
Educação e Reprodução na Abordagem Sociológica de Bourdieu e Passeron

Maria Angélica Peixoto*



Bourdieu e Passeron (1982) assinam juntos uma das obras mais importantes para a sociologia da educação. *A Reprodução* (publicado originalmente em 1970), tem sido um importante marco para o pensamento sociológico, não só por tentar fazer uma síntese teórica das várias abordagens sociológicas: Durkheim com seu objetivismo, Weber com seu subjetivismo e Marx como expressão do pensamento dialético, segundo distinção epistemológica feita por Pereira (1970), mas principalmente por, partindo desta síntese realizar uma análise complexa do fenômeno educacional.

Veremos abaixo como Bourdieu e Passeron analisam o sistema de ensino, quais as contribuições presentes em *A Reprodução* e outras obras e principalmente quais as implicações desta teoria do sistema de ensino na sociedade moderna, bem como a questão da mudança no interior do campo educacional.

O ponto de partida destes autores é a afirmação de que toda ação pedagógica é uma violência simbólica, pois é uma imposição arbitrária de uma cultura de um grupo ou classe a outro grupo ou classe e esta imposição oculta, mascara, as relações de força que estão na base de seu poder.

Sendo assim, “as ações sociais são concretamente realizadas pelos indivíduos, mas as chances de efetivá-las se encontram objetivamente estruturadas no interior da sociedade global” (Ortiz, 1994:15).

A ação pedagógica é uma ação objetivamente estruturada e é uma violência simbólica porque impõe um arbitrário cultural, ou seja, impõe uma concepção cultural

* Professora da Universidade Católica de Goiás (UCG) e Universidade Paulista (UNIP). Mestra em Sociologia (UnB).

de grupos e classes dominantes e esta imposição terá no sistema de ensino seus sustentáculos.

A pedagogia, neste sentido, é inculcação de valores e normas de um dado grupo ou classe a outros grupos ou classes. Podemos reafirmar então, que a ação pedagógica é uma violência simbólica, pois tem por objetivo aplicar sanções, impor um arbitrário cultural.

Bourdieu então, através do estudo da “distribuição estatística dos produtos pedagógicos segundo as diferentes camadas e classes” chega a seguinte conclusão: a chance de cada indivíduo é determinada pela sua posição dentro do sistema de estratificação e, partindo da análise específica do sistema de ensino ele demonstra que o sistema de ensino tem uma dupla função: a reprodução da cultura e reprodução da estrutura de classe. O sistema de ensino promove os aptos a participarem dos privilégios e do uso da força (poder).

Então, para entendermos seu raciocínio voltaremos à questão da ação pedagógica: toda ação pedagógica requer uma autoridade pedagógica para que ocorra a inculcação de um arbitrário cultural.

A ação pedagógica se realiza através do trabalho pedagógico que são atividades contínuas e sistemáticas de inculcação dos princípios culturais que devem persistir após a cessação da ação pedagógica (Freitag, 1979: 66).

Neste sentido, é o trabalho pedagógico que garante a imposição dos conteúdos culturais de grupos e classes dominantes sobre os demais no interior da escola, mantendo assim, a perpetuação da ordem estabelecida, garantindo uma formação social durável.

O trabalho pedagógico operado pelo sistema de ensino conduz os alunos pouco a pouco a irem interiorizando “certos códigos de normas e valores”. Bourdieu, enfatiza a importância de se estudar o modo de estruturação do *habitus* através das instituições de socialização, ou seja, o trabalho pedagógico tende a estruturar o *habitus* (“predisposições dos agentes agirem segundo um certo código de normas e valores que os caracterizam como pertencentes a um grupo ou classe”) ou mais, os agentes tendem a reproduzir as mesmas condições da classe de origem.

