

O “SABE COM QUEM ESTÁ FALANDO?” E A EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA NO BRASIL: PARADOXOS E DILEMAS PARA UMA INTERPRETAÇÃO CRÍTICA

¿SABE USTED CON QUIÉN ESTÁ HABLANDO? Y LA ENSEÑANZA SUPERIOR PRIVADA EN BRASIL: PARADOJAS Y DILEMAS PARA UNA INTERPRETACIÓN CRÍTICA

DO YOU KNOW WHO YOU'RE TALKING TO? AND PRIVATE HIGHER EDUCATION IN BRAZIL: PARADOXES AND DILEMMAS FOR A CRITICAL INTERPRETATION



João Nicodemos Martins MANFIO¹
e-mail: jnmmanfio@gmail.com

Como referenciar este artigo:

MANFIO, J. N. M. O “sabe com quem está falando?” e a educação superior privada no Brasil: paradoxos e dilemas para uma interpretação crítica. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 34, n. 00, e023012, 2023. e-ISSN: 2236-0441. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v34i00.10262>



| Submetido em: 18/07/2023
| Revisões requeridas em: 22/10/2023
| Aprovado em: 05/11/2023
| Publicado em: 30/12/2023

Editores: Profa. Dra. Rosiane de Fátima Ponce
Prof. Dr. Paulo César de Almeida Raboni
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Centro Universitário UNISOCIESC (UNISOCIESC), Joinville – SC – Brasil. Graduado em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Mestre em Sociologia Política Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutor em Ciências Sociais - Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Coordenador do Núcleo de Estudos de Sociologia Contemporânea: Zygmunt Bauman (NESC-CNPq).

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo estabelecer um diálogo sobre a educação superior privada no Brasil, fundamentado na antropologia de Roberto DaMatta. Através da análise das ideias do autor acerca de situações cotidianas e eventos do ensino superior, busca-se destacar dilemas e paradoxos que necessitam ser enfrentados. Propõe-se uma reflexão que introduz possíveis contribuições da antropologia brasileira para os fenômenos educacionais no ensino superior privado, instigando a necessidade de criar alternativas e realizar questionamentos críticos sobre as práticas existentes nesse contexto. A análise do jeitinho, da hierarquização, do "sabe com quem está falando?", do conservadorismo e dos ritos sociais visa ampliar as noções comumente aplicadas na compreensão dos fenômenos educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior privada. Antropologia. Cultura brasileira. Ritos sociais.

***RESUMEN:** Este artículo pretende promover un diálogo sobre la enseñanza superior privada en Brasil a partir de la antropología de Roberto DaMatta. Cotejando las ideas del autor sobre situaciones y hechos cotidianos en la educación superior, buscamos señalar dilemas y paradojas a ser enfrentados. Proponemos una reflexión que trae a colación posibilidades de contribución de la antropología brasileña a los fenómenos educativos en la enseñanza superior privada, provocando la necesidad de crear alternativas y cuestionar críticamente lo que se ha hecho en esta área. Creemos que el análisis del "jeitinho", de la jerarquización, del "¿sabes con quién estás hablando?", del conservadurismo y de los ritos sociales permite ampliar las nociones usualmente aplicadas para la comprensión de los fenómenos educativos.*

***PALABRAS CLAVE:** Enseñanza superior privada. Antropología. Cultura brasileña. Ritos sociales.*

***ABSTRACT:** This work aims to establish a dialogue on private higher education in Brazil, based on the anthropology of Roberto DaMatta. Through analyzing the author's ideas regarding everyday situations and events in higher education, the goal is to highlight dilemmas and paradoxes that need to be addressed. A proposed reflection introduces possible contributions from Brazilian anthropology to educational phenomena in private higher education, prompting the need to create alternatives and pose critical questions about existing practices in this context. The analysis of the 'jeitinho' (finding a way), hierarchy, 'do you know who you're talking to?', conservatism, and social rites aims to expand the notions commonly applied in understanding educational phenomena.*

***KEYWORDS:** Private higher education. Anthropology. Brazilian culture. Social rites.*

Introdução

Esse artigo objetiva suscitar e ampliar o debate de ideias no campo da educação superior privada a partir de uma visão da antropologia de Roberto DaMatta. Se o rito de autoridade manifesto na expressão “você sabe com quem está falando?”² pode ser revelador da vida social brasileira, poderá também ser elemento gerador de compreensão a respeito das práticas sociais contidas no bojo do sistema de ensino superior privado? Essa é a pergunta de partida deste artigo e o tema sobre o qual será desenvolvido o trabalho e construídas reflexões.

Roberto Augusto DaMatta (1984, 1993, 1997a, 1997b) dedicou, e ainda dedica, sua vida à interpretação dos ritos sociais e práticas cotidianas brasileiras. Desde o carnaval e a semana da pátria, o jeitinho e a malandragem, as procissões religiosas, os espaços da casa, da rua e do trabalho, a morte, e mais recentemente o trânsito, tem revelado aspectos importantes do chamado modo de ser social brasileiro, subsidiando elementos para análise de outros fenômenos.

As experiências vividas no contexto da sala de aula ou mesmo nos ambientes físicos destas, no âmbito da educação superior privada, constituem o ponto de partida para as ponderações que se seguirão. Ocorre que várias passagens dos livros de DaMatta (1984, 1993, 1997a, 1997b) se referem justamente a contextos de hierarquização, disputas de poder, maneiras de se resolver situações (jeitinho, “sabe com quem está falando”), posições e atitudes frente às críticas, características culturais que marcam o jeito de ser brasileiro e realidades cotidianas trazidas de fora para dentro da universidade.

Não é comum utilizar a percepção detalhista e descritiva do cotidiano brasileiro levantado pela teoria antropológica de DaMatta (1984, 1993, 1997a, 1997b) para se compreender ou elaborar reflexões relacionadas à educação. De outro lado, grande parte dessa percepção, contida em suas obras, pode ser vista e vivenciada nas salas de aula com frequência e bastante proximidade com o que é apresentado em seus livros. A seguir, serão apresentados pontos cruciais da obra desse autor, propiciando a análise de fenômenos cotidianos e permitindo a compreensão destes por meio de uma reflexão voltada para o campo da educação.

A intenção não é construir uma tese, uma vez que isso demandaria um aprofundamento digno de uma dissertação maior e pesquisa empírica. O propósito é investigar a possibilidade de diálogo entre o que DaMatta escreve e o contexto cotidiano da educação superior privada.

² O estudo de Roberto DaMatta aborda esse tema no capítulo “Sabe com quem está falando”? Um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil no livro “Carnavais, Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro” (1997b).

Ao percorrer um caminho pouco comum, uma vez que, até o presente momento, não foram identificados estudos nesse sentido, busca-se provocar e incentivar estudantes e pesquisadores da área da educação a incorporarem ou aprofundarem essa discussão antropológica brasileira em suas pesquisas.

