

Diálogos com Pierre Bourdieu e Passeron sobre o Sistema de Ensino e Suas (Im)Possibilidades

Dialogues With Pierre Bourdieu and Passeron About the Educational System and its (Im)Possibilities

Edson Ferreira Alves

Mestre em Educação pela UFG (2011). Professor da Secretaria Municipal de São Luís de Montes Belos (GO).

Pretendo com este artigo revisitar os escritos do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) sobre Educação tendo como ponto de partida sua parceria com o também sociólogo Jean-Claude Passeron (1930-) intitulada *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, publicada em 1970 e traduzida no Brasil cinco anos depois.

Compreender o real funcionamento do sistema de ensino que se materializa por meio de ações pedagógicas enquanto violência simbólica bem como dialogar com outros escritos de Bourdieu e de seus estudiosos são objetivos e caminhos deste trabalho, a fim de chegarmos a reflexões sobre o papel da escola e dos agentes que estão no *front* de batalha, os professores, na tentativa de vislumbrar possibilidades para a constituição de novas relações de força no campo educacional.

No contexto de *A Reprodução* faz-se necessário discorrer sobre elementos-chave como violência simbólica, dissimulação, legitimação, *habitus*, campo, arbitrário cultural dominante, capital cultural, reprodução social e reprodução cultural, inculcação, *ideologia do dom*, entre outros.

Primeiro diálogo

Pensar a educação pelo viés da teoria do sistema de ensino revelada por Bourdieu e Passeron (1975) em *A Reprodução* é um convite a desvelar a

imposição dos dominantes sobre os dominados a partir de relações antes consideradas naturais e legítimas, mas que se sustentam por meio de uma violência simbólica em função da conservação e reprodução das desigualdades que constituem a sociedade capitalista, de forma tão perversa e bem arquitetada que nem os próprios agentes do sistema de ensino se dão conta que são os algozes deste processo.

Iniciando o diálogo com o autor, Bourdieu (1996, p.35) expõe que “a reprodução da estrutura de distribuição cultural se dá na relação entre as estratégias da família e a lógica específica da instituição escolar”. Neste sentido, o fundamento de “reproduzir” consiste no mecanismo de conservação e reprodução das relações de força entre os dominados e dominantes numa estrutura de classes, muito mais que a força econômica, mas através do *capital cultural* repassado e inculcado permanentemente por meio de ações pedagógicas nos indivíduos desde a educação familiar (formação do *habitus*¹ primário) e reforçado posteriormente pela educação escolar e n’outros contextos sociais (formação do *habitus* secundário); reprodução das desigualdades entre as classes sociais, conservando os dominantes na condição de dominantes e os dominados na condição de dominados. Para que a reprodução seja bem sucedida, o processo de inculcação do arbitrário cultural dominante passa por um processo de legitimação que se dá por meio da dissimulação das condições sociais e culturais objetivas.

Autor que possui olhares sobre diversos campos², Pierre Bourdieu apresentou postulados sobre o campo educacional que podem contribuir para novas posturas frente à ação pedagógica, levando educadores ao conhecimento objetivo de seu trabalho pedagógico e de como contribuem para a manutenção das desigualdades do sistema capitalista. Mas, como a *educação escolar*, foco central deste artigo, realmente funciona no esquema da reprodução so-

¹ Segundo Bourdieu e Passeron (1975), o conceito de *habitus* refere-se ao sistema de disposições duráveis inculcados historicamente no indivíduo, como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural, que orienta as práticas individuais e coletivas enquanto esquemas de pensamento, de percepção, de apreciação e de ação.

² *Campo*, para Bourdieu, corresponde ao espaço simbólico relativamente autônomo onde os agentes lutam para determinar, validar, legitimar e reproduzir suas representações, estabelecendo interações de dominação conforme a quantidade de capital acumulado válido para cada campo específico. Ex.: campo educacional, campo político, campo do poder, campo intelectual, campo da moda, campo literário, campo econômico, campo religioso, etc.

cial? Sendo tão perversos assim seus mecanismos, como não são percebidos nem pelos seus agentes nem por seus destinatários? Temos saída, ou seja, há possibilidades de *contrafogos*?