E os professores ao negarem as especificidades dos alunos e alunas através de ações uniformizantes e uniformizadoras contribuem para a reprodução da ordem vigente e através das suas comunicações impõem um arbitrário cultural. Bourdieu aponta que a língua não é somente instrumento de comunicação/conhecimento, mas um dos mais poderosos instrumentos de poder (Bourdieu, 1994:161). E que portanto, é um instrumento de manipulação, pois dependendo da posição do aluno no sistema de estratificação a possibilidade de mobilidade social se restringe demasiadamente se caso o seu capital lingüístico for diminuto e, esta relação de poder fica bem expressa no que diz respeito à relação professor e aluno:

A estrutura da relação de produção lingüística depende da relação simbólica entre os dois locutores, isto é, da importância de seu capital de autoridade (que não é redutível ao capital propriamente lingüístico): a competência é também portanto a capacidade de se *fazer escutar*. A língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados ... os que falam consideram os que escutam dignos de escutar e os que escutam consideram os que falam dignos de falar (Bourdieu, 1994:160-161).

Entra aqui, outro elemento de grande importância para a análise de Bourdieu, o conceito de capital cultural, ou seja, cada indivíduo recebe um *quantum* social de informações desde o seu nascimento, principalmente através da família e será esta quantidade de informação que determinará a posição do indivíduo na sociedade. A triagem e seleção serão explicadas em termos de falta de habilidades, capacidades, mau desempenho, justificando assim, as desigualdades sociais.

A ideologia das aptidões naturais oferece importante auxílio para explicar as desigualdades do ponto de vista dos grupos e classes dominantes. A ideologia das aptidões naturais naturaliza as desigualdades ao explicá-las a partir de uma ordem estritamente biológica. A ideologia das qualidades inatas foi analisada no texto de Noelle Bisseret “*A Ideologia das Aptidões Naturais*”, onde o autor leva-nos à compreensão desta e como que se tornou possível a sua difusão.

Segundo Bisseret, por meio da Psicologia Diferencial, os ideólogos da burguesia criaram uma nomenclatura onde definiam os aptos e inaptos por *natureza* a possuir ou não os cargos de comando. Vale ressaltar o fato de que os aptos eram quase sempre pertencentes à classe dominante ou as demais classes privilegiadas. Segundo Bisseret:

...a noção de aptidão, (...) serve progressivamente de suporte para justificar a manutenção das desigualdades sociais e das desigualdades escolares que traduzem e perpetuam. Como a nova sociedade e as instituições escolares são colocadas como igualitárias, a causa das desigualdades só pode ser atribuída a um dado ‘natural’ (Bisseret, 1979: 31).

Neste sentido, toda ação pedagógica só se realiza se encontrar condições concretas para se efetivar. Portanto, toda ação pedagógica para se realizar estabelece uma relação de comunicação. Por meio desta relação ela impõe um arbitrário cultural impondo e inculcando certas significações, convencionadas pela seleção e exclusão. A ação pedagógica confere à imposição grande legitimidade que por sua vez é aprovada por aqueles que a ela estão submetidos.

Daí observarmos o quanto é importante o momento em que os professores selecionam (levando em conta é claro, o peso das demais instituições e do Estado nesta seleção) os conteúdos que repassam para os alunos e alunas. Esta seleção trás em sua base as condições necessárias para a reprodução objetiva da multifacetada cultura e estrutura de classe da sociedade capitalista. Tais conteúdos reproduzem a posição dos alunos na estrutura social e já carrega em si as possibilidades de um dado grupo de

alunos e alunas estarem sendo assimilados e ou selecionados ou, ao contrário, eliminados da escola.

O capital cultural juntamente com a ação pedagógica impositora é a chave que destrancará as portas que fornecerão subsídios para compreendermos como se opera o processo de seleção e eliminação de alunos e alunas do sistema de ensino. Os grupos e classes dominantes detêm pela posição privilegiada, as condições necessárias para se imporem aos demais grupos e classes. Suas idéias, valores, crenças, concepção de mundo e gostos estéticos se tornam legítimos e são inculcados subrepticamente aos demais grupos e classes através das escolas e dos meios de comunicação de massa.

