

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PARADOXOS DO ATUAL SISTEMA DE ENSINO: A AÇÃO PEDAGÓGICA
DIFERENCIADA E O COMBATE À REPRODUÇÃO**

ALEXANDRE MARINHO PIMENTA

Brasília – DF, abril de 2013

Pimenta, Alexandre Marinho

**PARADOXOS DO ATUAL SISTEMA DE ENSINO: A AÇÃO
PEDAGÓGICA DIFERENCIADA E O COMBATE À
REPRODUÇÃO** / Alexandre Marinho Pimenta : Brasília : UnB.
2013.

Trabalho conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) –
Universidade de Brasília, 2013.

Orientador: Erlando da Silva Rêses

ALEXANDRE MARINHO PIMENTA

**PARADOXOS DO ATUAL SISTEMA DE ENSINO: A AÇÃO PEDAGÓGICA
DIFERENCIADA E O COMBATE À REPRODUÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação do professor Dr. Erlando da Silva Rêses.

Comissão examinadora:

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof. Me. Antonio Fávero Sobrinho

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Brasília – DF, abril de 2013

TERMO DE APROVAÇÃO

ALEXANDRE MARINHO PIMENTA

**PARADOXOS DO ATUAL SISTEMA DE ENSINO: A AÇÃO PEDAGÓGICA
DIFERENCIADA E O COMBATE À REPRODUÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso defendido sob a
avaliação da Comissão Examinadora constituída por:

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses
Orientador

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa
Membro Titular – UnB/FE

Prof. Me. Antonio Fávero Sobrinho
Membro Titular – UnB/FE

Brasília – DF, abril de 2013

Dedico este trabalho ao meu pequenino sobrinho, Marcos Vinícius, que se inicia agora no mundo letrado, na esperança de que ele possa ver e ajudar a germinar um mundo mais justo.

E claro, a todos os filhos das classes trabalhadoras brasileiras que, mesmo em meio a tantas frustrações e engodos, lutam cotidianamente para permanecerem no sistema de ensino, encontrando-se assim numa tremenda antinomia social da qual poucos serão os sobreviventes.

AGRADECIMENTOS

A todos que aguentaram minhas neuroses, transtornos, síndromes e complexos psíquicos durante a realização deste trabalho: ao orientador, Erlando, cearense sem meias-palavras, que me aceitou de braços abertos e honestos; ao professor Carlos, interlocutor de boa parte das reflexões deste trabalho; aos amigos e amores, sobretudo minha companheira Izabella, ouvidos atentos, críticos e também de acalanto; à família e seu otimismo cego, mas um tanto animador.

A todos que colaboraram indiretamente com minha formação docente e minha visão de educação em geral. Destaque para as crianças e jovens que, durante essa minha breve trajetória, me chamaram de *professor* ou de *tio* (e também àqueles que ainda não falam, ou não o podem, mas que percebi em seus olhares o reconhecimento), e foram alvos de tanta reflexão, dedicação e carinho.

A tudo e a todos que me ajudaram a amadurecer e ensaiar mudanças em minhas falhas e defeitos, minha gratidão; a tudo e a todos que resistem nesse mundo e me dão esperanças de um amanhã radicalmente diferente. Viver é

Parece também paradoxal que a Terra gire ao redor do Sol e que a água seja formada por dois gases altamente inflamáveis. As verdades científicas serão sempre paradoxais, se julgadas pela experiência de todos os dias, a qual somente capta a aparência enganadora das coisas.

Marx (*Salário, Preço e Lucro*. Valor e trabalho)

A única coisa que nos interessa é patentear que a hegemonia política (*politischen Herrschaft*) teve por base, em todas as partes, o exercício de uma função social, podendo garantir-se tão somente enquanto preenchesse a função social em que se fundamentava.

Engels (*Anti-Dühring*. Teoria da violência)

Hoje, mais que nunca, a pedagogia leva em consideração os fatores sociais e econômicos. O moderno pedagogo sabe perfeitamente que a educação não é uma simples questão de escola e métodos didáticos. O meio econômico e social condiciona inexoravelmente o trabalho do mestre.

Mariátegui (*Sete ensaios de interpretação da realidade peruana*. O problema do índio)

No momento em que questionamos seriamente o consenso liberal existente, somos acusados de abandonar a objetividade científica em troca de posições ideológicas ultrapassadas. Esse é o ponto “leninista” do qual não se pode nem se deve abrir mão: hoje, a verdadeira liberdade de pensamento significa liberdade para questionar o consenso democrático-liberal “pós-ideológico” dominante – ou não significa nada.

Zizek (*Às portas de revolução*. A escolha de Lenin)

RESUMO

Entendendo o sistema de ensino como setor de autonomia relativa dentro da sociedade capitalista, o presente trabalho busca reafirmar a existência de relações de dominação de classe e da divisão social do trabalho na ação pedagógica, mesmo esta sendo diferenciada. Para tanto realiza um levantamento teórico de grandes nomes críticos da chamada sociologia da educação, sobretudo francesa, e seus atuais críticos e modernizadores, tentando identificar os paradoxos da ação pedagógica diferenciada no sistema de ensino no que se refere ao combate à reprodução. Defende-se a visão de que, para que se combatam as tendências conservadoras do atual sistema de ensino, a diferenciação pedagógica frente às distâncias culturais de classe não deve possuir somente um aspecto técnico, mas também estar politicamente relacionada com um projeto de contra-hegemonia aliado às classes populares e que vise outras formações sociais estruturalmente antagônicas da atual. Nesse sentido, e no objetivo de atuar sobre autonomia relativa do sistema de ensino e sua atual configuração, buscou-se contribuir para uma ação pedagógica realmente progressista através de uma proposta nomeada de Pedagogia Social.

Palavras-chave: Ação pedagógica diferenciada, Sistema de Ensino, Classes sociais, Reprodução.

ABSTRACT

Understanding the education system as a sector of relative autonomy in capitalist society, this work seeks to reaffirm the existence of relations of class domination and social division of labor in the pedagogical action, even its format differentiated. For both surveys thinkers of the french sociology of education, but also his current critics and modernizers, trying to identify the paradoxes of pedagogical action differentiated that aims to combat the reproduction in the education system. It supports the view that, in order to combat the conservative tendencies of the current education system, adaptive pedagogical action facing cultural distances of class should not only have a technical aspect, but also be politically connected with a counter-hegemonic project, ally to the working class, aimed at other social formations structurally opposing from the current. In this sense, and in objective of act on the relative autonomy of the education system and its current configuration, it sought to contribute to a truly progressive pedagogical action through a proposal named Social Pedagogy.

Key-words: Differentiated Pedagogical Action, Education System, Social classes, Reproduction.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| MEMORIAL..... | 11 |
| INTRODUÇÃO..... | 17 |
| CAPÍTULO 1 – O ÂMBITO SOCIAL E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO: CLASSES SOCIAIS, LEGITIMAÇÃO E AUTONOMIA RELATIVA DO SISTEMA DE ENSINO..... | 24 |
| 1.1 A contribuição de Durkheim..... | 25 |
| 1.2 A contribuição do marxismo..... | 28 |
| 1.3 A contribuição de Bourdieu..... | 34 |
| CAPÍTULO 2 – MODIFICAÇÕES NA AÇÃO PEDAGÓGICA (E NO SISTEMA DE ENSINO) TRADICIONAL: DIFERENCIAÇÃO FRENTE ÀS DISTÂNCIAS CULTURAIS..... | 39 |
| 2.1 Diversidade e animação: sobre a intervenção e autoridade pedagógica..... | 42 |
| 2.2 Relação pedagógica e distância cultural..... | 43 |
| 2.3 A ação pedagógica diferenciada: possibilidades, limitações, impotências e paradoxos..... | 44 |
| 2.4 Mais possibilidades, limitações e paradoxos do atual sistema de ensino..... | 47 |
| CAPÍTULO 3 – COMBATER A REPRODUÇÃO: UMA PEDAGOGIA CLÍNICA OU SOCIAL?..... | 51 |
| 3.1 Tratamento clínico e individualizado <i>versus</i> tratamento político e coletivo: além do ensino-aprendizagem..... | 52 |
| 3.2 Pessimismo ou realismo?: muito além da educação formal..... | 59 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 65 |
| PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS..... | 68 |
| REFERÊNCIAS..... | 69 |

MEMORIAL

*Mas o negócio não é bem eu,
É Mané, Pedro e Romão,
Que também foi meus colega,
e continua no sertão
Não puderam estudar,
e nem sabem fazer baião
(Não puderam estudar,
e nem sabem fazer baião
Não puderam estudar,
e nem sabem fazer baião
Não puderam estudar,
e nem sabem fazer baião...)*

(João do Vale, “Minha História”, 1965)

Sou o filho do meio de uma família natural do Ceará de origem pequena burguesa tradicional (pequenos proprietários de terra e de comércio) que emigrou para Brasília a procura de estudo, trabalho e melhores condições de vida. Meus avós pouco ou nunca frequentaram a escola. Meu pai terminou seu ensino médio, já em Brasília e trabalhando, no Elefante Branco, escola que posteriormente eu e todos os meus irmãos se formaríamos, e logo após concluiu o ensino superior, no caso, em Administração na Universidade Católica de Brasília, no turno noturno. Outros irmãos de meus pais seguiriam o mesmo caminho: trabalhavam no período diurno para pagar seus estudos no noturno. Já, minha mãe, prima de meu pai e casada com ele durante muitos anos, teve maiores dificuldades de obter e continuar os estudos. A família grande, muito religiosa, de poucas condições financeiras, resultou em reprovações e desistências não só de minha mãe, mas da maioria de seus irmãos. Concluiria o ensino fundamental e médio no supletivo e em seguida passaria em um concurso público, já casada com meu pai, então formado e trabalhando no Banco do Brasil.