Em seguida, será desenvolvido um estudo bibliográfico que visa estabelecer uma conexão entre trechos da obra de DaMatta (1997b) com situações cotidianas do contexto do ensino superior privado. Também são apresentados autores da educação, como Saviani (2008), Freire (2000), Fernandes (1960), Veiga (2009), Bourdieu e Passeron (1975), com o objetivo de fundamentar e respaldar a construção teórica. Nas considerações finais, são levantadas algumas questões que relacionam os aprendizados dessa espécie de antropologia do cotidiano escolar, buscando estabelecer conexões com as responsabilidades esperadas e atribuídas às instituições de ensino superior privadas.

Ao refletir sobre o cotidiano de estudantes, professores e gestores imersos nos fenômenos antropológicos descritos por DaMatta (1997b), e considerando que esses fazem sentido para analisar a realidade, como se acredita, surgem uma série de questionamentos que poderiam e deveriam ser considerados na elaboração de roteiros de ação, currículos e até políticas públicas no âmbito da educação superior privada.

Os dilemas culturais brasileiros apontados por DaMatta

Em uma sociedade onde predomina a desigualdade e as relações sociais se estabelecem em um emaranhado múltiplo de características culturais, deixar de lado os apontamentos antropológicos, parece ser o equivalente a desprezar uma rica fonte de possibilidades de análise e compreensão sobre a sociedade, e, por consequência, a elaboração de instrumentos de transformação da realidade.

No Brasil, há uma série de autores e estudiosos que dedicaram suas vidas à interpretação do país, os quais, não raramente, parecem ter falado e escrito ao vento. Supõe-se que, assim como Florestan Fernandes percebeu ao tecer críticas ao projeto de lei de diretrizes e bases da educação:

Limitamo-nos a defender ideias e princípios que deixaram de ser matéria de discussão política nos países adiantados. Tudo se passa como se o Brasil retrocedesse quase dois séculos, em relação à história contemporânea daqueles países, e como se fôssemos forçados a defender, com unhas e dentes, os valores da Revolução Francesa! É uma situação que seria cômica, não

fossem as consequências graves, que dela poderão advir. A nossa posição pessoal pesa-nos como incômoda (FLORESTAN FERNANDES, 1960, p. 220).

Cria-se, com isso, uma sensação de inautenticidade na cultura do país, geradora de importações de porções de cultura alheia que se supõe superior e se imita desenfreadamente. É necessário verificar em que medida isso ocorre efetivamente no contexto do ensino superior e se existe uma relação entre esse “transplante cultural” e a ausência de um sistema educacional, especialmente no caso específico deste estudo, que aborda o ensino superior privado no Brasil.

No Brasil, acredita-se que o ensino superior faça toda a diferença no que diz respeito ao amadurecimento intelectual e crítico. Pode-se concordar com isso em parte, pois é inegável que o exercício da educação cause transformações nos sujeitos, dadas as demandas e os processos relacionados ao ensino e aprendizagem. Contudo, isso não implica, naturalmente, em auxílio direto no processo de construção de mobilidade social e contribuições efetivas na diminuição da desigualdade e no fortalecimento da democracia.

As manifestações ocorridas dentro das salas de aula, por exemplo, relacionadas à punição, às cotas raciais e econômicas, à homoafetividade, à economia e à política, evidenciam o lado mais perverso e atrasado daqueles que, teoricamente, deveriam propagar ideias democráticas e críticas. Ou o efeito da sala de aula e do ensino superior é insuficiente, ou o que é discutido ali não nos incomoda a ponto de gerar uma agenda em busca de transformação social.

Nesse contexto, a leitura antropológica de DaMatta (1997b) revela que expressões como “sabe com quem está falando?”, entre outras características relevantes, contrariam o modo de ser do brasileiro ao manifestar uma proximidade com a formalidade e ao expor preconceitos classificados como velados. Esses rituais elucidam uma série de conceitos e percepções de DaMatta (1997a) sobre o Brasil, os quais podem lançar luz sobre as práticas educacionais no âmbito das instituições, como o “jeitinho”, a malandragem, o patrimonialismo, a meritocracia, o fatalismo, a hierarquização e a pessoalidade.

As escalas hierárquicas no Brasil, também evidenciadas na educação, coexistem e são visíveis, mas muitas vezes são encobertas por uma camada de hipocrisia, como se fosse uma regra incontestável que estabelece que “cada um deve saber o seu lugar”. O ritual de autoridade em questão surge como uma lembrança, uma reafirmação que representa a negação do “jeitinho” (DAMATTA, 1997a) e da cordialidade (HOLANDA, 1995).

Por outro lado, o “jeitinho” e a malandragem têm se destacado, indo além de simples instrumentos de sobrevivência em uma sociedade ainda desorganizada e em desenvolvimento. Alarmantemente, essas práticas emergem nos escândalos de corrupção política e desvios de verbas do Estado, resultando em atrasos e consequências nefastas, especialmente para a população mais carente.

Enquanto, por diversos motivos, somos avessos ao formalismo, ao menos nas práticas cotidianas, desafiando a lei social imposta pelas classes dominantes, alguns rituais manifestam paradoxos fascinantes sobre como as relações sociais se desenrolam em um país onde há uma considerável preocupação com a posição social e uma notável consciência das regras e recursos relacionados à manutenção, perda ou ameaça dessas posições. DaMatta invoca Alexis de Tocqueville para lembrar que,

[...] Nas comunidades aristocráticas, onde um pequeno número de pessoas dirige tudo, o convívio social entre os homens obedece a regras convencionais estabelecidas. Todos conhecem ou pensam conhecer exatamente as marcas de respeito ou atenção que devem demonstrar, e presume-se que ninguém ignore a ciência da etiqueta. Os costumes e praxes estabelecidos pela primeira classe da sociedade servem de modelo a todas as outras, cada uma das quais, por sua vez, estabelece seu código próprio, a que todos seus membros são obrigados a obedecer. Assim, as regras de polidez formam um complexo sistema de legislação, difícil de ser dominado perfeitamente, mas do qual é perigoso para qualquer um desviar-se; por isso, os homens estão constantemente expostos a infligir ou receber, involuntariamente, afrontas amargas (DAMATTA, 1997b, p. 188).

A partir dessas constatações, emergem dois problemas que contrariam a lógica democrática, evidenciando-se de maneira específica no ambiente cotidiano das salas de aula. O questionamento “sabe com quem está falando?” limita as iniciativas progressistas³ dos professores do ensino privado, uma vez que, receosos quanto ao alcance de seus discursos, tendem a evitar compromissos, preocupados com os resultados institucionais de possíveis abordagens críticas e transformadoras.

Diversas reações podem ser observadas, desde pressões por parte da direção das instituições, que, estrategicamente, defendem posições políticas necessárias para sua

³ No que se refere aos professores progressistas Paulo Freire diz: “No meu entender, nunca foram tão necessários quanto hoje o trabalho sério, a pesquisa meticulosa, a reflexão crítica em torno do poder dominante que ganha dimensões cada vez maiores. A atividade dos intelectuais progressistas jamais pode ser a de quem, reconhecendo a força dos obstáculos, os transforma ou os toma como irresponsáveis. Essa seria uma posição fatalista, de acomodação, que não tem nada a ver com a tarefa dos progressistas. Destes e destas, tomando os obstáculos como desafios, a tarefa é buscar respostas a eles adequadas” (FREIRE, 2012, p. 69).

sobrevivência econômica, até as coordenações de curso, que enfrentam considerável pressão na busca pela criação de novas turmas a cada semestre. Essas pressões alcançam também os próprios alunos, que contam com a “arma” da avaliação docente institucional, cujo peso é significativo nas carreiras docentes e nos consequentes aumentos salariais da classe de professores.