Bourdieu e Passeron (1975) formularam os conceitos de *violência simbólica* e *dissimulação* visando explicar como esse mascaramento das relações objetivas acontece; instrumentos que são fundamentais para que a educação seja veículo de conservação e reprodução das relações de forças dos dominantes sobre os dominados. Para entender o que a violência simbólica tenta inculcar, faz-se necessário compreender o que os autores chamam de cultura legítima, tida como arbitrário cultural dominante porque é imposta sobre todos os sujeitos como a única possível, correta e aceitável; é um processo natural. Neste sentido,

Numa formação social determinada, a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da 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. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p.36). [grifo dos autores]

Diferentemente da violência física e moral que é explícita, a violência simbólica, *ação pedagógica como ação não-violenta*, acontece através da imposição de um arbitrário cultural que é dado como legítimo pelo reconhecimento social que se tem do ato educativo, principalmente o escolar. De acordo com Petit (1982, p.43), “a escola se mostra como um poder de violência simbólica, isto é, utilizando os sistemas de representações, e não a força física, para assumir o papel de mantenedora da relação de força”. Na ação de homogeneizar indivíduos com *habitus* diferentes em prol de um arbitrário cultural (que é o dominante), impregnando por meio da ação pedagógica esse arbitrário, a violência simbólica se dá. Logo, para Bourdieu e Passeron (1975), a violência simbólica caracteriza-se pela imposição de significações tidas como legítimas sendo, por isso, toda ação pedagógica uma ação de violência simbólica. A inculcação do arbitrário cultural dominante sobre a classe dominada como legítimo, dispensando o uso da força física e utilizando a dissimulação em estratégias, conteúdos, organização do ensino, e principalmente na ideologia do dom³, são as formas objetivas de se naturalizar a violência simbólica,

³ Ideologia do dom: crença que mascara privilégios sociais, econômicos e culturais como se fossem dons naturais, próprios do indivíduo, condição de inteligência, dons, talentos.

sem que os sujeitos se deem conta do real processo de impressão deste arbitrário cultural que é conservado e reproduzido por meio da ação familiar, social e escolar.

Segundo Bonnewitz (2003, p.116), “para que a escola possa realizar a reprodução social, isto é, garantir a dominação dos dominantes, ela deve ser dotada de um sistema de representação fundado na negação dessa função”. Ou seja, para funcionar como aparelho ideológico das classes dominantes para a reprodução das condições sociais, a *dissimulação* é o recurso utilizado para que a violência simbólica de legitimação do arbitrário cultural não seja vista como tal e até mesmo negada e, conseqüentemente, a reprodução cultural e a reprodução social das condições objetivas sejam exercidas sem serem percebidas até mesmo pela classe dominante, num esquema de naturalização deste processo. Negar que as condições de sucesso escolar são condições sociais e não escolares, propriamente ditas, é uma das chaves da dissimulação da realidade educacional que convence, inclusive, os próprios agentes escolares.

Logo, a dissimulação é o processo em que se faz desconhecido o arbitrário cultural em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante até mesmo ao ponto de os dominantes não se enxergarem como privilegiados no sistema de ensino; disfarça-se os privilégios sociais, econômicos e culturais trazidos em seu *habitus* como condições que não interferem no êxito escolar, pois o que se coloca em jogo é a *questão da competência, do dom, do mérito*, principalmente em relação aos alunos que não têm os mesmos privilégios, e são tratados como iguais. Assim, “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida”. (BOURDIEU in NOGUEIRA; CATTANI, 1998, p.53).

Em resumo, a violência simbólica dá-se por meio da imposição de um arbitrário cultural dominante que é legitimado por instrumentos de dissimulação que têm como função levar ao desconhecimento da verdade objetiva dessa violência, contribuindo eficazmente para a conservação e reprodução da estrutura das relações de força entre as classes que materializam esse arbitrário cultural dominante em conteúdos e estratégias do sistema de ensino através da ação pedagógica.

Diálogos com o sistema de ensino

Apresentadas as condições de reprodução, violência simbólica e dissimulação, defrontamo-nos com o sistema de ensino que passará a ser analisado em diálogos com a teoria de Bourdieu e Passeron (1975) nos seguintes elementos: o sistema, a escola, os conteúdos e estratégias didáticas, a avaliação e os agentes do campo escolar, com foco no professor.