Esse breve histórico é de fundamental importância para compreender com quais influências se construiu minha postura frente ao sistema de ensino, ao mercado cultural e posteriormente minha visão de educação. Os imensos esforços nos estudos que se reverteram em relativa ascensão social e cultural, da velha e campesina para a pequena burguesia nova e urbana, por parte de meus pais e de muitos de seus irmãos, tendo driblado assim as condições objetivas e subjetivas iniciais que indicavam pouca possibilidade de “sucesso”, fizeram com que essa geração da família começasse a valorizar fortemente a educação formal, os postos de trabalhos não-manuais e o fajuto mérito pessoal. A experiência positiva com a “obediência”, a

“boa vontade cultural” sendo esta cínica ou sincera, aos parâmetros do sistema educacional formal converteu-se em ideologia meritocrática comum às classes médias e à nova pequena burguesia, não presente em meus avôs, que passou a ser fortemente defendida em minha família e passada para os novos membros como valor indiscutível.

Sob tal influência, que sem dúvida não é um caso isolado, mas também representa uma tendência na história de nosso país na segunda década do século XX que atingiram muitas gerações, cresceram e se formaram meus irmãos e eu. Nossa estratégia frente à escola, estimulada por nossos pais, em grande parte, é marcada pela competição e exigências descabidas. Os desgastes psicológicos que isso causou, e ainda causam em nós, acabou nos prejudicando em vários momentos da vida escolar e também pessoal e social.

Entrando mais especificamente em meu histórico escolar, nasci em 1990 e comecei frequentando escolas particulares de Taguatinga, cidade onde morei nos primeiros anos de minha vida. Minha irmã, dois anos mais velha, era um exemplo promissor de “sucesso escolar”, no qual durante muito tempo me inspirei. Mas de início não consegui me adaptar às escolas tendo que abandonar o primeiro ano da educação infantil e retornar um ano depois ainda com muitas dificuldades que se prologaram (e ainda prologam).

Logo após minha “adaptação”, tive uma trajetória de boas notas e exemplar *docilidade*. Depois da educação infantil em escola particular, e em consequência do nascimento de meu irmão e de uma relativa queda no poder aquisitivo de minha família, começamos a frequentar a escola pública, mas seguidos do mesmo ideário individualista e meritocrático. Estudei nas séries iniciais na Escola Classe 108 Sul e Escola Classe 308 Sul. Depois fui para o CASEB, onde concluí o ensino fundamental e, enfim, no Elefante Branco (ensino médio). A perda na qualidade de ensino foi recebida de maneira negativa por meus pais, que indicavam para meus irmãos e eu “irmos além” das exigências das escolas, tentando comprovar a si mesmos e aos outros a “superioridade” adquirida no sistema particular e no estilo de vida cultural e economicamente mais elevado. Segundo Bourdieu, esta pretensão desesperada, e poderíamos dizer ansiosa, de se autodisciplinar para adquirir/reproduzir (ou pelo menos *parecer possuir*) bens culturais valorizados socialmente que não conseguiriam “naturalmente” é comum nos setores “médios” da sociedade (2007, p. 236):

O pequeno burguês é aquele que, condenado a todas as contradições entre uma condição objetiva dominada e uma participação em intenção e com vontade aos valores dominantes, é obcecado pela aparência a exhibir diante

dos outros e pelo julgamento destes sobre sua aparência. Levado a exagerar por medo de não fazer o suficiente, denunciando sua incerteza a apreensão de estar submerso em sua preocupação de mostrar ou *dar a impressão* de que se encontra nesse estado, ele será forçosamente percebido, tanto pelas classes populares, sem essa preocupação de ser-para-o-outro, quanto pelos membros das classes privilegiadas que, seguros de seu ser, podem desinteressar-se do parecer, como o homem da aparência, obcecado pelo olhar dos outros e, incessantemente, ocupado em “valorizar-se” *diante dos outros*.

Foi no ensino médio que, como é comum, comecei a galgar maior independência de meus pais e questionar minha relação com a escola e o ensino formal. Professores das áreas de humanas me influenciaram a penetrar no mundo da literatura, da política e da filosofia, até então distâncias do ambiente familiar, escapando assim das exigências centrais de meus pais e do mercado de trabalho que aos poucos se aproximava. Comecei a partir daí a priorizar o estudo independente, o pensamento crítico e experiências educativas informais ou fora da escola. A Biblioteca Demonstrativa da Asa Sul, onde passei tardes a fio desbravando livros, sozinho, possui uma importância fundamental aqui. Muitos amigos acompanharam essa espécie de dissidência. Iniciou-se nesse momento também minha militância no movimento estudantil, por onde comecei a me formar política e ideologicamente, gerando depois impactos consideráveis em minha atuação como educador.

No entanto, talvez essa fuga da ideologia médio classista fosse aparente. Com a conclusão do ensino médio minha postura frente à possibilidade de ingresso no ensino superior foi bastante “tradicional”: dada minhas insuficiências e a forte concorrência, pesei a necessidade e o desejo e escolhi o curso de Biblioteconomia na UnB e passei (2009), sendo o primeiro da minha família a poder frequentar uma universidade pública. Em vez da autoexclusão comum às classes populares, privilegiei a continuidade no sistema de ensino, me adequando às exigências arbitrárias do sistema de ensino. Essa tática obviamente fora estimulada por meus pais, mesmo que não explicitamente. Posteriormente pude estudar, e me identificar, em Bourdieu essa tendência de grupos com pouco ou médio capital cultural “escolherem” mercados culturais menos concorridos e de menor prestígio, porém com mais chance de sucesso para manter seu quantum ou ampliá-lo, temendo o risco, a possibilidade de “perder” o que já se tem, assumindo assim o paradoxal “gosto pela necessidade”, mais ou menos dissimulado. “Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irreduzível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas” (BOURDIEU, 2007, p. 49).

Antes de me transferir para o curso de Pedagogia, permaneci na Biblioteconomia por três valiosos semestres. Valiosos em dois sentidos: pela entrada no mundo cultural e político da Universidade, que me marcaram profundamente; pelas reflexões que tive sobre democratização da cultura, ideologia e sociedade que acabaram me aproximando do curso de Pedagogia e do campo da educação em geral. Intuí que o processo educativo, mais propriamente o escolar, muito mais que os processos informacionais, era em grande parte responsável pela tessitura das redes de socialização e dominação em nossas sociedades, e que nesse espaço era preciso adentrar, para compreender e transformar.

Na universidade todo o meu ciclo social se modificou e tive ricas experiências. Posso arriscar a dizer que a amizade com colegas de outros cursos e a frequência em palestras, aulas etc. “fora” de minha “área” (como diz e quer um currículo tradicional) foram mais decisivas para minha concepção de educação do que as disciplinas obrigatórias. E nesse ciclo também se encontra o professor Carlos, com quem cursei Sociologia da Educação quando ainda estava na Biblioteconomia e desde então tem sido um grande parceiro de pesquisa, discussão e reflexão.