É relevante salientar também a pressão do Estado, que, por vezes, demonstra preocupação em “aperfeiçoar” os indicadores do ensino superior a qualquer custo, resultando em uma busca desenfreada e, por vezes, irresponsável pelo aumento do número de alunos nos cursos superiores. Cumpre ressaltar que não se trata aqui de contestar as políticas de acesso ao ensino superior, o que é admirável e necessário, inclusive para a redução das desigualdades sociais tão prejudiciais à nossa sociedade. A crítica está voltada para a busca simplificada por números, desconsiderando o aspecto fundamental de todo o processo, que é o desenvolvimento crítico e transformador da sociedade em seus diferentes aspectos.

O próprio Roberto DaMatta expôs em seu livro “O que faz o Brasil, Brasil?” (1984) a necessidade de se distinguir o Brasil com “b” minúsculo do com “B” maiúsculo. primeiro refere-se a critérios relativos a números e definições objetivas, quantitativas e claras, alinhados a modelos classificatórios estabelecidos pelo Ocidente após a Revolução Francesa e Industrial, como nos casos dos Estados Unidos, França, Inglaterra e Alemanha. Já o Brasil com “B” Maiúsculo é algo complexo, enraizado na cultura, no local geográfico, no “pedaço de chão calçado com o calor de nossos corpos, lar, memória e consciência de um lugar como qual se tem uma ligação, única, totalmente sagrada” (1984, p. 11-12). Diz ainda:

É uma descoberta importante, creio, dizer que nós temos dado muito mais atenção a um só desses eixos classificatórios, querendo discutir o Brasil apenas como uma questão da modernidade e de sua economia e política; ou, ao contrário, reduzindo sua realidade a um problema de família, de relações pessoais e de cordialidade. Para mim, não se trata nem de uma coisa nem de outra, mas das duas que são dadas de modo simultâneo e complexo. Nessa perspectiva, que é a deste pequeno livro, a chave para entender a sociedade brasileira é uma chave dupla. De um lado, ela é moderna e eletrônica, mas de outro é uma chave antiga e trabalhada pelos anos. É típica de nosso sistema essa capacidade de misturar e acasalar as coisas que tenho discutido no meu trabalho como uma atividade relacional, de ligar e descobrir um ponto central (DAMATTA, 1984, p. 19).

Muitos professores, advindos de variados centros de pesquisa e formação, já haviam incorporado tal mentalidade na própria formação, o que significa dizer que a escola conservadora já lhes causou estragos enormes e marcas que serão repassadas ao longo de sua

carreira para quem perto deles estiver. As iniciativas transformadoras tendem, com isso, a esbarrar contra construção de sua própria história de vida enquanto acadêmicos. Uma reunião de professores não raramente demonstra tais posições conservadoras em suas usuais manifestações frente a determinados assuntos. O rito de autoridade vivenciado, compartilhado a seguir, remete à propagação dos modelos de controle panópticos de Foucault (2012)⁴ e reprodutores de Bourdieu e Passeron (1975)⁵.

Se a democracia pressupõe direitos iguais, nesse contexto, não há desejo de transformação isolado ou iniciativa diferenciada que sobreviva por muito tempo. Há uma tendência no ensino conservador, esmagadora, que leva novas iniciativas a caírem do desuso rapidamente sem a necessidade de confrontos, que se tornam cada vez mais pontuais na medida em que o padrão recorrente se estabelece como preponderante. Nesse espaço, a recorrência da arbitrariedade entre os agentes envolvidos parece ser resultado inevitável. Parafraseando um ditado popular brasileiro: “chora menos quem pode mais!”. A disputa de poder, pelo poder e para poder se dá de forma desenfreada, na base do cada um por si, o que mais uma vez contraria a lógica democrática e constitucional de que “todos são iguais perante a lei” (BRASIL, 2016, p. 15), conforme estabelecido no artigo 5º da Constituição brasileira.

O segundo problema decorre das iniciativas de sobrevivência no âmbito dessas relações e sua complexidade. O “jeitinho” aparece como solução inevitável nas relações sociais. É ele que tapa os olhos de quem não deve ver em determinadas situações, é com ele que por vezes se consegue atingir o inatingível, e sem ele a vida social perde sua graça e sua razão. No contexto brasileiro, a sociedade valoriza a prática do “jeitinho”, o que nos diferencia, por exemplo, dos Estados Unidos, onde essa abordagem é frequentemente desaprovada.

Na situação em questão, a resolução de situações optou por trilhar o caminho da informalidade e pessoalidade. “Dá-se jeito pra tudo, menos pra morte”, como diz outro ditado popular brasileiro. O atraso se justifica por motivos incontestáveis, o aumento salarial pode ocorrer por razões de pessoalidade, o número de faltas é relativo, dependendo dos motivos que devem ser considerados. As notas podem ser revistas mediante justificativas plausíveis que

⁴ Para Foucault: “Pode-se então falar, em suma, da formação de uma sociedade disciplinar nesse movimento que vai das disciplinas fechadas, espécie de “quarentena” social, até o mecanismo indefinidamente generalizável do “panoptismo”. Não que a modalidade disciplinar do poder tenha substituído todas as outras; mas porque ela se infiltrou no meio das outras, desqualificando-as às vezes, mas servindo-lhes de intermediária, ligando-as entre si, prolongando-as, e principalmente permitindo conduzir os efeitos de poder até os elementos mais tênues e mais longínquos. Ela assegura uma distribuição das relações de poder (2012, p. 204)”.

⁵ A obra de Bourdieu e Passeron, “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino, 1975” aponta que numa formação social determinada, a cultura legítima, isto é, a cultura dotada de legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante.

estão à frente das decisões burocráticas, a avaliação do professor pode depender de sua relação pessoal com os alunos, e as burocracias e formalidades são frequentemente deixadas de lado em prol da harmonia e de manter cada um em seu lugar.

A resolução de problemas assentada nessa lógica é defendida como aspecto moral da sociedade brasileira. O que Almeida (2007) chama de “zona cinzenta moral” da sociedade, é a maneira supostamente mais lógica de se resolver os conflitos. Entre a lei fria e a regra que nos torna iguais, existem as amizades e as situações em que a pessoalidade substitui a lei. Quem resiste ao pedido de um amigo? Ou como não ajudar quem um dia me ajudou? Uma mão lava a outra, e, se aos amigos devo tudo, aos inimigos dá-se o rigor da lei. Essa lógica complexa de relações sociais é permeada por detalhes inexplicáveis em outros países, onde as regras funcionam ou simplesmente não existem, como diria DaMatta (1984).