Antes de discutir tais elementos, precisamos retomar ao elemento que interfere diretamente nas relações dos sujeitos com o contexto educacional, ou seja, o *habitus* primário enquanto condição *sine qua non* para a aceitação, definição de escolhas e sucesso, ou insucesso, na carreira escolar. O *habitus* primário é adquirido no seio familiar, que por meio de suas ações pedagógicas a família transfere às crianças o seu capital cultural e o *ethos*⁴ próprios e que passa a interferir incisivamente nas escolhas e vivências escolares, quando, também com influência de outros espaços sociais, o sistema de ensino passa a formar e inculcar um *habitus* secundário sobre o *habitus* primário, não substituindo-o totalmente, mas reforçando e reproduzindo suas condições sociais e criando novas estruturas objetivas duráveis. Deste processo podemos compreender a dependência da ação pedagógica escolar da ação pedagógica familiar

O sucesso de toda educação escolar, e mais geralmente, de todo TP [trabalho pedagógico] secundário, depende fundamentalmente da primeira educação que a precedeu, mesmo e sobretudo quando a Escola recusa essa prioridade em sua ideologia e em sua prática fazendo da história escolar uma história sem pré-história [...]. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p.54)

Mesmo a escola ignorando, na maioria das vezes, a história dos seus ingressantes, até mesmo para inculcar o arbitrário cultural dominante de forma legítima e levá-los a reproduzi-lo socialmente, são as atitudes dos pais frente à instituição que definem também as atitudes dos filhos, ou seja, estes já reproduzem o rol de esperanças e escolhas frente a sua história acadêmica a ser construída, inclusive suas possibilidades de permanência e progresso; enfim, o arbitrário dominante se faz presente logo cedo quando os pequenos já reproduzem as desesperanças por falta de condições objetivas da família. Do outro

⁴ *Ethos*, na Sociologia, é uma espécie de síntese dos costumes de um povo.

O termo indica, de maneira geral, os traços característicos de um grupo, do ponto de vista social e cultural, que o diferencia de outros. Seria assim, um valor de identidade social.

lado da pirâmide, os abastados da classe dominante encontram todas as condições objetivas de boas escolhas e de sucesso escolar; já a classe média, credita todas as apostas na ascensão pela escola, investindo, pois, na acumulação de capital cultural e social. A história dos indivíduos que a escola reconhece e transforma como legítima é a história de quem já se encontra *pronto*, segundo os critérios de classificação escolar. Ou seja, para Bourdieu (1998), “as cartas são jogadas muito cedo”:

O capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais. Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, ela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social. (In NOGUEIRA; CATANI, p.50).

Considerando, então, o efeito do *habitus* como condição para o trabalho escolar de reprodução social, como funciona o sistema de ensino institucionalizado a fim de que suas ações pedagógicas obtenham sucesso de conservação das desigualdades? O sistema de ensino, efetivamente, existe para quê? Para quem?

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social). (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 64). [grifo dos autores]

Nesta definição, a principal função do sistema de ensino é criar condições de reproduzir um capital cultural do qual não é o próprio produtor e garantir a produção de condições internas para sua auto-existência e manutenção. Para tanto, sua autonomia relativa frente aos outros campos é um dos elementos fundamentais de legitimação que garante sua autoridade pedagógica para se auto-reproduzir, funcionando efetivamente para a reprodução do arbitrário cultural dominante que se efetiva na reprodução social, ou seja, na conservação das relações de força entre os grupos ou classes sociais. O siste-

ma de ensino funciona, pois, numa concepção cíclica, onde busca na classe dominante os insumos (arbitrário cultural) para seu trabalho pedagógico e cria as próprias condições internas para se auto-reproduzir na lógica interna do sistema, o que passa a ideia de ser autônomo em relação à estrutura de classes, o que colabora para dissimular sua real dependência e a inculcar inclusive nos seus agentes a legitimidade da reprodução cultural e social.

Desta forma, em seu duplo papel de reprodução (cultural e social) o sistema fixa em suas instituições, no caso, a escola, as condições de uma autonomia ilusória para garantir autoridade a seus processos e a seus agentes, legitimando seu trabalho pedagógico de seleção, hierarquização e segregação dos mais ou menos aptos para o êxito escolar, fundando-se, pois, na *ideologia do dom*. A legitimidade da escola é validada pela confiança que a sociedade atribui a ela, o que confere-lhe o poder de autoridade pedagógica seja institucional ou de seus agentes, *os responsáveis para fazer o bem* em nome da ascensão pela escola que *liberta* os dominados das estratificações da sociedade capitalista, enquanto que na realidade exposta por Bourdieu e Passeron (1975), a escola objetivamente faz o inverso como um dos principais instrumentos de conservação e reprodução das desigualdades culturais e sociais.

A escola realiza seu papel de conservar e reproduzir na medida em que protege os privilégios da classe dominante, quando homogeneiza as histórias de vida dos educandos e elege como base do saber legítimo o conhecimento cultural produzido por essa elite.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU in NOGUEIRA; CATANI, 1998, p.53).