Tudo isto é percebido como legítimo, pois a violência simbólica da ação pedagógica dissimula a arbitrariedade e a apresenta como algo legítimo. Os demais grupos e classes por desconhecerem a verdade objetiva da ação pedagógica reforçam as relações de força exercidas pela ação pedagógica aumentando ainda mais sua eficácia. Daí Bourdieu afirmar que o desconhecimento do poder de imposição da ação pedagógica por parte daqueles que a ela estão submetidos, é a condição dela se exercer, ou seja, impor valores, idéias, gostos, crenças àqueles que a ela se conformam.

Este processo gera a negação das especificidades dos demais grupos, o que faz com que seus valores, idéias, gostos estéticos, crenças e outros elementos sejam negados pela força consensual dominante. No âmbito da escola tal fato adquirirá expressão máxima por meio das verdades uniformizantes, isto é facilmente percebido pela estrutura escolar que, ao contrário, do que enuncia (repassa de saberes comuns a todas às classes e grupos) impõe sua verdade férrea a todos os demais grupos e classes desprivilegiadas negando as especificidades.

Aqui temos uma importante contribuição de Bourdieu, pois hoje muitos educadores e pesquisadores enfatizam a necessidade de se compreender e trabalhar a questão das especificidades nos sistema escolar.

Atualmente se atribui grande importância em estarmos pensando num perfil de educadoras e educadores atentos às características e necessidades de alunos e alunas em diferentes níveis de desenvolvimento, “ou seja, começamos a pensar na criança, no adolescente, no jovem, no adulto, que se encontra escondido atrás da palavra ‘aluno’” (Campos, 1999)

Fazendo isto e pensando sobre a Declaração de Salamanca de 1994 fica mais fácil pensarmos na menina e no menino de origens sociais distintas, étnicas, regionais ou oriundos do campo e da cidade, no jovem e adolescente dos subúrbios e das áreas privilegiadas dos centros urbanos, enfim, faz com que pensemos também no adulto que tardiamente, embora a tempo, queira ser compensado pela precariedade ou completa ausência de sua educação formal.

Para alguns autores, em diferentes situações e independente do nível ou modalidade que a aluna ou aluno se encontre, a educadora/educador crítico têm que possuir sólida formação, sua prática tem que englobar saberes tais como disciplinares, curriculares, profissionais (juntamente com os das ciências da educação e da pedagogia) e os saberes experienciais (Tardiff, 2002).

Outros reconhecem a necessidade de repensar a escola e apresentam a proposta de uma escola oniforme (Gadotti, 1995) e não uniforme, isto é, “um espaço de convivência de diferentes e diferenças”. Um espaço de apropriação dos saberes centrados nas necessidades das crianças, buscando o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Também se questiona a separação entre ensino e cotidianidade. Segundo Paulo Freire,

... não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar o para discutir os seus direitos – nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na Prática da Educação de Jovens e Adultos (apud. Gadotti & Romão, 2000, 15-16).

A Prática da Educação exige que se reconheça a educação como prática política (Freire, 1996). Neste sentido, a desconsideração pela *formação integral* do ser humano, a sua redução a puro treino necessita ser superadas. Só há prática democrática quando há intenção explícita por parte do educador de *falar com*.

No entanto, em que pese o reconhecimento da necessidade de trabalhar a questão das especificidades no sistema escolar é mister reconhecer também que a escola continua sendo “uniformizadora” e impositora, e isto se encontra, tal como coloca Bourdieu, na própria essência do sistema de ensino.

Na abordagem de Bourdieu, a escola existe para impor um arbitrário cultural e, portanto, a “formação integral”, ou segundo a concepção marxista, a formação do homem omnilateral (Manacorda, 1991) seria impossível no seu interior, já que é próprio de sua natureza e função impor um determinado tipo de saber, o escolar, que visa a profissionalização, a reprodução de conhecimentos especializados, técnicos, e formação de valores e comportamentos que são importantes para a reprodução da sociedade, reproduzindo assim a estrutura de classes.

Como, então, superar concretamente essas condições objetivas? Como se poderia transformar a escola, mudando o seu papel de reproduzir a estrutura de classe e a cultura dos grupos e classes dominantes que compõe a sociedade capitalista? Será que estamos numa rua sem saída?