Os ritos sociais manifestam-se no cotidiano das sociedades, em diversos contextos e por diferentes motivos. É interessante, principalmente, compreender como esses rituais ocorrem especificamente no âmbito do ensino superior privado. A análise da educação a partir das escolas clássicas tornou-se recorrente, e parece que os resultados desses estudos frequentemente se alinham às expectativas, como se fossem uma encomenda com garantia de entrega, embora o desembrulhar desse pacote nem sempre represente satisfação. Diante disso, torna-se necessário, para adicionar um toque de realidade e proximidade com a vivência cotidiana, responder ao chamado dos teóricos brasileiros e estudá-los de maneira mais aprofundada.

Mais do que apenas revelar detalhes específicos, é crucial empregar esforços para compreender e interpretar a realidade. Nesse sentido, os teóricos brasileiros oferecem um material abundante proveniente de pesquisas de campo e estudos aprofundados sobre nossa cultura. Em particular, parte da obra de DaMatta (1997b), apesar de escrita nas décadas de 70 e 80, pode ser considerada atemporal. Isso é evidente ao perceber que práticas analisadas por ele ainda prevalecem no cotidiano brasileiro. Uma prova disso é o livro de Alberto Carlos Almeida, intitulado “A Cabeça do Brasileiro” (2007), que, por meio de uma pesquisa minuciosa, demonstrou que as questões propostas e analisadas por DaMatta ao longo de sua carreira continuam evidentes e latentes em nossa sociedade. O autor comenta sobre a obra de DaMatta, afirmando que:

[...] explorando alguns de seus conceitos centrais em nossa Pesquisa Social Brasileira. Abordamos diferentes aspectos da vida nacional. Da sexualidade à corrupção, do recurso do jeitinho às punições ilegais, da ideia do Estado paternalista à prática do preconceito racial. [...] Nossa pesquisa mostrou que Roberto DaMatta está essencialmente correto. O Brasil é hierárquico,

familista, patrimonialista e aprova tanto o “jeitinho” quanto um amplo leque de comportamentos similares (ALMEIDA, 2007, p. 275).

Inicialmente, parece que o “sabe com quem está falando?” pode ser facilmente apreendido, em especial no âmbito do ensino superior privado no Brasil, na medida em que se pensa nas relações comerciais e econômicas provindas desse campo. Essa análise é evidenciada nesse rito de autoridade por meio de expressões como “eu estou pagando” por parte dos alunos, ou “eu não dou aula, eu vendo aula” pelos professores, além de práticas institucionais como “dê mais uma chance a ele” (uma prática comum entre coordenadores de curso pressionados pela instituição para proteger seus alunos-clientes).

O intenso apelo econômico possibilita análises a partir de noções que consideram a divisão de classes sociais e suas consequências e lutas. No entanto, sem negligenciar essa análise crucial derivada da perspectiva materialista histórica dialética, o presente estudo fundamenta-se em autores que utilizam diversas fontes e compartilham a valorização de diferentes formas de interpretação e análise social. Busca-se evitar uma filiação teórica exclusiva a uma única linha de pensamento, uma vez que essa abordagem parece ter sido amplamente adotada no cenário educacional brasileiro.

O “sabe com quem está falando?” é rito que transcende essa relação econômica para escancarar realidades e dilemas, paradoxos e arranjos surpreendentes e instigantes que não dependem diretamente de classe. Esses ritos não ilustram exclusivamente uma hierarquia piramidal entre classes sociais abastadas e desfavorecidas economicamente. É na perplexidade encontrada nas relações sociais no Brasil que as teorias sobre a estrutura social, mesmo oferecendo possibilidades diversas de análise, tornam-se insuficientes quando desconsideram os esforços em interpretar e aprofundar o estudo da cultura.

Nesse contexto, a hierarquia parece fundamentar-se mais na intimidade social e em relações que adquirem uma tonalidade pessoal, definindo-se no plano de uma moralidade forte e duradoura. Essa perspectiva é destacada por DaMatta:

Em outras palavras, os casos de aplicação do “sabe com quem está falando?” revelam uma estrutura social em que as classes sociais também se comunicam por meio de um sistema de relações entrecortadas (cf. Gluckman, 1965) que, provavelmente, termina por inibir parcialmente os conflitos e o sistema de diferenciação social e político fundado na dimensão econômica do sistema. Numa sociedade assim constituída, em que as relações de trabalho se somam a um conjunto de laços pessoais regidos por valores como a intimidade (cf. Barret, 1972), a consideração, o favor (cf. Schwartz, 1977), o respeito (cf. Viveiros de Castro, 1974) e apreciações éticas e estéticas generalizantes

(como as categorias de limpo, bem apessoado, correto, sagaz, bom, de fino trato, etc.) existem possibilidades para uma hierarquização contínua e múltipla de todas as posições no sistema, mesmo quando são radicalmente diferenciadas ou formalmente idênticas (DAMATTA, 1997b, p. 192).

Frente ao conflito, conforme afirmado por DaMatta, experimenta-se apreensão, perde-se o equilíbrio e fica-se sem saber como agir. Um rito autoritário sempre coloca as pessoas em situações conflituosas. As relações entre professores e alunos, e vice-versa, nos dias atuais, oferecem novas possibilidades de análise desse ponto de vista.

Em uma sociedade, a crise pode revelar que algo está em desordem e precisa ser modificado ou corrigido; em outra, representa o fim de uma era, uma catástrofe. No Brasil, os conflitos são concebidos como prenúncios do apocalipse e como fraquezas, o que, em parte, nos impede, na teoria, de estudar ou debater sobre o assunto. Em nome de uma suposta paz, evita-se contrariar alguém, debater ou criar problemas. Essa posição é defendida por DaMatta:

O “sabe com quem está falando?” – e podemos dizer isso sem receio de cometer um curto circuito sociológico – é um instrumento da sociedade em que as relações pessoais formam o núcleo daquilo que chamamos de “moralidade” (ou “esfera moral”), e tem um enorme peso no jogo vivo do sistema, sempre ocupando os espaços que as leis do Estado e da economia não penetram. A fórmula “sabe com quem está falando?” é, assim, uma função da dimensão hierarquizada e da patronagem que permeia nossas relações diferenciais e permite, em consequência, o estabelecimento de elos personalizados em atividades basicamente impessoais (DAMATTA, 1997b, p. 195).

A discussão pode ser reveladora de igualitarismo individualista e, portanto, deve ser combatida na medida em que se choca com nosso esqueleto hierarquizante. Em um sistema dominado pela totalidade que conduz a um pacto entre fortes e fracos (DAMATTA, 1997b), pode-se encontrar, dentro da relação entre superior e inferior, a ideia de consideração como valor fundamental.

A percepção do conflito deixa de ser um sintoma de crise no sistema para ser interpretada como uma revolta que deve ser reprimida e considerada fora de lugar. A crise, que poderia gerar mudanças no panorama, é minimizada, e o conflito, embora conturbado, é preferível. Além disso, surge um aspecto preocupante na educação relacionado à lógica católica latina que enxerga a necessidade de intermediação diante de problemas. Nesse contexto educacional, o professor é rotulado como o “sabe tudo”, resultando em uma terceirização constante do esforço para aprender.