Isso não quer dizer que as disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia não colaboraram. Foram ponto de partida e de articulação de muitos conhecimentos que estavam esparsos, além de um chamado à prática: não era um estudo das humanas pelas humanas, mas sim para humanos reais, em pleno processo de humanização. Posso citar ainda professores de suma importância na FE para minha formação, também alvos de grande simpatia e inspiração: Viviane Legnani, com quem aprendi a primar pelo rigor teórico e ver o inconsciente presente na educação; Cátia Piccolo, pesquisadora educacional de admirável técnica e domínio teórico; José Villar, que sabe somar, em sua prática docente, erudição com sensibilidade; Cristiano, mais que um matemático, um grande didata; Fátima, que me desaprendeu o que é o corpo e a palavra, mas me ensinou o que pode o corpo e a palavra.

Minhas influências e interesses durante o curso se balizaram por pedagogos “sociais”, como Makarenko, sociólogos e filósofos da educação ou contribuintes para tais áreas, além de psicólogos ou psicanalistas. Na realidade, em muitos momentos, minha concepção de educação se dividia, ora influenciada pela teoria social, ora pela psicologia ou psicanálise. Mas acabei indo para o lado social, porém não abdicando de todo o âmbito psicológico ou psicanalítico, a meu ver, necessário, porém limitados, para entender as relações de poder e dominação na cultura; o funcionamento da ideologia, sobretudo na educação; a constituição

da personalidade e do sujeito social; a relação da criança com a cultura e com o outro etc. Sendo assim, minha formação no curso, tanto nos momentos práticos quanto nos teóricos tentaram sempre focar, dentro da realidade educativa, tanto nos níveis macros, quanto micros, a estrutura social subjacente que a constitui e a determina em última instância. Isso esteve presente, em menor ou maior grau, em todos os meus projetos e trabalhos acadêmicos e políticos, e na minha prática e intervenção educativa.

No campo educacional me aproximei de críticos da escola nova e outras correntes “psicologizantes”, da pedagogia e didática “libertária”, entendendo-as como utópicas e recheadas de fetiches, sendo de pouca relevância para pensar uma transformação educacional em ampla escala. Isso não me colocou em uma corrente conservadora: busquei construir uma pedagogia crítica; realista, mas não conformista. Em nível das políticas e gestão, defendi os críticos do tecnicismo privatista neoliberal, hoje em ofensiva e encabeçado pelos organismos financeiros internacionais. Da mesma forma que lutei com a mesma posição em minha militância no movimento estudantil.

De maneira geral, nos debates e embates educacionais, uma grande preocupação minha, e continua sendo, é de se afastar da preocupante ideologia educacionista, danosa para a teoria e prática educacional, que hoje se fortalece dada a chamada “sociedade do conhecimento” e põe a educação como centralidade de todas as instâncias sociais. Para mim sempre ficou claro que é necessário pensar a educação, incluindo a prática docente, de maneira materialista, buscando suas bases objetivas que possibilitam e limitam sua forma de existência. Essa preocupação se aprofundou durante e após minhas experiências práticas com a docência em São Sebastião (2012) e em Águas Lindas de Goiás (2012/2013), que sempre envolveu setores populares e em condições adversas.

Além de ver no campo da educação um importante flanco para entender as reproduções sociais, e suas (im)possibilidades de mudança, esse campo me causou forte identificação e interesse, já que pude relacionar com minha trajetória de vida e familiar e analisá-las de maneira científica, respondendo muitas de minhas inquietações pessoais. A atração também veio da possibilidade de trabalhar com a constituição de sujeitos, e estudá-la, sendo este um desafio que imputa a qualquer um uma enorme responsabilidade e às vezes tanto nos assusta, nos frustra, mas também surpreende. Trabalhar diretamente com educandos com necessidades especiais, sobretudo com alunos de transtornos graves de desenvolvimento, nesse ponto foi uma experiência grandiosa. Sendo assim, não me arrependo por ter largado os

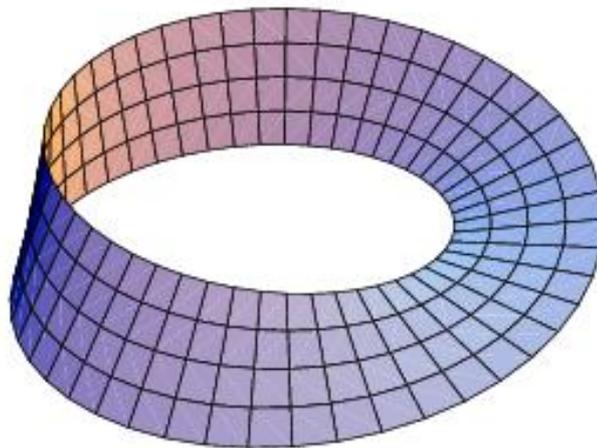
livros e as mediações documentais pelo contato direto com seres humanos, ou mais precisamente, com pequenos mamíferos na luta pela vida e pela humanização num mundo social.

Por fim, não sei se ocuparei o espaço no campo social que meus familiares tinham expectativas. Mas me sinto feliz e atraído por tal incerteza: afinal a história está a se construir, e nunca por um só indivíduo e nem sob condições escolhidas por nós. Aliás, como diz a epígrafe deste memorial, “o negócio não é bem eu” e sim aqueles que por meses ou anos convivi, cujos muitos rostos e nomes nem sequer recordo, que hoje não se encontram em possibilidade de frequentarem uma IFES, realidade restrita a menos de um milhão de pessoas (menos de 1% da população), segundo Censo da Educação Superior 2010 (INEP). Apesar de à época do lançamento da música de João do Vale, o número de excluídos do sistema de ensino, não só de um nível, mas de todos, fosse muito mais significativo (segundos dados do IBGE, em meados da década de 60, o analfabetismo no Brasil superava a taxa de 30%), os sentimentos de absurdo e revolta permanecem, em um novo nível: o de uma *geração enganada* com o engodo da “democratização” da cultura escolar e suas promessas igualitárias.

INTRODUÇÃO

Paradoxos são contradições com características específicas. Menos explícito que um antagonismo, um paradoxo se esquia do senso comum e da lógica formal, por possuir uma razão que contraria o primeiro olhar, quase sempre ingênuo. Um paradoxo é um fenômeno da realidade que surge de maneira improvável, pois sua origem se desdobra de maneira inesperada e alcança uma finalidade contraditória se tomada apenas por si só. Segundo Japiassú e Marcondes (2001, p. 207), paradoxo é um "pensamento ou argumento que, apesar de aparentemente correto, apresenta uma conclusão ou consequência contraditória, ou em oposição a determinadas verdades aceitas".

Figura 1 - A paradoxal faixa de Möbius.



Fonte: Wikimedia Commons

Neste trabalho parte-se do pressuposto que a realidade socioeducacional hoje é penetrada por diversos paradoxos, de difíceis desdobramentos, tornando a análise científica complexa e árdua. A justificativa das contradições se portarem como paradoxos está na necessidade da ideologia constantemente se renovar, já que sua função é realizar uma dissimulação sutil do mundo social, fundar simulacros.

O arcabouço teórico do pensamento educacional utilizado nas análises desenvolvidas aqui provém de um paradigma que se consolida como uma *teoria da reprodução*. Esta teoria enquadra pensadores das mais diversas correntes teórico-metodológicas desde a década de 60, possuindo destaque os de língua francesa e inglesa. Dentre eles se encontram, na língua francesa, Althusser (1985), Bourdieu & Passeron (2009), Baudelot & Establet (1987) e Poulantzas (1977).

O sistema de ensino, segundo esses teóricos da reprodução, tanto se considerado um aparelho ideológico [de Estado] de inculcação, imerso na luta de classes (ALTHUSSER, 1985), ou um regime de violência simbólica baseado num arbitrário cultural (BOURDIEU, PASSERON, 2009), possui uma *autonomia relativa e um efeito ou função estrutural próprio*. Isso significa que as relações e práticas sociais globais não se reproduzem nele de maneira mecânica: as abordagens da teoria da reprodução buscam ser dialéticas. Por outro lado, não se pode suprimir o peso das estruturas sociais sobre esse sistema que lhe “exigem” funções e incorporações sistêmicas. O sistema de ensino, então, reproduz, ou pelo menos contribui a reproduzir de maneira específica, as relações de classes sociais e seus respectivos *status* assimétricos que se assentam nas estruturas político-jurídicas, ideológicas e econômicas de uma determinada formação social¹.

Nessa perspectiva é possível pensar que “o fracasso escolar de parte dos alunos, a desigualdade das formações, não representa o fracasso do sistema de ensino, mas é sinal de seu sucesso com relação ao que dele esperam as classes privilegiadas” (PERRENOUD, 2001, p. 114). A função aparentemente pedagógica do sistema de ensino² (ou meramente *técnica*), restrita ao âmbito cultural-moral e limitada à psicologia dos educandos, no fundo responde a ditames econômicos e sócio-políticos arbitrários, porém estruturais de uma formação social. O sistema de ensino colaboraria para a legitimação das hierarquias sociais através de seu próprio processo seletivo/distributivo, numa sofisticada harmonia entre estratificação escolar e social não assumida enquanto tal.