Bourdieu não focalizou e aprofundou a questão da transformação da sociedade e nem de mudanças estruturais nos diversos “campos” que ele vê como sendo suas partes

constituintes, inclusive o campo educacional. A sua análise se limita a abordar a existência dos diversos campos, suas leis gerais e específicas (Martins, 1987) e não focaliza a questão da transformação social. A sua abordagem dos campos deixa de lado elementos como classes sociais, acumulação de capital, entre outros, que ou estão ausentes ou são relegados a segundo plano, ficando ausente uma abordagem fundada no princípio metodológico da totalidade (Viana, 2007). Apesar disso, ele nos traz elementos que podemos utilizar para realizar uma análise crítica do fenômeno educacional, seja acrescentando a contribuição de outros autores seja encontrando em sua própria obra recursos teóricos para trabalhar a questão da mudança e transformação, tanto em sentido global quanto em sentido mais restrito, como no caso do campo educacional.

Segundo Bourdieu, aqueles que estão submetidos à ação pedagógica desconhecem o poder de imposição dela. Ora, o desconhecimento deste poder propicia à burocracia escolar o exercício da força e submete professores e alunos a uma relação de força onde o primeiro se encontra em flagrante vantagem (impõe conteúdos, formas de avaliação, uso do tempo escolar, etc.) pois no topo da hierarquia o professor se encontra em posição dominante (pelo menos no que tange a relação professor e aluno).

Então a possibilidade de mudança estaria no processo de conhecimento do significado e compromissos assumidos pela ação pedagógica. Este conhecimento permitiria a mudança da prática docente e daqueles que estão submetidos à ação pedagógica. Se o desconhecimento do poder é elemento para sua perpetuação, então o conhecimento é elemento para sua superação. Aqueles que executam ou são vítimas da ação pedagógica podem, ao ter consciência deste processo de imposição, buscar alterar este processo, no sentido de romper com a reprodução automática dela e abrindo brechas para mudanças, que, no entanto, só poderiam se concretizar efetivamente com uma transformação social total, isto é, dos vários campos e do conjunto da sociedade.

Muitas ações se tornam possíveis neste contexto e a elaboração de propostas e ações neste sentido têm na consciência de que a ação pedagógica é uma forma de violência simbólica uma pré-condição. Esta consciência permite novos posicionamentos e ações no interior da escola, tanto por parte de professores quanto alunos, pois permite se buscar criar um projeto alternativo de escola, abrindo novos caminhos. Além disso, permite a busca de ações extra-escolares que não reproduzem a estrutura da ação pedagógica produzida no seu interior.

Mas todas estas iniciativas, já esboçadas por várias concepções pedagógicas e ações no interior da escola e fora dela, só podem se realizar a partir da percepção do processo educacional enquanto um sistema que impõe um arbitrário cultural. Neste sentido, temos uma importante contribuição de Bourdieu. A partir de Bourdieu podemos compreender o sistema de ensino e apresentar projetos para sua transformação.

REFERÊNCIAS

- BISSERET, Noelle. *A Ideologia das Aptidões Naturais*. In: DURAND, José Carlos Garcia (org.). *Educação e Hegemonia de Classe*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves: 1982.
- BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Lingüísticas*. In: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu. Coleção Grandes Cientistas Sociais*. 2ª ed. São Paulo, Editora Ática: 1994.
- CAMPOS, Maria Malta. *A Formação de Professores para Crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate* in: *Revista Educação e Sociedade*, nº 68, 1999 p, 126-142.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2001
- MANACORDA, M. A. *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARTINS, Carlos Benedito. *Estrutura e Ator: A Teoria da Prática em Bourdieu*. Revista Educação e Sociedade. Nº 27, Setembro de 1987.
- ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu. Coleção Grandes Cientistas Sociais*. 2ª ed. São Paulo, Editora Ática: 1994.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VIANA, Nildo. *A Esfera Artística. Marx, Weber, Bourdieu e a Sociologia da Arte*. Porto Alegre: Zouk, 2007.