O “sabe com quem está falando” não pode nem deve ser tomado como uma atualização de valores e princípios estruturais da sociedade, mas, sim, como manifestação de traços pessoais e indesejáveis. Parece que tudo ecoa dentro do que se pode prever, mantendo as coisas como estão, e ironicamente as hierarquias como devem ser. Esse ritual assemelha-se ao racismo e ao autoritarismo. O sistema revela imbricações culturais visíveis, embora frequentemente não sejam reconhecidas por seus membros. No contexto educacional, todos aprendem desde cedo o que é apropriado ou não, mas, na prática, cada situação sugere uma abordagem diferente.

A complexidade da análise do “sabe com quem está falando?” como rito social na educação superior privada torna-se evidente ao ser uma expressão aparentemente recorrente, mas constantemente negada. Assim como o preconceito, que é considerado indesejável, mas se manifesta em situações específicas. Grande parte do fatalismo presente na mentalidade brasileira e da busca incessante por uma melhor posição, mesmo sem perspectivas, alimenta a célebre frase “eu sou brasileiro e não desisto nunca”. Esta frase, entoada constantemente, reflete a manutenção de um sistema onde predominam a pessoalidade e a hierarquização. Na universidade, objeto das elites brasileiras, essa cultura se combina com a cultura da rua, da casa e do trabalho, multiplicada pelos professores e pelas instituições, empenhadas em ampliar seus recursos e bolsas por meio de boas relações, amizades e parcerias, respaldadas por leis fundamentadas na defesa da propriedade privada e na manutenção do *status quo*.

Paradoxos da cultura educacional no Brasil

A cultura expressa elementos afirmativos de sua autenticidade e criatividade, bem como elementos deletérios e restritivos para o desenvolvimento autônomo da sociedade, inclusive na formação de seus membros como personalidades equilibradas (RIBEIRO, 1975). Reflete a experiência prévia da sociedade, assim como suas características estruturais.

No Brasil, por necessidades próprias da Ordem e por necessidades de exercício do mister da conversão, especializam-se ainda na tarefa do ensino e montam para isso, com pertinácia singular, a estrutura que, por dois séculos e meio, assegurou a transmissão sistemática da cultura. Essa estrutura desenvolveu-se em dois planos: o das escolas de ler, escrever e contar, visando às crianças, e dos colégios, visando aos adolescentes. Aquelas foram apresentadas como voltadas para os *columins*, mas a verdade é que - e não poderia ser de outra maneira - acolheu os filhos dos senhores. Foram estes os que receberam, com colégios, o ensino jesuítico. Ora, esse ensino se caracterizava pela alienação, e essa alienação, no caso do Brasil, acrescenta à transplantação - historicamente necessária, nessa fase inicial, como ficou dito - uma dimensão nova. “Ensino destinado a formar uma cultura básica, livre e

desinteressada, sem preocupações profissionais, e igual, uniforme em toda extensão do território” – definiu-o Fernando de Azevedo. [...] Tratando-se de uma cultura neutra do ponto de vista nacional (mesmo português), estritamente ligada à cultura européia, na idade Média, e alheia a fronteiras políticas, - como tinha de ser a cultura difundida por uma ‘associação essencialmente internacional, com o característico de verdadeira malícia papalina’ – é certo que essa mesma neutralidade (se nos colocarmos do ponto de vista qualitativo) nos impede de ver, nessa cultura, nas suas origens e nos seus produtos, uma cultura especificamente brasileira, uma cultura nacional ainda em formação (SODRÉ, 1970, p. 12-13).

Perceber a configuração das relações sociais (*habitus*) no âmbito das instituições, considerando um modo específico de ser fundamentado em questões relevantes para fins culturais educacionais, pode representar um caminho frutífero para transformar hábitos imutáveis em reflexão crítica (instrumentalização, para BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Se for considerada a perspectiva descrita por Sodré (1970) pela qual a educação formal alcança a sociedade, é necessário refletir sobre sua incorporação ao contexto educacional como um todo, com características que influenciam os eventos históricos. Desse compromisso, não se espera alcançar verdades absolutas ou imutabilidade, ainda tão presentes nos modelos atuais, mas, principalmente, a descoberta de características presentes na prática, nas quais as teorias frequentemente se desviam.

Nesta análise, é relevante situar o tema de estudo em um contexto histórico e considerar que a sociedade brasileira esteve, até recentemente, sob domínio colonial, formal ou dissimulado. A colonização deriva diretamente do verbo latino *colo* (significado: cultivar, morar). Em latim, significava “eu moro, eu ocupo a terra”, e, por extensão, eu trabalho, eu cultivo o campo. Um herdeiro antigo do *colo* é *incola*, o habitante; outro é *inquilinus*, aquele que reside em terra alheia (BOSI, 1992, p. 11). No entanto, o verbo “colo” significa igualmente tomar conta de cuidar, mandar, querer bem a, proteger. Do supino *cultum* deriva o particípio futuro *culturus* (o que vai trabalhar, cultivar), aplicando-se tanto ao cultivo da terra quanto ao trabalho de formação humana, acepção em que esse termo latino traduzia o vocábulo grego *Paidéia* (SAVIANI, 2008). O que se viu aqui, na verdade, foi o [...]

[...] processo que abarcou de forma articulada, não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esse três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse ou exploração da terra subjugando seus habitantes (os *íncolas*); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores (SAVIANI, 2008, p. 29).

Esses momentos são ainda visíveis nos dias atuais, como efeito de reprodução, manifestando-se nas salas de aula por meio das práticas das instituições, embasadas no modelo de formação dos docentes, na estrutura das instituições privadas e nas realidades sociais dos estudantes. Estes, desempenhando um papel determinante na construção histórica, perpetuam e impulsionam práticas herdadas de um passado não tão distante.

É verdade que a parcela menor, historicamente privilegiada com acesso ao ensino baseado em padrões europeus, ainda acredita incorporar parte da Europa em seu modo de vida, vestimenta, vocabulário e posturas. Este fenômeno reflete um país onde, na prática, o patrimonialismo persiste, agora de forma modernizada. A diferença é que, nos dias atuais, a docilidade do estudante é obtida sem o uso da força física, mas, de maneira não menos impactante, os símbolos e os *habitus* determinam as continuidades e os absurdos.

Paulo Freire (2000) diz que "o ser humano que, fazendo a história, nela se faz, conta não só a sua, mas também a dos que apenas a têm (p. 120)". E ainda:

Uma das diferenças fundamentais entre o ser que intervém no mundo e o que puramente mexe no suporte é que, enquanto o segundo se adapta ou se acomoda ao suporte, o primeiro tem na adaptação um momento apenas do processo de sua permanente busca de inserção no mundo. Adaptando-se à realidade objetiva, o ser humano se prepara para transformá-la. No fundo, esta "vocação" para a mudança, para intervenção no mundo, caracteriza o ser humano como projeto, da mesma forma que sua intervenção no mundo envolve uma curiosidade em constante disponibilidade para, refinando-se, alcançar a razão de ser das coisas. Esta vocação para intervenção demanda um certo saber do contexto com o qual o ser relaciona ao relacionar-se com os outros seres humanos e ao qual não puramente *contacta* como fazem os outros animais com o seu suporte. Demanda igualmente objetivos, como uma certa maneira de intervir ou de atuar que implica uma outra prática: a de avaliar a intervenção (FREIRE, 2000, p. 120).