Da mesma forma, a autonomia relativa possibilita um limitado e complexo espaço de disputa entre as classes sociais dentro do sistema de ensino, que se relaciona com as lutas sociais mais amplas de uma determinada formação social. Essa disputa corresponde à manutenção ou subversão do sistema de ensino de sua função e finalidade, segundo interesses de classes sociais de posições contraditórias, antagônicas ou não.

¹ Entende-se por formação social, ou formação econômico-social, como uma manifestação concreta e complexa, histórica e geograficamente situada, da articulação de vários modos de produção sob uma dominância de um deles. As formações sociais onde se estruturam classes sociais são caracterizadas por dinâmicas de dominação/resistência destas (luta de classes).

² Entende-se por sistema de ensino: “[...] sistema de agentes explicitamente convocados para esse fim [pedagógico] por uma instituição com uma função direta ou indiretamente, exclusiva ou parcialmente educativa (educação institucionalizada)” (BOURDIEU, PASSERON, 2008, p. 26). Refere-se a um modelo educacional institucionalizado característico das sociedades modernas e contemporâneas. Sinônimo de Escola, também usado por vários autores.

O quão efetivo é essa autonomia relativa enunciada pelos teóricos da reprodução, quais são suas características e possibilidades de intervenção contra-hegemônica, é objeto de estudo teórico e político exaustivamente abordado. No pensamento educacional brasileiro, tem-se décadas de debate sobre as tendências conservadoras e reprodutivas ou progressistas do sistema de ensino. Ultimamente, encontra-se na literatura especializada trabalhos que buscam rever as teorias que primam pelo aspecto reprodutor do sistema de ensino (CHARLOT, 2000; CASASSUS, 2007), denunciando seus equívocos e reducionismos, tanto no exterior, quanto no Brasil³.

Dentre esses trabalhos de “revisão” da teoria da reprodução, o de Perrenoud merece atenção e por isso será objeto de análise e discussão ao longo deste trabalho. Sua “revisão” afirma uma modificação do sistema de ensino nas últimas décadas no que se refere ao funcionamento da ação pedagógica. Essa ação pedagógica teria se transformado dentro do sistema de ensino, combatendo o chamado fracasso escolar das classes populares, hoje cada vez mais inseridas (e em trajetórias maiores) no processo escolar. Esse combate viria pelo “tratamento” das desigualdades e diferenças de capitais culturais dos educandos das décadas de 70/80 para cá. Ou, pelo menos, haveria um esforço e tendência para tal. A ação pedagógica teria passado, assim, de *indiferenciada* para *diferenciada* (PERRENOUD, 2001). Isso descaracterizaria, segundo Perrenoud e críticos semelhantes, as funções ideológicas e de violência simbólica do sistema de ensino, em suma, seu papel reprodutor das estruturas sociais e das relações de classe dentro de uma divisão social do trabalho, no caso capitalista. Essa modificação, em grande parte proveniente das denúncias e engajamentos políticos posteriores às críticas realizadas pelos teóricos da reprodução, inaugurou um espaço político mais amplo de disputa, uma maior autonomia relativa do sistema de ensino no âmbito dos processos pedagógicos, apesar de, como veremos, caracterizar-se por diversos paradoxos, assumidos até mesmo pelo autor.

Todos esses trabalhos de revisão, crítica e modernização da teoria da reprodução carregam, incluindo o de Perrenoud, de maneira mais ou menos desenvolvida, a tese de que os

³ Aqui no Brasil o combate ao “pessimismo/fatalismo pedagógico” inaugurado pelos teóricos da reprodução possuiu grande repercussão, tanto no campo teórico quanto no político e pedagógico. As críticas iniciadas por Saviani (1991) nos anos 80, e continuadas por outros defensores da Pedagogia histórico-crítica ou crítico-social dos conteúdos, é um grande exemplo. Essa corrente de pensamento se embasa numa interpretação do gramscianismo e também é influenciada pela pedagogia progressista de Snyders (1981). Reivindicam a defesa e disputa da escola pública e dos conteúdos escolares como ponto estratégico para a conquista da hegemonia dos trabalhadores e das classes desprivilegiadas. No último capítulo retornaremos às propostas destes autores.

antigos teóricos da reprodução não são suficientes para compreender por completo as atuais lógicas presentes na ação pedagógica no sistema de ensino, sobretudo em relação à temática da desigualdade⁴, e conseqüentemente do aspecto reprodutor do sistema de ensino, da tendência das classes populares a “fracassarem”, dos fatores progressistas da escola etc. As análises macrossociológicas da teoria da reprodução, que levam muitas vezes a um realismo exacerbado, e hoje anacrônico, baseadas em modelos estatísticos ou teórico-analíticos, não colaborariam mais de maneira determinante para a construção de uma pedagogia progressista, que, para esses autores contemporâneos, significaria uma pedagogia do sucesso escolar equitativo, que leva em conta as diferenças e desigualdades culturais dos educandos e primassem pela qualidade do ensino.

Segundo os atuais críticos e modernizadores, um estudo mais minucioso do processo educacional em suas atuais configurações e seus paradoxos trariam contribuições mais úteis às ciências e à prática pedagógica que visem combater o fracasso escolar dos educandos, sobretudo das classes populares, que possuem menor volume de capital cultural legitimado pelo sistema de ensino. Uma maior profissionalização do professor, como defende Perrenoud (2001a), em relação ao tratamento das distâncias culturais, poderiam interromper o papel reprodutor, ou seja, conservador, do sistema de ensino, já que, se referindo a Bourdieu, esse papel se dá exatamente na aplicação de uma igualdade apenas formal, “indiferente frente às diferenças”, entre os educandos. Assim, o aperfeiçoamento da ação pedagógica diferenciada se mostra uma tarefa urgente e uma nova etapa do pensamento educacional baseada nas teorias sociais a ser inaugurada, com novos enfoques e objetivos.

Pretende-se neste trabalho levar em consideração tais contribuições de maneira dialética e crítica. Demonstrar-se-á que, apesar de apontarem modificações importantes e visíveis no sistema de ensino e na ação pedagógica na contemporaneidade, tais revisões se equivocam em vários pontos. Se por um lado conseguem detectar a mudança de paradigma educacional do presente, não a relacionam com as novas formas de reprodução e dominação vigentes, cada vez mais sutis e imperceptíveis ao olhar crítico. Isso porque, o privilégio dado

⁴Touraine (CASASSUS, 2007, p. vii) chega a ser enfático sobre esse ponto: “[...] relações entre professores e estudantes são comprovadamente responsáveis pelo avanço da igualdade ou da desigualdade [no sistema de ensino]”. Ou seja, a realidade micro da relação pedagógica, por isso só, é determinante na função do sistema de ensino. Ou, Casassus (2007, 140), ao estudar a América Latina, concluindo que “[...] a escola faz *sim* uma diferença no que se refere à redução do impacto da desigualdade que se observa na sociedade. Desta forma, pode-se afirmar que a escola é geradora de equidade porque atenua o impacto negativo do contexto sociocultural dos alunos”. Sendo o fator mais influente, o “clima emocional existente na aula”, que não gere segregação, estigmatização etc. Mais uma vez um fator pedagógico e micro predominante.

às instâncias microssociológicas e psicossociais, engendra um discurso que se afasta cada vez mais dos determinantes sociais da educação, de suas finalidades sócio-políticas últimas numa sociedade ainda capitalista e de classe, ou seja, da estrutura própria que a possibilita, cada vez mais naturalizada e neutralizada no discurso dominante.

Ora, pode-se replicar, por exemplo: a reprodução das relações de classe no sistema de ensino, que se assenta objetivamente numa divisão social do trabalho, cessaria somente com o sucesso escolar das classes populares, possível através de uma diferenciação pedagógica? O enfoque na qualidade da educação e na diferenciação hoje subverte por completo as funções conservadores do sistema de ensino? Não existiriam, para além dos supostos avanços democráticos alcançados pelos atuais paradigmas educacionais, limites estruturais que o funcionamento do sistema de ensino não pode ultrapassar? Seria possível o sistema de ensino romper por completo a estrutura social subjacente e incluir de maneira igualitária as classes populares?