A igualdade de tratamento dispensada aos educandos, empunhada como bandeira pela escola, nada mais é, segundo Bourdieu, do que uma máscara e uma justificativa formal para a segregação e exclusão realizadas institucionalmente contra os indivíduos que não tem em seu *habitus* as raízes da cultura aristocrática.

Os conteúdos *dignos de serem reproduzidos como cultura legítima* que a escola é encarregada de transmitir e o trabalho pedagógico definido para esse fim constituem as bases para a legitimação e dissimulação do processo de reprodução cultural. Mesmo observando-se as múltiplas características das diversas escolas dos mais distintos espaços geográficos, o núcleo comum do capital cultural a ser transmitido institucionalmente advém da cultura de elite, fato que por si só já serve à exclusão dos alunos advindos das classes populares, pois não se trata da *língua, cultura, valores, conhecimentos deles*, que devem ao esforço intelectual e social descomunal as condições de permanecerem e terem sucesso na carreira escolar, pois o capital cultural que receberam da família serve muito pouco para o capital que a escola exige, constituindo no que Bonnewitz (2003) denomina de processo de “aculturação”, ou seja, violência simbólica produzida pela “desculturação” do *habitus* primário. Já os sujeitos que nascem no berço da *cultura legítima*, ao recebê-la pouco a pouco de sua família e sem a necessidade de um processo metódico e sistemático de ação pedagógica, formando o capital cultural que a escola tem como legítimo, acaba por atribuir ao *dom natural, à inteligência e ao esforço pessoal* as razões do sucesso escolar.

Este paralelo da relação entre dominados e dominantes frente aos conteúdos escolares contribui para reforçar a ideia de dissimulação dos métodos escolares para o processo de seleção, classificação e definição do sucesso dos estudantes. Logo, os conteúdos escolares são desenvolvidos por meio de um trabalho pedagógico durável, transferível e exaustivo que visa a inculcação de novas disposições duráveis e transponíveis, ou seja, de um *habitus* secundário que age de acordo com o arbitrário cultural inculcado possibilitando a reprodução cultural e social. Isso garante que o processo de *avaliação escolar* também seja dissimulado, onde o que menos se avalia é o desenvolvimento acadêmico mas sim a origem social do educando, dissimulada em sua competência natural

A brutalidade manifesta de certas qualificações [...] não deve enganar: a ficção escolar que quer que o julgamento se aplique a um trabalho, e não ao seu autor, o fato de que se trata de adolescentes ainda aperfeiçoáveis, portanto passíveis de tratamentos mais rudes e mais sinceros [...], a situação de correção que autoriza que se inflija uma correção simbólica como em outros lugares e outros tempos se infligiam correções físicas, a tradição de dureza e de disciplina que todas as “escolas de elite” têm em comum [...], nada disso é suficiente para

explicar a complacência e a liberdade na agressão simbólica que se observam em todas as situações de exame. (BOURDIEU in NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 197).

Neste contexto, avaliação significa classificação, uma *ordenação* entre os bem-sucedidos e os fracassados, os que conseguem ou não incorporar o arbitrário cultural e toda uma *hexis corporal*⁵ de elite, constituindo o que Bourdieu (1996, p. 46) nominou como correção simbólica, uma

[...] brutalidade psicológica que a instituição escolar impõe seus julgamentos totais e seus vereditos sem apelação, que classificam todos os alunos em um hierarquia única de formas de excelência [...]. Os excluídos são condenados em nome de um único critério coletivamente reconhecido e aprovado, portanto, psicologicamente indiscutível e indiscutido, o da inteligência [...].

Definição de conteúdos, organização do trabalho pedagógico, avaliação, entre outros elementos que fazem a educação escolar acontecer estão sob responsabilidade do professor, que recebe esta autoridade do sistema de ensino. Com tamanho poder em mãos, como é objetivamente a postura deste agente (que em seus discursos sociais se intitula crítico e reflexivo) no contexto da reprodução cultural e social? Como ele garante sua autoridade pedagógica? Como se materializa sua relação com os educandos?