A identidade daquele que busca formação é construída desde o momento da escolha do curso, nos espaços institucionais, conferindo dimensões de tempo, espaço e cultura ao sujeito. Fundamentada em saberes profissionais e nas atribuições éticas e deontológicas, a identidade profissional está em constante transformação, embora os processos inovadores muitas vezes se apoiem em padronizações, uniformidade, controle burocrático e planejamento centralizado (VEIGA, 2009). Assim, quando as mudanças seguem lógicas de rearticulação do sistema predominante, representando apenas a adoção acrítica do novo como velho, ocorre a perpetuação do *status quo*, conceito que Bourdieu e Passeron (1975) chamariam de manutenção do *habitus*, classificando-o como reprodução social.

Segundo Veiga (2009), os planos de ensino transparecem concepções didáticas pela ótica da inovação técnica, fortalecendo a formação docente descontextualizada que visa tão somente habilidades técnicas. Destaca que os planos evidenciam que:

Não se ressalta a importância da didática para a formação docente; a prática não é encarada como o ponto de partida para os estudos didáticos, mas é vista como um campo neutro sobre o qual se aplicam regras para obtenção de resultados previstos e controlados; concepções de educação e formação docente são elaboradas numa lógica centrada na técnica, isto é, no “como fazer”; o ensino, objeto de estudo da didática, não é compreendido como prática social concreta e passa a assumir a resolução de problemas como uma ação mensurável (VEIGA, 2009, p. 33-34).

Formar (do latim *formare*) significa dar forma, colocar-se em formação, desenvolver uma pessoa. É preciso refletir e questionar os vieses que reprimem iniciativas de renovação da sensibilidade, da criatividade, do novo, da inventividade. Se exige dos docentes e dos discentes universitários indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão fazem parte dessa exigência integradora a produção e a socialização do conhecimento (VEIGA, 2009). Socializar o conhecimento é também permitir que a crítica e os debates sejam geradores e não meramente reprodutores.

Em nossa sociedade, a crítica, o debate e a oposição à indagação estão associados ao inquérito, conforme destacado por DaMatta (1997b), uma forma de processamento jurídico acionado quando há suspeita de crime ou pecado, de modo que a pergunta deve ser evitada. É bem evidenciada tal situação em sala de aula quando, clamando pela participação, os debates por vezes recaem em questões pessoais e animosidades, quase incontroláveis. Seria, às vezes, quase como provocar uma “guerra”, guardadas as devidas proporções, instigar debate entre alunos e professores. Continua DaMatta (1997b, p. 196-197):

Sem a interrogação, a vida social parece correr no seu fluxo normal, de modo que é possível postular uma provável ligação entre o temor das formas interrogativas e as sociedades preocupadas com a hierarquia, onde normalmente tudo deve estar no seu lugar. A pergunta em tais sistemas pode configurar uma tentativa de tudo revolucionar, detendo (ou suspendendo) a rotina santificada do sistema. Dentro da mesma lógica, somos socializados (na família e na escola) aprendendo a não fazer muitas perguntas. Seja porque isso é indelicado, seja porque é considerado um traço agressivo que somente deve ser utilizado quando queremos “derrubar” alguém.

Quando se observa alunos que buscam títulos com o objetivo de concluir rapidamente o processo de formação, e o término do período de graduação, mestrado ou doutorado é

percebido como uma vitória e alívio, torna-se necessário compreender por que isso ocorre, considerando as demandas da educação permanente. No caso das instituições privadas, há o agravante do clientelismo, que exige a conclusão mediante o pagamento em dia das mensalidades.

A chegada ao ápice da escalada em direção aos capitais intelectuais e simbólicos não deve ser encarada como um fim, mas como um ponto de partida para um contínuo desenvolvimento. Acreditar estar no auge do capital intelectual, infelizmente, parece ser suficiente para legitimar posições que acabam por simplificar e reproduzir. Conforme expresso por Roberto DaMatta (1997b), “em detrimento de lidar com nossos problemas, privilegiamos nossas vertentes mais universalistas e cosmopolitas, o que implica que deixemos de lado uma visão genuína dos problemas (p. 184)”. O eurocentrismo, encontrado nas análises sociológicas e educacionais, tem, constantemente, reprimido interpretações que considerem a realidade social brasileira como fator importante nas análises teóricas acadêmicas. Para gerar instrumentos de mudança para os agentes sociais, é necessário compreender o *habitus* e os *campos* nos quais a sociedade brasileira está fundamentada. A busca pode ser pela compreensão de si mesma, a fim de construir uma mudança efetiva a partir desse entendimento.

A relação entre professor e aluno, bem como vice-versa, não se desenvolve por acaso, assemelhando-se ao que os teóricos da sociologia brasileira propuseram estudar, ou conforme a perceptiva cuidadosa de Paulo Freire captou em suas análises sagazes sobre o contexto educacional dos excluídos no Brasil. A enorme contribuição desses autores, entre tantos outros, carece de urdidura teórica mais cuidadosa. Como resultado dessa conexão, poderão manifestar-se vieses instigantes e fundamentais a processos de formação, práticas e compreensão da educação atual. Talvez, o pouco investimento nas teorias sociológicas do Brasil decorra dos choques de realidade e das polêmicas encontradas no bojo de nossa formação social e cultural e, quiçá, do desinteresse das classes dominantes.

É relevante observar que questões fundamentais de nossa formação foram e continuam sendo pouco discutidas e compreendidas, e a condição de povo de segunda classe a que fomos submetidos não transparece de maneira significativa no cotidiano. Talvez por vergonha de assumir essa condição (sempre que possível maquiada e exposta de forma astuta) ou por incorporarmos e reproduzirmos o modelo educacional e cultural como “bons alunos”.

O “jeitinho brasileiro”, a notável dificuldade de separar o público do privado, nossa tendência ao personalismo, a omissão em lidar com os preconceitos (que muitas vezes é desencorajada) e a desafiadora tarefa de lidar com as hierarquias, somadas à nossa jovem

democracia, proporcionam uma complexificação na compreensão das relações em todos os âmbitos de nossa sociedade, e possivelmente, da sociologia da educação. Conforme observado por Holanda (1995, p. 61):

Em sociedade de origens tão nitidamente personalistas como a nossa, é compreensível que os simples vínculos de pessoa a pessoa, independentes e até exclusivos de qualquer tendência para a cooperação autêntica entre os indivíduos, tenham sido quase sempre os mais decisivos. As agregações e relações pessoais, embora por vezes precárias, e, de outro lado, as lutas entre facções, entre famílias, entre regionalismos, faziam dela um todo incoerente e amorfo. O peculiar da vida brasileira parece ter sido, por essa época, uma acentuação singularmente energética do afetivo, do irracional, do passional, e uma estagnação ou antes uma atrofia correspondente das qualidades ordenadoras, disciplinadoras, racionalizadoras. Quer dizer, exatamente o contrário do que parece convir a uma população em vias de organizar-se politicamente.