Faz-se necessário analisar as revisões e críticas da teoria da reprodução ainda resgatando algumas noções fundamentais de sua versão “clássica”, como a de autonomia relativa. Na atual conjuntura, onde os aspectos políticos da educação parecem ser resolvidos de maneira “técnica”, é preciso novamente desmistificar o mundo da cultura, onde a educação se encontra, localizando-o em seu real terreno histórico e arbitrário: o das lutas sócio-políticas. Descartar, por um suposto anacronismo, autores da teoria da reprodução que ainda podem contribuir à teoria e prática pedagógica progressista seria um retrocesso, pois desvincularia teoricamente (com impactos práticos) o sistema de ensino da estrutura social, abrindo espaço para um subjetivismo e otimismo danosos.

A hipótese deste trabalho é que sem os teóricos da reprodução seria improvável pensar nos paradoxos que hoje a ação pedagógica e o sistema de ensino produzem (além de seus respectivos simulacros), indicados pelos próprios autores contemporâneos. Pois, como pensar, sem o auxílio da teoria da reprodução, que inclusão e dominação não se excluem, mas podem se tornar complementares, assim como transformações de aparência democrática podem vir para a conservação e manutenção de um status social global⁵? Como pensar que existe uma

⁵ Como mesmo já advertia Bourdieu e Passeron, analisando a ampliação e diferenciação do ensino superior na França nos anos 60, no apêndice d’*A reprodução* (2008, p. 256): “Para aqueles que concluem do crescimento do volume global da população escolarizada no ensino superior a ‘democratização’ do público das faculdades é preciso lembrar que esse fenômeno morfológico pode encobrir uma perpetuação do *status quo* ou mesmo, em

“coexistência insolúvel” (SAES, 2008, p. 166) entre sucesso e fracasso escolar nas sociedades atuais que as políticas educacionais lutam incessantemente contra, sem nunca as resolver por completo?

Sendo assim, este trabalho avaliará criticamente as contribuições dos teóricos da reprodução, assim como as novas abordagens e propostas educacionais mais contemporâneas no tocante a desigualdade, para compreender a atual autonomia relativa do sistema de ensino, em especial no terreno da ação pedagógica. Busca-se com isso colaborar para o combate da reprodução no sistema de ensino, redirecionando o papel da prática pedagógica progressista. Por isso pergunta-se: *Quais são os paradoxos da ação pedagógica diferenciada no que se refere ao combate da tendência conservadora do atual sistema de ensino? E como superá-los?*

Para tanto, este trabalho se propõe a realizar um debate teórico sobre a temática a partir de uma revisão de literatura dentro da sociologia da educação, sobretudo autores francesa, articulando campos de análises mais estruturais do sistema de ensino com análises do âmbito microsociológico sobre a ação pedagógica. Priorizou-se a esfera teórica e abstrata, por vezes de aspecto generalista e estilo repetitivo, e menos dados ou realidades empíricas, que somente de maneira eventual aparecem no trabalho. Acredita-se que a polêmica e formulação no nível teórico e fundamental sobre a temática escolhida possuem importância central para a prática pedagógica que vise transformações radicais na atualidade, já que esta se encontra em meio a tantas mudanças e, porque não dizer, ilusões, no que se refere ao “tratamento” das desigualdades e diferenças culturais. Para redirecionar a prática é pré-requisito (re)iniciar uma formulação teórica séria e consequente, visando com esta diferenciar a ideologia dominante (discurso implícito e “real”) da ideologia que parece dominar (discurso aparente e explícito), produtora de ilusões (ZIZEK, 2005, p. 176). Este trabalho se vê como uma pequena contribuição a essa retomada.

O viés empirista que impera em muitos âmbitos das ciências humanas tende a desvalorizar a abstração como sinônimo de especulação, oposta (e por isso, de nenhuma relevância) ao concreto. Vale lembrar que uma defesa da abstração como método científico é realizada, ao menos, desde Marx ao diferenciar o objeto real do objeto do conhecimento, o

certos casos, uma regressão da representação das classes desfavorecidas [...]. O crescimento da taxa de escolarização de uma classe de idade pode, com efeito, se operar em benefício quase exclusivo das categorias sociais que já eram as mais escolarizadas ou, pelo menos, proporcionalmente à repartição anterior das desigualdades de escolarização”. As tendências de aparência progressista podem ser apenas uma translação, uma mudança para a conversação em última instância.

concreto da realidade do concreto do conhecimento. O pensador afirmava que só pode existir conhecimento de um objeto real. Porém, o nível do conhecimento e do real não se confundem ou se mesclam por inteiro: o conhecimento do concreto é uma elaboração *no e do pensamento*. O objeto do conhecimento é feito de “outra matéria” (ALTHUSSER, 1978, p. 155) que precisa ser trabalhada para alcançar o conhecimento do concreto real, que é múltiplo e “aproximável” apenas pela abstração. Sem essa diferenciação, esse pressuposto filosófico, qualquer tentativa de analisar uma realidade se perderia na complexidade do real, que precisa de uma espécie de (re)construção no nível racional e do discurso.

Por outro lado, o viés “praticista” impera na pedagogia. O chamado à prática imediata é um imperativo quase irrevogável, e o momento puramente teórico é condenável. Para reforçar a importância de uma recondução teórica hoje que balize uma prática pedagógica (realmente) transformadora, vale lembrar que:

Se hoje respondermos a um chamado direto para agir, essa ação não é desempenhada num espaço vazio – é um ato dentro das coordenadas ideológicas hegemônicas: aqueles que “realmente querem fazer algo para ajudar as pessoas” se envolvem (sem dúvida honrosamente) em iniciativas [...] que são todas não apenas toleradas mas até mesmo apoiadas pela mídia, ainda que pareçam violar o território econômico [vigente] [...] – elas são toleradas e apoiadas desde que não se aproximem de um certo limite. (ZIZEK, 2005, p. 177)

No Capítulo 1, ter-se-á um debate teórico sobre a função e finalidade social da educação nas sociedades modernas, promovida pelo sistema de ensino, assim como o caráter profundamente político do processo educativo, subordinado, em última instância, aos interesses objetivos das classes dominantes de uma formação social específica. Buscar-se-á assim delinear limites estruturais da autonomia relativa do sistema de ensino e embasar de maneira geral a noção de reprodução no sistema de ensino.

Posteriormente, no Capítulo 2, serão realizadas reflexões no nível micro do fenômeno educacional sobre as condições atuais e paradoxais da ação pedagógica diferenciada frente às distâncias culturais no sistema de ensino. Também contém neste capítulo uma breve reflexão sobre as modificações atuais no sistema de ensino como um todo e seus respectivos paradoxos.

Para finalizar, o Capítulo 3 trará uma reavaliação sobre a autonomia relativa presente na ação pedagógica e no sistema de ensino, para embasar as críticas às visões que primam pelo aspecto “técnico” do combate à reprodução em detrimento de seu caráter político. Como complementação e contribuição direta à prática pedagógica progressista, serão esboçados

ainda pressupostos de uma Pedagogia Social, que consiga efetivar, sem abandonar a visão realista das limitações no campo educacional, a construção de uma verdadeira contra-hegemonia.

CAPÍTULO 1 – O ÂMBITO SOCIAL E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO: CLASSES SOCIAIS, LEGITIMAÇÃO E AUTONOMIA RELATIVA DO SISTEMA DE ENSINO

Se se está no direito de tratar a autonomia relativa do sistema de ensino como a condição necessária e específica da realização de funções de classe, é que o sucesso da inculcação de uma cultura legítima e da legitimidade dessa cultura supõe o reconhecimento da autoridade propriamente pedagógica da instituição e de seus agentes, isto é, o desconhecimento da estrutura das relações sociais que fundamentam essa autoridade. Dito de outra maneira, a legitimidade pedagógica supõe a delegação de uma legitimidade preexistente, mas ao produzir o reconhecimento da autoridade escolar, isto é, o desconhecimento da autoridade social que a fundamenta, a instituição produz a legitimação da perpetuação das relações de classe, por uma espécie de círculo das prioridades recíprocas.

Bourdieu & Passeron (*A reprodução*. Fundamentos de uma teoria da violência simbólica.)

O fenômeno educativo, como é sabido, se destaca pela complexidade que o constitui. Tal complexidade no terreno da prática social, também se reflete no terreno epistemológico, de sua ciência ou teoria, que permanece ainda hoje em constante disputa de visões divergentes. No campo teórico as tentativas de sintetização são diversas, e será menos o objetivo aqui discutir sobre uma possível teoria da educação una, do que sobre a abrangência do que se chama de *pedagógico* e a polifonia que este engendra.