Segundo Bourdieu e Passeron (1975), o professor é o agente mais eficiente do processo de reprodução porque é legitimado por sua autoridade pedagógica que é conferida pelo sistema de ensino e reconhecida socialmente, isto é, recebendo o título de “detentor por delegação do direito de violência simbólica” (Op. cit., p.37). Para que cumpra sua função, a formação deste profissional é pensada no mesmo modelo do processo de reprodução, que, segundo os autores, por meio de uma formação homogênea, também arbitrária, instrumentaliza-o de *condições homogeneizadas e homogeneizantes*, num ciclo vicioso de repetição dos mesmos procedimentos que seus mestres executaram, reproduzindo o arbitrário cultural ao invés de denunciá-lo por meio de postulações consideradas pelo sistema de hereses ou heterodoxas.

⁵ *Hexis*, palavra grega que traduzida em latim para *habitus*. A *hexis corporal* é entendida como as incorporações sociais, características da classe ou grupo social, que se expressam na corporeidade do indivíduo.

Este *emissor pedagógico* utiliza-se, pois, desta autoridade legítima para executar o trabalho pedagógico de inculcação do arbitrário cultural dominante no trato com conteúdos, estratégias, avaliação e, principalmente, na relação com os alunos que ocorre de forma dissimulada para garantir sua autoridade e a legitimidade do que e de como transmite. Ao professor compete *rotinizar e homogeneizar* o trabalho escolar, garantindo

[...] exercícios de repetição e de restituição que devem ser bastante estereotipados para que repetidores tão pouco insubstituíveis quanto possível possam fazê-los repetir indefinidamente [...]. Qualquer que seja o *habitus* a inculcar, conformista ou inovador, conservador ou revolucionário, [...] todo TE [trabalho pedagógico escolar] gera um discurso que tende a explicitar e a sistematizar os princípios desse *habitus* segundo uma lógica que obedece primordialmente às exigências da institucionalização da aprendizagem [...]. (Op. cit., p. 68).

Além da corrupção do trabalho escolar acima descrita, o excesso de afeição, a *psicologização* das relações pedagógicas, a *professora transformada em tia* e tantas outras estratégias sutis servem para mascarar a violência simbólica de inculcação do arbitrário cultural tanto em alunos como nos próprios agentes que também são vítimas das mesmas, pois têm a função de fazer impedir que percebam o caráter arbitrário da ação pedagógica. Assim, de acordo com Bourdieu (1996, p.43),

[...] há, entre outras coisas, milhares de professores que aplicam aos estudantes categorias de percepção e de avaliação estruturadas de acordo com os mesmos princípios [...] que, por suas escolhas ordenadas de acordo com a ordem objetiva (as estruturas estruturantes são, como tenho lembrado, estruturas estruturadas), tendem a reproduzir essa ordem sem saber, ou querer.

O que leva então os professores à ilusão de que são profissionais emancipados/emancipadores, reflexivos e críticos e que, no entanto, servem à manutenção e reprodução das estruturas vigentes? Primeiramente, a ilusão de autonomia de seu trabalho pedagógico que na verdade está atrelado às condições institucionais e sociais; a falta de reflexão sobre o conhecimento que é produzido e reproduzido; a crença *sagrada* na ideologia do dom, que utiliza para hierarquizar o desempenho de alunos, homogeneizando-os; uma formação precária dada nos mesmos moldes; a rotinação do trabalho escolar; a funcionarização, flexibilização e precarização dos serviços educacionais e das relações institucionais; entre outros.

Diálogos com a desesperança

Como neste cenário manifesta-se a esperança de melhoria das condições objetivas de vida pela escola? A ascensão é possível para todos os indivíduos?

Conforme já foi explicitado nos diálogos anteriores, o valor e a crença atribuídos à cultura escolar são delimitados, segundo Bourdieu (1998), pela posição social que a família se encontra, o que reflete nas estratégias estabelecidas para com a escola e é manifesto no capital cultural que forma o *habitus* primário determinante das escolhas e dos comportamentos na relação com o arbitrário cultural que é legitimado pelo sistema de ensino. Assim, cada classe social encara de forma distinta o que espera da escola e investe no título escolar as chances de conversão deste, principalmente, em capital econômico que tende a voltar para a própria família.

Nesta estrutura montada para a reprodução do insucesso, a descrença pela ascensão social através da escola, começa na classe dos dominados como uma herança dos próprios pais, que só podem acreditar em tal possibilidade mediante a existência mínima e concreta de condições objetivas para que isso ocorra, ou seja, o sucesso escolar dependerá do capital cultural e do *ethos* transmitido pela família às crianças e da esperança em condições objetivas de que realmente possa acontecer.