O personalismo na formação social e, na prática, docente deixa marcas profundas desencadeadoras de situações importantes na análise teórica psicossocial. Reafirmações de *habitus*, disposição nos campos e reprodução social são conceitos fundamentais para desvelar tais complexidades. Desde a autoridade, ora requerida através do discurso, manifesta pela vestimenta, pela entonação de voz, até pela simpatia, o personalismo é engrenagem funcional do modelo de ensino das instituições. Atingir *status* de patrono da cadeira pode significar continuidade e garantia, revelando lado irrevogável do ponto de vista personalista.

Analogicamente, mais das vezes, reproduzimos costume de chamar mandatos estatais pelo nome do governante, a lembrar de planos econômicos e fatos marcantes pelo nome do protagonista. Por outro lado, associar a figura própria ao insucesso, proveniente de múltiplas condições possíveis, é assumir consequências nefastas de cunho individual. Bourdieu analisa com perspicácia os reflexos de ser um forasteiro, integrante de grupos excluídos, em meio às mazelas acadêmicas reprodutoras.

Ao tratar do dilema brasileiro, Roberto DaMatta (1997b) afirma que, por vezes, somos punidos pela tentativa de fazer cumprir a lei ou pela nossa ideia de que vivemos num universo realmente igualitário (p. 216). Ao analisar a expressão “sabe com quem está falando?”, utilizada no cotidiano social brasileiro, aponta para um aspecto de oposição dramática altamente significativa de duas éticas:

Uma delas é uma “ética burocrática”; a outra, uma “ética pessoal”. De fato, quando uma regra burocrática, universalizante e impessoal perde sua racionalidade diante de alguém que alega um laço de filiação, casamento,

amizade ou compadrio com outra pessoa considerada poderosa dentro do sistema, estamos efetivamente operando com uma situação muito complexa. Pois de um lado temos uma moral rígida e universal das leis ou regras impessoais que surgem como uma feição modernizadora e individualista e são postas em prática para submeter a todos os membros da sociedade. E, do outro, temos a moralidade muito mais complicada das relações totais impostas pelos laços de família e teias de relações sociais imperativas, em que a relação pessoal e a ligação substantiva permitem pular regra ou, o que dá no mesmo, aplicá-la rigidamente. Como diz o velho e querido ditado brasileiro ‘aos inimigos a lei, aos amigos, tudo’ (DAMATTA, 1997b, p. 217).

Evidencia-se aqui a habilidade de se evitar a igualdade perante a lei e o consequente tratamento individualizado (DAMATTA, 1997b). Os parâmetros hierárquicos na educação (*habitus* docente) desempenham importante aspecto de análise sobre os quais muitos autores se debruçam. Considerar características culturais específicas valoriza a compreensão da cultura e aproxima a teoria da realidade omitida. O currículo educacional, por exemplo, apresenta-se como possibilidade de questionamento, ao considerar a estruturação do *sistema educacional brasileiro*⁶ e do próprio currículo na disputa pelos conteúdos, modelos, línguas, histórias, teorias, valores e comportamentos a serem selecionados e representados. A esse quadro, alia-se a tendência de se analisar “[...] formas de conhecimento como a literatura, as artes, a filosofia e as ciências próprias das sociedades europeias como superiores em relação aos seres humanos, culturas e civilizações das outras regiões do mundo” (PRAXEDES, 2008, p. 2).

Quanto à competência política dos colonizadores em levantar entraves ao desenvolvimento da cultura intelectual no Brasil, destaca-se que a

[...] transmissão da cultura se processa através de meios sistemáticos e de meios não sistemáticos; o meio sistemático mais usado e mais desenvolvido é a forma de educação denominada ensino; em todos os tempos e em todos os lugares, com desenvolvimento que acompanhou o desenvolvimento das sociedades, existiu sempre, maior ou menor, um aparelho de transmissão sistemática de conhecimentos, uma estrutura do ensino; sociedades complexas, como as do capitalismo, demandam complexos aparelhos de ensino, estruturas complexas de ensino; tais aparelhos e estruturas são, no todo ou em parte, peças do aparelho de Estado; transmitem, assim, a cultura oficial, aquela que obedece à característica social de que a cultura dominante é a cultura de classes dominantes. Na consideração do problema da Universidade, no Brasil, destaca-se, em primeiro lugar, o aspecto de privilégio em que se constituiu o ensino superior, alcançando parcela ínfima dos jovens (SODRÉ, 1970, p. 112-113).

⁶ Para Saviani (2008), não existe um sistema educacional brasileiro, mas a estrutura, sendo a partir das estruturas que a construção de um sistema poderá ocorrer. Segundo o autor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, não preenche as condições e características próprias da noção de sistema. E a utilização da expressão “sistema”, seja ela adjetivada como educacional, escolar ou de ensino, para se referir à educação brasileira, ocorre em função do termo “sistema” apresentar-se como um pressuposto, um “termo primitivo” (p. 110).

Fica evidente que governo após governo, o projeto educacional do ensino superior pode evoluir e trazer alterações no número de vagas e no percentual de pessoas acessando as faculdades e universidades brasileiras (em especial as privadas), para mais e para menos. Ocorre que não se vê na prática a preocupação efetiva e evidente de que elas fazem realmente um trabalho que trará mudanças reais. Prova disso é o crescimento das instituições privadas e o que, em sua maioria, entregam para as comunidades e a sociedade em geral. É muito pouco frente as concessões e autorizações que recebem, para dizer o mínimo.

Considerações finais

O ensino superior se evidencia, ainda, decisivo na busca pelo aumento de capital simbólico, econômico e social⁷. O percentual salarial de pessoas com mais de 15 anos de estudo revela uma enorme diferença entre aqueles que estudam mais e aqueles que não estudam ou têm menos anos dedicados aos estudos. Mesmo que as pesquisas revelem que a diferença salarial após a pandemia tenha diminuído em relação aos que tem menos anos de estudo, ainda é possível verificar enorme diferença entre eles, conforme mostra o trabalho dos economistas Veloso, Filho e Peruchetti (2022) da FGV-IBRE⁸.

No entanto, é necessário considerar que o crescente contingente de demandantes ao grau máximo de apreciação por parte da sociedade (status) é maior do que o verdadeiro número de lugares disponíveis para todos eles. Trata-se de recursos escassos. Da população brasileira de 203.062.512 pessoas segundo o Censo Demográfico (IBGE, 2023), apenas 9.443.597 milhões cursam o Ensino Superior (Censo da educação superior do INEP, 2021). Desses estudantes, estão no ensino superior privado 7.367.080 milhões.