Em recente conferência, o pesquisador Bernard Charlot, ao comentar sobre os variados discursos que sobrevoam e saturam a área da educação, tenta apontar algumas das especificidades desse campo que por vezes parece estar na encruzilhada de várias ciências e objetos. Para tanto, busca salientar o que é específico do fenômeno educativo: “A educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular” (CHARLOT, 2006, p. 15).

A educação seria então, a intersecção entre essas três esferas, o momento de concomitância propriamente humano numa dada cultura, sociedade e momento histórico. Portanto, a pesquisa educacional deveria buscar alcançar esse nível até então pouco desenvolvido, que é o nível mesmo da teoria da educação, ou de sua ciência. Sendo o objeto cortado por uma tripla articulação, essa disciplina específica, se chegar a existir de maneira consolidada, deverá manter uma visão de conjunto, entre processos macros, micros e suas respectivas tensões. Charlot (2006, p. 15) especifica que os três objetos dessa disciplina

seriam o educando, o educador e a instituição, esta submetida a políticas, e onde ocorre o triplo processo educativo.

Em uma obra da década de 70, o mesmo autor, de maneira complementar as indicações já referidas, comenta que o fenômeno educativo envolve duas esferas: uma da cultura individual, que poderia se referir também à esfera subjetiva, biológico-psicológica, formativa e ética, e outra de integração social, referente à sociabilidade e à esfera social mais ampla. “A educação é, ao mesmo tempo, um processo cultural individual e um fenômeno social” (CHARLOT, 1983, p. 31). Ou então:

[...] evolução do indivíduo e modificação de suas relações com o ambiente social, ou ainda cultura e integração social: tal é o conteúdo mínimo da ideia de educação, tais são os dois aspectos da educação quaisquer que sejam as teorias pedagógicas em que se inspire (CHARLOT, 1983, p. 26).

Ora, enfatizar a complexidade, além de sua não neutralidade, do fenômeno educativo, hoje parece não ser tão surpreendente, ao contrário: apresenta-se como pré-requisito para qualquer reflexão pedagógica posterior. Porém, pode-se encontrar no histórico do discurso pedagógico, e também nos atuais paradigmas educacionais, várias camuflagens e dissimulações que visam apagar ou neutralizar os registros sociais e políticos da educação e destacar somente seu âmbito individual. Esse processo, profundamente ideológico⁶, tem sua explicação e função.

A seguir, um breve resgate de discursos presentes na sociologia da educação ou na teoria social que afirmam a existência de um âmbito social e político da educação, seja na perspectiva conservadora (como é o caso de Durkheim), ou crítica (marxistas e Bourdieu). O objetivo é compreender quais as implicações desse âmbito sócio-político global que se reproduz de maneira específica nas finalidades e práticas educacionais das sociedades modernas e contemporâneas.

1.1 A contribuição de Durkheim

A discussão sobre o caráter social e político da educação é antigo:

Os grandes pedagogos não ignoram que a educação é política. Não é por acaso que se encontram entre eles pensadores que desenvolveram, ao mesmo

⁶ Charlot (1983, p. 12): “A neutralidade política da escola só se define, portanto, em função de um postulado, ele próprio, político”.

tempo, uma teoria política e uma teoria pedagógica, como Platão, Locke, Rousseau, Kant, Alain, etc. Esses grandes pedagogos, aliás, sublinham, eles mesmos, a importância da política da educação. [...] [Porém] para eles, a educação é politicamente importante porque tem consequências políticas. Mas, em sua natureza, a educação é um fenômeno cultural por objetivos espirituais cujo fundamento é filosófico, e não sócio-político (CHARLOT, 1983, p. 29).

Pode-se delimitar o início dessa discussão no discurso científico com Durkheim, na passagem para o século XX. É nele que se encontra um esforço de afastar a reflexão sobre a educação das influências filosóficas, religiosas e metafísicas, grande parte idealistas, embasadas, por exemplo, em noções de natureza humana⁷. Buscava assim galgar uma maior rigorosidade do estudo do fenômeno educacional, que possui suas especificidades e determinantes, além deste variar segundo o tempo histórico e o meio social. Segundo o autor, o estudo social da educação surgiu na modernidade (DURKHEIM, 1955, p. 90), isso porque as instabilidades e mutações institucionais causadas pelo capitalismo nascente na sociedade europeia da época exigiram uma maior e aprofundada atenção ao chamado *problema pedagógico*, então responsabilidade do Estado moderno e seus aparelhos. Mais a frente será visto, de acordo com Althusser (1985), como o complexo institucional Igreja-Família do feudalismo fora substituída no capitalismo pela Escola-Família, cumprindo funções ideológicas centrais e semelhantes.

A educação possui um papel central na sociologia de Durkheim: para pensar o meio social, o sociólogo francês buscará analisar o papel na educação na constituição do tecido social e no seu funcionamento, sobretudo nos aspectos de integração moral dos indivíduos e respeito à divisão do trabalho social, problemas agravados também com a chegada do capitalismo. Por isso o sistema de ensino, pelo menos nas sociedades modernas e de classe, para ele, é uno e múltiplo, sendo a educação um processo socializador de função homogeneizadora e de função diferenciada. A primeira função inculca “[...] certo número de ideias, sentimentos e práticas [...] a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social que pertençam” (DURKHEIM, 1955, p. 39). Ou seja, engendra e transmite uma consciência moral e ideal para todos, que constitui a parte básica da educação e o fundamento da estabilidade social. Em outros termos, uma base para uma *hegemonia*, como veremos a frente. E a segunda função refere-se às especializações diversas do mundo (hierárquico) do trabalho social, sobretudo segundo as classes sociais, preparando os indivíduos para

⁷ Ora, “uma educação só é possível e necessária porque, não sendo o homem logo de início tudo o que pode ser, não sendo determinado por uma natureza, tem de se tornar, de se criar” (DURKHEIM, 1955, p. 64).

exercerem suas funções na sociedade, que, na visão do autor, são, ou pelo menos deveriam ser, complementares e não antagônicas.

Em Durkheim, percebe-se o *peso* social, estrutural e objetivo, na educação no seguinte trecho: “cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema educacional que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível. É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos” (DURKHEIM, 1955, p. 36-37). Além disso, esses sistemas de ensino dependem “[...] da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento da indústria etc. Separados de todas essas causas históricas, tornam-se incompreensíveis.” (DURKHEIM, 1955, p. 37).

O papel da educação seria, no fundo, não aperfeiçoar o indivíduo, segundo sua “natureza”, mas sim engendrar e cultivar um novo ser em todos os indivíduos, que se opusesse ao ser individual com o qual se nasce. Este novo ser seria o ser social, obra tão somente da educação e de um longo trabalho pedagógico⁸, de modo nenhum possível espontaneamente. E é esse novo ser nascido de uma *submissão desejada* do indivíduo que diferenciam os seres humanos dos animais, e os jogam para a complexidade de uma vida sob um estado social.

Nesse sentido, Freitag (1980, p. 16) afirma que

A educação é para Durkheim o processo através do qual o egoísmo pessoal é superado e transformado em altruísmo, que beneficia a sociedade. Sem essa modificação substancial da natureza do homem individual em ser social, a sociedade seria impossível. A educação se torna assim um fator essencial e constitutivo da própria sociedade.

O *tipo regular de educação*, que obedece aos imperativos mencionados, existente em qualquer sociedade, designa-se como um fato social por excelência. Logicamente, o funcionalismo de Durkheim impede uma visão de qualquer possibilidade de dissidência e resistência que não caiam na indesejável anomia moral. Para o autor não faria sentido pensar ou muito menos praticar uma educação que fosse ao contrário da lógica social vigente – o

⁸ Mais a frente, ver-se-á que esse *ser social* se assemelha a outras formulações conceituais de outras correntes teóricas. O trabalho pedagógico pretende produzir, em Bourdieu, o habitus dos indivíduos, ou ainda, em Althusser e Gramsci, a instauração de uma hegemonia via consentimento, pela ideologia. A diferença radical é que estas últimas formulações apontam para um mundo social em conflito, mais ou menos velado, do qual Durkheim repele com a noção apaziguadora de ser social genérico. Ou, ao menos como, um mundo social diferenciado, mas “complementar” e harmônico.

risco presente era a anomia. Charlot (1983) o critica por desesperadamente tentar impor uma visão monolítica de sociedade, onde as classes sociais engendradas na modernidade devem se dedicar à harmonização e escapar do confronto. De acordo com Freitag (1980, p. 23), em Durkheim veem-se os conflitos e as contradições expelidos de seus modelos teóricos, escondendo (ou pior, legitimando) as desigualdades e assimetrias sociais vigentes. Por isso mesmo, pensar o âmbito político, no sentido de arbitrário e histórico, ou seja, não perene, da educação se torna difícil: este existe, mas sob o disfarce da neutralidade do Estado e das forças orgânicas sociais⁹. Porém, independentemente da impossibilidade de crítica e de transformação social radical imposta no modelo durkheimiano, provinda de uma visão de sociedade, segundo Charlot (1983, p. 230), de um “todo monolítico”, sem conflitos antagônicos imanentes, sua utilidade é demonstrar com realismo os mecanismos e estruturas sociais que tendem a se perpetuar, ou seja, o papel sócio-político *conservador* da educação hegemônica.