Já a classe média, *pequena burguesia ou classe de transição*, investe mais fortemente na carreira escolar dos filhos pois vislumbra mais possibilidades objetivas de sucesso, o que poderá ser convertido em êxito social e prestígio cultural, além do capital econômico que poderá ser agregado por meio do diploma. Esse desejo fortalecido e crença na escola inspirado pelos pais, impulsiona os filhos a uma esperança maior de sucesso acadêmico, ou menos sofrimento para consegui-lo, funcionando como motivação para vencer as lacunas de privação cultural.

Além de permitir à elite se sentir *em casa* quando manda seus filhos para a escola, estes encontram todas as possibilidades de êxito escolar pela bagagem cultural, social e econômica que trazem de berço, e que, pelo processo de dissimulação, a escola converte essas benesses sociais em naturais e à presença de habilidades pessoais. Eles se sobressaem pois o arbitrário cultural não soa como tal pelo viés de seu *habitus* primário.

Para manter o controle através da ilusão de ascensão social pela escola, Bourdieu (1998) explica que o sistema utiliza-se de modelos de sucesso individuais, quando

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e dons. (In NOGUEIRA; CATANI, p.59).

Pelo quadro exposto por Bourdieu e Passeron (1975), temos na teoria da violência simbólica uma perspectiva nada otimista em relação à face real do sistema de ensino, suas instâncias e seus agentes. Analisando seus conceitos e implicações, percebemos que em muito pouco a educação escolar nos moldes em que a conhecemos pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa para um número maior de indivíduos, pois as ferramentas da reprodução são cruéis com os quais já não usufruem da riqueza cultural produzida pela humanidade e beneficiam somente os privilégios dos já privilegiados. É ainda mais perverso o sistema de ensino

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. (BOURDIEU in NOGUEIRA; CATANI, 1998, p.58).

O sistema de ensino em “contrafogos”

A teoria do sistema de ensino e violência simbólica publicada na década de 1970 por Bourdieu e Passeron trouxe repercussões muito contraditórias no campo educacional brasileiro, principalmente após 1975, data de sua primeira edição nacional. O país estava num contexto de agitação social por liberdade política contra a ditadura militar e de construção de um novo ideário de nação que tinha na escola libertadora, progressista, democrática e garantidora de direitos e igualdade social uma de suas bandeiras. A teoria da escola reprodutivista e alienadora, instrumento de reforço e manutenção das desigualdades, vinha de encontro com esses anseios educacionais discutidos e defendidos, sendo apontado este um dos motivos da negação da teoria de Bourdieu e

Passeron no campo educacional brasileiro. O que fugiu à compreensão é que a obra não se propunha a uma agenda de revolução, mas a mostrar a realidade objetiva das ações pedagógicas exercidas pela família e pela escola.

Hoje, no contexto do Brasil neoliberal, cada parágrafo bourdieniano é uma provocação para se pensar no papel realmente efetivado pelo sistema de ensino, pois o acesso à escola fundamental foi garantido mas não as condições de permanência e continuidade; as desigualdades entre dominados e dominantes continuam ou até aumentaram, tendo como exemplo a distância entre a universalização do ensino fundamental - população de 07 a 14 anos - com uma taxa de escolarização líquida de 97% em 2008 e o acesso elitizado ao ensino superior no patamar de 13,9%⁶ da população entre 18 e 24 anos no mesmo ano. Esse pequeno ingresso nas estatísticas educacionais deixa claro que a exclusão até o acesso ao ensino superior, passando também pelo ensino médio, é gritante e revela a conservação das desigualdades frente à escola.

Quais as saídas que podemos pensar para romper este modelo de escola reprodutivista e construir um novo paradigma educacional? Para criar perspectivas menos pessimistas e deterministas sobre o sistema de ensino, dialogar com o Bourdieu da década de 1970 e com o Bourdieu em tempos de *contrafogos* do findar da década de 1990 é uma forma de encontrar no próprio autor apontamentos para a construção de uma nova escola, ao passo que ele nos convoca: “[...] é urgente criar as condições para um trabalho coletivo de reconstrução de um universo de idéias realistas, capazes de mobilizar as vontades, sem mistificar as consciências”. (BOURDIEU, 1998, p.19). Isto implica, assim como Almeida (2005) exercitou, em buscar na própria teoria do autor mecanismos que viabilizem a elaboração de propostas para superação das relações de dominação naturalizadas e legitimadas pelo sistema de ensino.