As instituições de ensino privadas (mas não só elas) se preocupam, por um lado, em formar alunos capazes de executar as tarefas técnicas e específicas com proficiência. Com o passar do tempo, percebem, também, a necessidade de formar cidadãos e pessoas que saibam viver em sociedade de maneira democrática e civilizada, nos moldes propostos pelas classes dominantes, obedecendo rigidamente a seus pressupostos. Um dos paradoxos da *modernidade*

⁷ Segundo a interpretação de Bonnewitz, “À primeira análise, a noção de capital está ligada à abordagem econômica. A analogia se explica pelas propriedades reconhecidas do capital: ele se acumula por meio de operações de investimento, transmite-se pela herança, permite extrair lucros segundo a oportunidade que o seu detentor tiver de operar as aplicações mais rentáveis. Estas características fazem dele um conceito heurístico se, como faz Bourdieu, seu uso não é limitado apenas à área econômica. Efetivamente, é possível distinguir quatro tipos de capital: econômico, cultural, social e simbólico” (BONNEWITZ, 2003, p. 53).

⁸ “Impactos da educação no mercado de trabalho” no Observatório da Produtividade Regis Bonelli – FGV (2022).

*líquida*⁹ é ter de aprofundar os conhecimentos sobre humanidade, como se não fôssemos humanos. Nossa sociedade ensina aos indivíduos sobre autossuficiência, e, ao mesmo tempo, delimita os caminhos pelos quais irão passar seus desejos e vontades.

A estrutura mental que a sociedade oferece, de uma antítese entre uma individualidade inata e uma sociedade “externa”, serve então para explicar fenômenos que, na realidade, são produto de discrepâncias dentro da sociedade, do desencontro entre a orientação social do esforço individual e as possibilidades sociais de consumá-lo (ELIAS, 1994, p. 121).

A dificuldade de alcançar parâmetros reguladores (se é que isso é possível e desejável quando o *hábitus* nos incapacita para tanto), no entanto, ocorre não só porque a convivência nas sociedades complexas é também difícil, mas fundamentalmente porque a harmoniosidade dessas relações só se atinge (e para grupo seleto de pessoas) quando as metas socialmente elaboradas conseguem ser realizadas. Isso torna o processo de ensino atualmente mais complexo e aumenta, significativamente, o dever das instituições de ensino no que diz respeito a sua responsabilidade social e seu real papel na formação. Além disso, destaca Pereira (2020, p. 78):

Com intuito de estimular essa lógica na educação, as regras mercantis, segundo Barroso (2004), fazem adequação dos objetivos educacionais aos critérios de eficácia definidos pela concorrência e pela competição, fundamentados por pressupostos que atribuem à formação um papel relevante para subsidiar as necessidades do sistema produtivo e da riqueza. Isso tem provocado um enfraquecimento na concepção de educação como um valor de bem-estar social. Esse enfraquecimento, observado no interior das universidades, tem gerado novas formas de organização pedagógica e cria, assim, uma compatibilização calcada nas orientações de novos modos de regulação das políticas educacionais, adota o modelo de gestão empresarial e promove medidas, com tendências privatizantes, nos Centros de Ensino, nas Coordenações de Cursos, nos Departamentos e nos Setores de Pesquisas. Percebe-se, na prática, de forma cada vez mais acentuada, a presença de valores de competição, de concorrência, de excelência econômica e de flexibilidade, comprovando a existência de uma acentuada relação unilateral entre educação e mercado.

A necessidade de efetivar mudanças no cenário educacional implica na ampliação dos debates. Abordar questões sensíveis relacionadas aos processos de aprovação e autorização de

⁹Bauman se refere, aqui, a uma sociedade onde a “versão individualizada e privatizada da modernidade, e o peso da trama dos padrões e a responsabilidade pelo fracasso caem principalmente sobre os ombros dos indivíduos. Chegou a vez da liquefação dos padrões de dependência e interação. Eles são agora maleáveis a um ponto que as gerações passadas não experimentaram e nem poderiam imaginar; mas como todos os fluidos, eles não mantêm a forma por muito tempo. Dar-lhes forma é mais fácil que mantê-los nela” (BAUMAN, 2001, p. 14).

cursos, à responsabilidade social efetiva para com as comunidades onde as instituições estão inseridas, à honestidade intelectual e à formação dos mestres e coordenadores, aos salários dos professores e às condições de trabalho oferecidas em todos os aspectos. Tais paradoxos caracterizam a educação superior privada no Brasil, apresentando desafios que aguardam soluções corajosas e destemidas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alberto Carlos. **A cabeça do brasileiro**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. Tradução: Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOSI, Alfredo. **A dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 maio 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2021.
- DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** [S. l.]: Rocco, 1984.
- DAMATTA, Roberto. **Conta de Mentiroso: sete ensaios de antropologia brasileira**. [S. l.]: Rocco, 1993.
- DAMATTA, Roberto. **A Casa e a Rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 5. ed. [S. l.]: Rocco, 1997a.
- DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. [S. l.]: Rocco, 1997b.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- FERNANDES, Florestan. Análise e crítica do projeto de lei sobre diretrizes e bases da educação nacional. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de (org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Pioneira, 1960. p. 217-306.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramallete. 40. Ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Cia. Das Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

PEREIRA, Maria A. Impacto das políticas neoliberais na educação superior. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 3, p. 71-89, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/531>. Acesso em: 15 jul. 2023.

PRAXEDES, Walter Lucio de Alencar. A questão racial e a superação do eurocentrismo na educação escolar. **Revista de Pedagogia Perspectivas em Educação**, Caieiras, SP, v. 2, n. 1, 2008. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-questao-racial-e-a-superaao-do-eurocentrismo-na-educao-escolar>. Acesso em: 15 jul. 2023.

RIBEIRO, Darcy. **Teoria do Brasil**: estudos de antropologia da civilização. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de História da Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

VEIGA, Ilma Passos. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2009.

VELOSO, Fernando; FILHO, Fernando de Holanda Barbosa; PERUCHETTI, Paulo. Impactos da educação no mercado de trabalho. In: VELOSO, Fernando; FILHO, Fernando de Holanda Barbosa; PERUCHETTI, Paulo (org.). **Educação e Mercado de Trabalho**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Economia, FGV, 2022. Disponível em https://ibre.fgv.br/sites/ibre.fgv.br/files/arquivos/u65/educacao_e_mercado_de_trabalho_03012022_-_final.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Agradecimento especial à profa. Dra. Ione Ribeiro Valle do Departamento de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina líder do Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB - CNPq) e todos os membros desse grupo de pesquisa, pois os debates e as parcerias provindos desse programa, contribuíram para o desenvolvimento e a construção das ideias desse artigo. Agradecimento, também, aos membros do Núcleo de Estudos de Sociologia Contemporânea: Zygmunt Bauman (NESC - CNPq), do Centro Universitário Unisociesc, pois ao longo desses anos tem inspirado artigos, debates e discussões que possibilitam o desenvolvimento de artigos como esse.

Financiamento: Não houve financiamento.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Não precisou de aprovação ética.

Disponibilidade de dados e material: Não aplicável.

Contribuições dos autores: O autor debateu nos grupos de pesquisa, desenvolveu pesquisa bibliográfica e escreveu o artigo.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