Fica nítido que Durkheim entende o fenômeno educacional como existente em uma área social de intersecção com a psicologia/subjetividade pessoal, porém de primazia do social. A educação, resumidamente, “[...] satisfaz, antes de tudo, a necessidades sociais” e “[...] é o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente [reproduz] as condições de sua existência” (DURKHEIM, 1955, p.82).

1.2 A contribuição do marxismo

O marxismo e outras correntes críticas mais ou menos heterodoxas da sociologia da educação e da teoria social se debruçaram de maneira científica sobre o âmbito social e político da educação e, conseqüentemente, do pedagógico. Agora serão analisadas as algumas contribuições do marxismo sobre essa questão, que também explicitam os determinantes sócio-políticos estruturais sobre a atividade pedagógica propriamente dita dentro do sistema de ensino.

Antes de Durkheim, as críticas ao modo de produção capitalista e às sociedades de classe inauguradas pelo materialismo histórico de Marx e Engels, mesmo estes nunca terem se

⁹Em Durkheim, se a educação “[...] do burguês não é a do operário” (DURKHEIM, 1955, p.39) é porque a moderna divisão do trabalho e sua constante especialização exigem isso, e deve ser aceito mesmo isso sendo “moralmente” injustificável.

debruçado especificamente sobre a educação, já indicavam importantes contribuições ao estudo do processo educacional e seus determinantes sociais tendo fundo político. Estas contribuições seriam desenvolvidas posteriormente por outros autores.

Dentre essas contribuições, está uma nova noção de divisão (social) do trabalho, assim como de sociedade moderna, que em Durkheim aparecem de maneira quase naturalizada, “sem alternativas”. No materialismo histórico, estas são vistas como produtos radicalmente históricos, que apresentam uma configuração específica no capitalismo e na sociedade burguesa e carregam em seu bojo contradições e possibilidades de superações. A ciência da história inaugurada pelos autores também possui, desde seu início, um compromisso político de engajamento prático que visa à deterioração da sociedade de classes.

No seio do materialismo histórico, as formações sociais (articulações de modos de produção com um dominante) são subdivididas em níveis: infraestrutura (econômica) e superestrutura (político-jurídica, ideológico) – esta última onde se encontra o campo educacional propriamente dito. Os elementos econômicos são determinantes em última instância na história (e não único determinante/dominante, não significando assim economicismo). Os elementos superestruturais são dotados de uma autonomia relativa, podendo se caracterizar como instância dominante em momentos específicos da história, além de suas relações com a infraestrutura não serem mecânicas.

Sobre a polêmica da centralidade do econômico na história humana até hoje, Marx (1996, p. 206) defende que:

Deve ser claro que a Idade Média não podia viver do catolicismo nem o mundo antigo da política. A forma e o modo como eles ganhavam a vida explica, ao contrário, porque lá a política, aqui o catolicismo, desempenhava o papel principal [elementos dominantes, mas não determinantes]. De resto basta pouco conhecimento, por exemplo, da história republicana de Roma, para saber que a história da propriedade fundiária constitui sua história secreta. Por outro lado, Dom Quixote já pagou pelo erro de presumir que a cavalaria andante seria igualmente compatível com todas as formas econômicas da sociedade.

Althusser (1978, p. 141) resume a visão do materialismo histórico de sociedade da seguinte maneira:

[...] a determinação em última instância pela base econômica só pode ser pensada em um todo diferenciado, logo complexo e articulado, onde a determinação em última instância fixa a diferença real das outras instâncias,

sua autonomia relativa e seu próprio modo de eficácia sobre a base [infraestrutura].

De maneira geral, para os autores marxistas, educação está sempre sob a articulação de modos de produções, expressos numa formação social historicamente determinada, e se enquadra nas instâncias da divisão social do trabalho, na preparação dos indivíduos (agentes) para o cumprimento de funções segundo suas classes, assim como nas instâncias político-ideológicas, na construção de uma hegemonia, via conformidade e consentimento (o que para Durkheim seria uma unidade moral). A educação deixa de ser terreno meramente funcional, como em Durkheim, e se revela historicamente determinada, tornando-se um locus contraditório de redes de dominação e resistência entre as classes sociais, e de acordo com seus interesses objetivos. Ou seja, imersa na luta de classes. Como diz Poulantzas (1975, p. 36): “a reprodução dos agentes, principalmente a famosa 'qualificação' dos agentes da própria produção, não se refere a uma simples 'divisão técnica' do trabalho – uma formação técnica – mas constitui uma efetiva qualificação-sujeição que se estende às relações políticas e ideológicas”.

Sob o capitalismo, a educação se orienta segundo “a lógica incorrigível do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25). Que lógica seria esta? O modo de produção capitalista é constituído por uma profunda divisão social do trabalho que possibilita a predominância da produção mercantil, do valor de troca sobre o valor de uso. Só a partir desse momento houve a separação radical entre os agentes produtivos diretos e os meios de produção, agora propriedade dos capitalistas, agentes da acumulação e expansão do capital. A educação então se torna uma prática social nesse meio, encarregada de um papel social de base irremediavelmente econômica, já que obedece à divisão social do trabalho resultante e necessária deste modo de produção. Assim como teria um papel político e ideológico, servindo como instrumento para a perpetuação da dominação das classes dominantes da sociedade burguesa.

Althusser (1985, 1999), dando continuidade às contribuições da teoria marxista do Estado de Gramsci e Lenin, juntamente com Baudelot e Establet (1987), são autores franceses que apresentaram contribuições essenciais para a questão educacional no seio do marxismo. Segundo Althusser, seguindo o espírito de Marx, toda formação social possui a necessidade de reproduzir as condições de produção (no nível das forças produtivas) e as relações entre as classes (no nível das relações de produção). Essa reprodução, que é a manutenção contínua de

um status econômico-político-ideológico, numa hegemonia, diz respeito tanto a aspectos materiais, quanto ideológicos. Nas formações sociais capitalistas, é o Estado (entendido de maneira ampla, não só a sociedade política e seus sujeitos) o responsável por garantir tal reprodução, representando e correspondendo aos interesses objetivos das classes dominantes. Para esse fim, utiliza-se tanto de meios e aparelhos repressivos (ARE – Aparelhos repressivos de Estado, como a polícia, tribunais etc.), usados em última instância e de maneira direta; quanto de meios e aparelhos ideológicos (AIE – Aparelhos ideológicos de Estado, como a imprensa, igreja, escola etc.), que realizam uma ação mais prolongada e sutil de dominação, camuflando a realidade social e os interesses dominantes objetivos. Os AIE tendem a ser cada vez mais utilizados porque geram pouco desgaste para a legitimação da dominação, não pondo em risco a hegemonia, diferentemente do uso brutal da violência física direta.

No modo de produção capitalista, a Escola (sistema de ensino) teria se tornado o aparelho ideológico de Estado dominante (ALTHUSSER, 1985, p. 77), profundamente legitimado e “eficiente”¹⁰, capaz de uma atuação ampla e prolongada em indivíduos em idade ainda indefesa. Sua função é reprodutora e colabora com a manutenção, tanto no nível material (educação para o trabalho) quanto ideológico (educação para a cidadania burguesa), das relações de exploração e dominação desse modo de produção específico, pois, concretamente: 1) prepara, com uma longa formação nas melhores instituições, as classes dominantes a assumirem seu papel, com os saberes e valores necessários ao comando do Estado e à gerência do Capital; 2) inculca nas classes trabalhadoras a ideologia e cultura dominante, através de uma curta formação em instituições e práticas pedagógicas específicas, apesar da aparência de Escola Única, e “ensina” os saberes e práticas indispensáveis para seu papel subalterno na divisão social do trabalho e na sociedade. Sua função é semelhante ao AIE dominante anterior, a Igreja¹¹.