A Reprodução vem com o propósito de descortinar a violência simbólica dissimulada na ação pedagógica; de provocar a escola a olhar para si mesma e analisar suas implicações ideológicas que garantem reprodução das relações sociais. Este exercício reflexivo não é fácil pois desmascara os dogmas escolares consolidados principalmente pelos próprios professores. Mas é no contexto da própria *A Reprodução* que encontramos as primeiras respostas a este estranho incômodo e de como ela opera:

⁶ Dados fornecidos pelo Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira, dez. 2009.

[...] O reconhecimento da legitimidade de uma dominação constitui sempre uma força (historicamente variável) que vem legitimar a relação de força estabelecida, porque, impedindo a apreensão das relações de força como tais, ele tende a impedir aos grupos ou classes dominadas a compreensão de toda a força que lhes daria a tomada de consciência de sua força. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p.29).

A tomada de consciência da dominação e da própria força dos dominados são os caminhos para a constituição do trabalho coletivo convocado por Bourdieu (1998), a fim de pôr em questão os reais objetivos das ações pedagógicas dos agentes do sistema de ensino. Desta maneira, um primeiro movimento deve ser o de quebrar a inércia reprodutivista na formação de professores e de resgate do papel social reflexivo destes agentes, de forma que sejam capazes de estabelecer conflitos no campo educacional, provocando novas relações de poder e a constituição de novas estruturas estruturantes. Para Almeida (1999, p.153), o início da jornada está em

Sair do determinismo e procurar compreender as contradições que envolvem a própria formação do ser social do professor é o primeiro desafio para quem quer se posicionar criticamente diante da reprodução de uma sociedade baseada em um contexto de dominação e de autolegitimação.

Outro ponto fundamental refere-se à discussão sobre o saber, conforme apontou Petit (1982), em buscar a justificativa da existência da escola e sua razão em relação ao conhecimento que é legitimado. A crítica à escola reprodutivista passa, necessariamente, pela crítica à manipulação e dissimulação do saber que impõe o saber aristocrático aos que dele não comungam. Trazer o saber próprio dos dominados, procurando legitimá-lo, sobretudo nas escolas populares, é uma ação necessária para o rompimento da trama da reprodução; o que não quer dizer simples nem tampouco fácil, pois a estrutura complexa que define o sistema de ensino constitui verdadeira disputa de poder no campo educacional e é justamente este poder que legitima, segundo Bourdieu e Passeron (1975), tanto este saber quanto a autoridade pedagógica dos agentes e das instituições.

Conforme sintetizou Catani (1999, p.97), “o conhecimento exerce um poder libertador, uma vez que tais mecanismos devem parte significativa de sua eficácia ao seu desconhecimento”. Neste aspecto, conhecimento significa despertar a consciência que deve servir para a análise em toda sua comple-

xidade das relações que permeiam o sistema de ensino contra a *ideologia do desinteresse* dos seus agentes e quebrar a não-consciência sobre as estruturas de dominação.

Para Bourdieu (1998), é preciso “inventar novas formas de ação simbólica”, pois é neste jogo de disputas de poder que os dominados são derrotados, ou seja, sucumbem à violência simbólica dominante enquanto não conseguem transpor suas verdades objetivas. Ser reflexivo para criar tais condições na formação e atuação de professores enquanto “intelectuais positivos e coletivos” que tenham “como objetivo não só inventar respostas, mas inventar um modo de inventar respostas, de inventar uma nova forma de organização do trabalho de contestação e de organização da contestação, do trabalho militante” (Op. cit., p.78).

Em síntese, colocar a reprodução em contrafogos significa buscar caminhos para a construção de uma escola menos reprodutivista e que sirva realmente aos anseios populares e de superação das desigualdades objetivas que fundam a sociedade capitalista. Para tanto, desnaturalizar a legitimação do saber da elite, refletir sobre a formação e a atuação dos agentes a partir do conhecimento desta realidade rumo a constituição de *intelectuais coletivos* são caminhos vislumbrados a partir de diálogos com Bourdieu.

Concluindo sobre as (im)possibilidades e outros diálogos

Tentar apreender o mínimo que seja da teoria bourdieuiana requer um grande esforço de análise, reflexão e síntese, pois o autor não traz postulados simplesmente estruturalistas. É preciso ir muito além; requer o que denomina de conhecimento *praxiológico*⁷. Tão mais complicado se torna quando nos colocamos enquanto objeto de suas análises, ou seja, enquanto professores que reproduzimos em nossas práticas o que combatemos em nossos discursos.

Construir uma nova história de lutas no campo educacional através da reflexão, ação e vigília, no embate de intelectuais positivos contra intelectuais negativos são desafios que ficam no legado desses estudos.

