos processos de ensino e aprendizagem, conforme evidenciam Lenoir *et al.* (2016) e Libâneo (2019). Por um lado, a escola tem como um dos princípios perpetuar valores, costumes e tradições além de ser um espaço democrático e emancipatório. Por outro, as políticas educacionais tendem a contemplar os grupos hegemônicos com pouco ou quase sem diálogo com a sociedade civil e com as comunidades escolares. Essas políticas expressam finalidades educativas escolares que elucidam a lógica perversa imposta pelos ideais neoliberais que, por sua vez, subsidiam a construção de projetos, programas, currículos e orientam práticas pedagógicas das escolas.

Neste sentido, o Estado, de posse de um capital simbólico considerado legítimo, produz modelos de educação legitimados por parte dos agentes sociais de diferentes classes e frações de classes. Em uma sociedade desigual, as distintas classes sociais têm acesso aos saberes escolares de forma desigual, visto que diferentes projetos e políticas educacionais são desenhados para atender as classes e frações de classe diversas. Desse modo, Bourdieu ajuda a pensar como os agentes sociais, dotados de um *habitus*, reconhecem essas políticas como legítimas e de que maneira o *habitus* (disposições, modos de pensar, agir e sentir) orientam as representações e concepções que os agentes sociais têm acerca da escola e das suas finalidades.

Ainda, os grupos sociais, que disputam a hegemonia e o capital simbólico no campo educacional, travam lutas concorrenciais que, de forma objetiva, interferem na definição de políticas educacionais, bem como norteiam as finalidades educativas escolares. Buscam o domínio dos bens simbólicos a serem inculcados, ensinados e incorporados pelos alunos nas instituições escolares. O controle passa pelos agentes sociais dominantes no campo educacional que intencionam perpetuar, reproduzir ou transformar as desigualdades sociais e escolares. O poder simbólico atua como mediador na construção de sentidos, de concepções e de representações que os agentes sociais têm em relação à escola e suas finalidades educativas.

A interiorização da exterioridade é um processo contínuo de inculcação de valores e de crenças produzidos pelos discursos veiculados pelas agências socializadoras e pelos meios de comunicação que reproduzem o poder simbólico das políticas educacionais legitimadas pelo Estado. A exterioridade da interiorização, na forma do *habitus* dos agentes sociais, remete às escolhas e práticas que pais e responsáveis fazem no campo escolar, que são orientadas pelos sentidos atribuídos às escolas e às finalidades educativas escolares de acordo com seus modos de pensar, agir e estar no mundo.

Buscar a compreensão das distintas concepções dos agentes sociais acerca das finalidades educativas escolares é compreender quais disputas de projetos educativos estão em jogo.

#### SCHOOL EDUCATIONAL PURPOSES AND SOCIAL AGENTS: THE SYMBOLIC POWER IN THE CONSTRUCTION OF SENSES AND IN THE DIALECTICS OF INTERIORIZATION OF EXTERIORIZATION

**Abstract:** *this article presents theoretical discussions about public policies, school educational purposes and social agents and it is part of a larger project that seeks to understand the conceptions of different educational agents about school educational purposes in the 21st century - a study in the state of Goiás. The study, which is bibliographical research, had the following objectives: to develop a reflection on educational policies, school educational purposes in light of the concepts symbolic power and field, by Pierre Bourdieu; problematize dialectically the construction of the meanings of different social agents and their conceptions about school educational purposes.*

**Keywords:** *School Educational Purposes. Educational Policies. Social Agents. Symbolic Power. Senses.*

Nota

- 1 Este artigo resulta de estudos no âmbito do Eixo D do projeto de pesquisa “Concepções dos diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares do século XXI - um estudo no estado de Goiás”, coordenado pelo professor Dr. José Carlos Libâneo, com apoio do CNPq – Auxílio Financeiro.

## Referências

- ADIGUZEL, O.; LEBRUN, J.; LENOIR, Y.; LIBÂNEO, J. C.; TUPIN, F. (orgs.). *Les finalités éducatives scolaires. Pour une étude critique des approches théoriques, philoso-phiques et idéologiques*. Québec, Canadá: Groupéditions Éditeurs, 2016.
- AZEVEDO, J. M. Lins de. *A educação como política pública*. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 89-94.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. O campo intelectual: um mundo à parte. In: BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 169-180.
- CAVALCANTE, C. V. A teoria da prática e a sociologia reflexiva de Bourdieu: uma abordagem para se pensar a realidade e o método de pesquisa. In: PAIVA, W. A de. (org.). *Reflexões sobre o método*. Curitiba, CRV, 2017. p. 109-130.
- GARCIA, M. M. A. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15 n. 45, p. 445-591, set./dez. 2010.
- GASPARELO, R. R. S.; JEFFREY, D. C.; SCHNECKENBERG, M. Análise de políticas educacionais: fundamentos teórico-metodológicos do ciclo de políticas e as contribuições de Pierre Bourdieu. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 237-252, set./dez. 2018.
- HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Caderno CEDES*, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.
- LENOIR, Y. Les finalités éducatives scolaires, un'objet hautement problématique. *Bulletin*, n. 4, 2013. Chaire de Reservenche du Canadá sur l'Intervention éducative. Faculté de Education. Université de Sherbrooke, Canadá. s./p.
- LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (orgs.). *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019 (no prelo).
- LIBÂNEO, J. C. O declínio da escola pública brasileira: apontamentos para um estudo crítico. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). *História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 157-185.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. (orgs.). *Educação Básica: políticas, avanços e pendências*. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 13-56.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ROSA, S. V.; SUANNO, M. V. R.; ECHALAR, A. D. L. (orgs.). *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*. Goiânia: CEPED/Espaço Acadêmico, 2019. p. 33-57.

LIMA, P. G. A diversidade nas políticas educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. v. 23, n. especial, p. 27-42, set./dez. 2016.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. A realidade social segundo Bourdieu: o espaço social, os campos, os tipos de capital (econômico, cultural, simbólico e social). *Bourdieu e a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 33-56.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (orgs.). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 35-76.

ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In: BOURDIEU, P. (org.). *Sociologia*. Col. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983. p. 7-36.