⁷ Conhecimento praxiológico tem como objeto os processos de “interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade”, ou seja, na articulação dialética entre estrutura social (campo) e ator social (*habitus*), pelas quais elas se atualizam e reproduzem. Foi a concepção elaborada por Bourdieu para superação da dicotomia: pensamento objetivista e pensamento subjetivista.

Caminhando para outros diálogos, ao compreender o impacto do *habitus* primário para a vida educacional de um indivíduo bem como a carga social inculcada pela família, será suficiente modificar a escola? Que esforço descomunal a escola deve fazer para que realmente o *habitus* secundário consiga sobrepor às marcas duráveis da primeira educação? Isto é possível? Ou seja, como fazer esse esforço chegar à família e provocar mudanças em suas estruturas? Não será demasiado ingênuo pensar que a transformação da sociedade capitalista dar-se-á fundamentalmente através da escola? Precisamos refletir sobre as análises deterministas da teoria e o que elas realmente implicam, ao ponto de não correremos o risco de delegarmos somente à escola a possibilidade de superação das condições de reprodução que vão além de suas forças objetivas.

Algumas atitudes positivas como a negação da ideologia do dom; a superação de práticas avaliativas classificatórias que na realidade discriminam e mascaram o preconceito social; acabar com o discurso homogeneizante de igualdades que não existem não correndo o risco de substituí-lo pelo *discurso da piedade* aos menos favorecidos; trazer os conhecimentos e saberes da vida real para a escola real; investir na formação do professor enquanto profissional coletivo e reflexivo, são possibilidades objetivas deixadas por Bourdieu intra e além-textos configurando um chamamento para a reinvenção teórico-prática de construção de novos coletivos para a ressignificação das relações do campo educacional. Em palavras finais, problematizar uma práxis coletiva buscando uma sociedade mais justa com condições dignas de apropriação dos saberes e fazeres humanos, provocadores de novos diálogos.

Resumo: Este artigo objetiva estimular reflexões a partir da concepção de sistema de ensino exposta por Bourdieu e Passeron em *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Os diálogos provocam a pensar uma nova realidade educacional a partir da consciência do papel da escola enquanto instrumento de dominação e propondo a atuação dos professores enquanto intelectuais coletivos.

Palavras-Chave: A Reprodução. Sistema de ensino. Transformação social.

Abstract: This article aims to stimulate reflections from conception of the education system exposed by Bourdieu and Passeron in *Reproduction in education, society and culture*. The dialogues cause to believe a new educational reality from the conscience of the role of schools as an instrument of domination and propose the role of teachers as intellectual collectives.

Key-words: The Reproduction. Educational System. Social modification.

Referências

- ALMEIDA, L. R. da S. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “A Reprodução”. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*. Goiânia, n. 30, jan./jun. 2005, p.139-155.
- BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. [Trad. Lucy Magalhães]. Petrópolis: Vozes. 2003. p. 113-130.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. [Trad. Reynaldo Bairão]. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975. (Série Educação em Questão).
- BOURDIEU, P. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. [Trad. Lucy Magalhães]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- _____. *Lições de Aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v. 8 Sociologia).
- _____. O novo capital. In: *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. [Trad. Mariza Corrêa]. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 35-52.
- CATANI, A. M. Algumas lições da aula inaugural de Pierre Bourdieu. In: CATANI, A. M.; MARTINEZ, P. H. (Org.). *Sete ensaios sobre o Collège de France*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 89-103.
- CUNHA, L. A. A simbólica violência da teoria. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 43, nov. 1982. p.55-57.
- DURAND, J. C. Torcidas de nariz a Bourdieu e Passeron. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 43, nov. 1982. p.52-54.
- MARTINS, C. B. Estrutura e ator: a teoria da prática em Bourdieu. *Educação & Sociedade*. São Paulo, n.27, set./dez. 1987, p. 33-46.
- MICELLI, S. A força do sentido. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. VII-LXI.
- NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) *Pierre Bourdieu. Escritos de Educação*. 7.ed. Petrópolis: Vozes. 1998.
- ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In: *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983, p. 7-36. (Col. Grandes Cientistas Sociais).
- PETIT, V. As contradições de “A Reprodução”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 43, nov. 1982. p.43-51.
- PINTO, L. Pensar a prática: pressupostos e predisposições. In: PINTO, L. *Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social*. [Trad. Luiz Alberto Monjardim]. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. p. 37-64.

Recebido em maio 2016

Aprovado em julho 2016