¹⁰ Isso não encaixa o autor num funcionalismo: o mesmo afirma, seguindo premissas marxistas, a existência da luta de classes nos AIE, logo na Escola. A incompreensão gerada pelas teses do autor muitas vezes provém de um desconhecimento de suas pretensões teórico-metodológicas com sua obra. O mesmo pode se afirmar de Bourdieu (e Passeron): afirmar e elaborar a reprodutividade existente no sistema de ensino não é condená-lo ao ad infinitum, ou apoiar/conformar-se com o posto, apostar na impotência. Pelo contrário, porque o conhecimento científico do grau de autonomia relativa do sistema de ensino é essencial para ações transformadoras. Como Bourdieu e Passeron mesmo dizem na epígrafe de seu livro a reprodução: o pelicano de Jonathan pode continuar botando ovos internamente brancos por muito tempo, se antes não for feito uma omelete com eles.

¹¹ Bourdieu e Passeron (2008, p. 251) parecem concordar com essa tese: A escola, sendo “instrumento privilegiado da sociodicéia burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não parecer como privilegiados, [...] consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e

Em concordância com tal visão, Mészáros (2008, p. 44) afirma que a educação no capitalismo é uma “[...] ‘*internalização*’ pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’”. Assim, a questão principal da educação “[...] sob o domínio do capital é assegurar que cada indivíduo adote suas próprias metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Isso não quer dizer que a Escola produz as classes e que essas classes são como castas. Concretamente as relações são muito mais complexas e possibilitam a chamada “ascensão social”, fuga de regras.

Mas [é preciso salientar] não é menos verdade que esses efeitos de distribuição se manifestem pelo fato de que, no meio dos aparelhos ideológicos, são precisamente os burgueses que permanecem – e seus filhos que se tornam – maciçamente burgueses, e que são os proletários que permanecem – e seus filhos que se tornam – maciçamente proletários. Isso demonstra que não é nem principalmente, nem exclusivamente em razão da escola, que a distribuição assume essa forma, mas em razão de efeitos dos próprios lugares sobre os agentes, efeitos estes que ultrapassam a escola, e aliás a própria família. [...] trata-se de uma distribuição primeira de lugares de classes sociais: é ela que determina a este ou àquele aparelho, ou a esta ou àquela série dentre eles, e seguindo as etapas e as fases da formação social, o papel próprio e respectivo que assumem na distribuição dos agentes. (POULANTZAS, 1975, p. 38).

Essa concepção de um dualismo estrutural básico do sistema de ensino posteriormente será desenvolvida por Baudelot e Establet (1987), a partir de um longo estudo empírico realizado na França da década de 70. Conservadora politicamente, o dualismo é dissimulado enquanto tal, e não percebido pelos agentes reais, que tentam explicar o fracasso escolar com justificativas individuais, através do Mito da Escola Única¹² propagado pela ideologia dominante:

[...] se o Estado capitalista tem necessariamente de implementar uma política educacional seletiva, que corresponda ao modelo capitalista da divisão social do trabalho, ele também tem necessariamente de construir uma aparência igualitária e niveladora para o seu aparelho educacional. É da essência do Estado capitalista se apresentar como representante dos interesses de todos os cidadãos, em todos os níveis de sua ação. Isso implica, no plano específico da ação educacional, que o Estado capitalista se exiba como a

social à sua ausência de dons ou de méritos quanto em matéria de cultura à absoluta privação de posse exclui a consciência da privação de posse.”

¹² “[...] uma Escola que fornecesse educação igual e de boa qualidade para todas as classes sociais. [...] um Mito difundido pelo Estado burguês para estabilizar politicamente a sociedade capitalista” (SAES, 2008, p. 168-169).

instituição que garante a igualdade de oportunidades a todos que queiram se elevar ao topo da vida econômica e social (SAES, 2008, P. 169-170).

Próximo à teoria marxista, o trabalho do jovem Charlot (1983) também traz sistematizações interessantes sobre o papel social e político, que contribuem para a compreensão da educação (exercida por um sistema de ensino) enquanto prática ideológica da sociedade capitalista.

Para Charlot, a educação possui quatro fatores principais: transmissão dos modelos sociais, formação da personalidade do indivíduo, difusão de ideias políticas, e por esta ser encargo de instituições sociais. “Em suma, a escola visa a uma transmissão mais eficaz dos modelos e das normas de comportamento, dos fundamentos éticos do controle pulsional e das ideias sócio-políticas” (CHARLOT, 1983, p. 19).

A finalidade da educação e sua prática estão submetidas às estruturas sociais mais amplas, onde imperam a luta de classes. Por isso podemos afirmar que “a educação é mais do que social, é política” (CHARLOT, 1983, p. 21).

Segundo Charlot, a pedagogia oficial e hegemônica “não pensa em termos sócio-políticos as lutas sócio-políticas que perpassam os processos educativos. Metamorfoseia os conflitos sócio-políticos em desacordos filosóficos, religiosos, éticos, culturais e técnicos” (CHARLOT, 1983, p. 23) e por isso é ideológica e corrobora para a reprodução no sistema de ensino. A redução da educação a um mero processo de formação cultural individual-psicológica¹³, de total responsabilidade também individual ou institucional dos sujeitos envolvidos é uma operação ideológica por excelência. O papel de uma ciência e prática da educação que pretenda ser não ideológica seria “[...] não isolar sua função cultural de sua função social e não esquecer, sobretudo, que a educação prepara o indivíduo para ocupar um lugar na divisão social do trabalho” (CHARLOT, 1983, p. 27), e pode-se acrescentar, a legitimar uma hegemonia.

1.3 A contribuição de Bourdieu

¹³ Assim querem acreditar muitos liberais, concebendo a sociedade como uma simples soma de indivíduos e suas respectivas vontades e esforços. Mas afirma Charlot (1983, p. 41) que “definir a sociedade a partir do indivíduo é impedir que se reconheça o papel próprio das estruturas sociais e a especificidade das lutas sociais. É esquecer que, qualquer que seja sua boa vontade pessoal, o indivíduo se insere em estruturas, classes, grupos, instituições, aos quais se deve adaptar, mesmo que os conteste, que atuem sobre sua personalidade e que condicionem suas possibilidades de cultura pessoal. Reconhecer que as estruturas e as lutas sociais formam, ou deformam, o indivíduo seria conferir-lhes uma realidade próprio, impedindo que se reduza toda transformação social às transformações culturais do indivíduo.”

A teoria social e cultural de Bourdieu é uma contribuição contemporânea mais heterodoxa, porém de extrema riqueza, para uma teoria do sistema escolar, e também de uma teoria da educação. Ela está embasada em uma visão mais ampla do mundo cultural e suas disputas. Se utilizando do referencial clássico da sociologia e de um vasto e rigorosamente analisado material empírico, Bourdieu se destacará ao lado dos autores marxistas como um pensador crítico sobre o processo educacional nas sociedades modernas e contemporâneas.

Bourdieu constrói uma teoria da reprodução das práticas sociais, onde o sistema de ensino e a cultura possuem papéis fundamentais, além do econômico. Para o sociólogo francês, assim como para o marxismo, o espaço social é constituído por disputas e relações de dominação, porém, diferentemente deste, não propõe politicamente formações sociais alternativas de modo tão enfático.

Suas análises sobre as sociedades modernas e contemporâneas se balizam por um estudo da estratificação social. Tal estratificação, que se dá pela diferenciação, se reproduz tanto em nível cultural quanto em econômico, a partir de estruturas e mecanismos sistêmicos de dominação que agem sobre os sujeitos via internalização de maneira sutil, “suave”, “doce”, “invisível” (BOURDIEU *apud* PETERS, 2006, p. 124), profunda e de longo prazo (violência simbólica), na formação de um habitus, instância mediadora que rompe com a dualidade estanque indivíduo/sociedade, como será visto.

De acordo com Ortiz (1983, p. 26) a contribuição de Bourdieu é demonstrar que “a reprodução da ordem não se confina simplesmente aos aparelhos coercitivos do Estado ou às ideologias oficiais, mas se inscreve em níveis mais profundos”, diferenciando-se, por exemplo, das análises marxistas mais simplistas, cujo Estado se resume ao aparelho repressivo-armado, e até mesmo da noção de hegemonia¹⁴.

Segundo Bonnewitz (2003, p. 51), Bourdieu tenta superar/sintetizar duas concepções clássicas sobre as desigualdades sociais modernas:

¹⁴ Segundo Burawoy (2010), apesar das preocupações semelhantes (no caso, o campo da chamada superestrutura) entre Gramsci, o teórico que mais desenvolveu a noção de hegemonia no marxismo, e Bourdieu, a teoria deste último prevê uma dominação que vai além do consentimento e penetra mais fundo nos corpos dos dominados, quase a nível inconsciente. O conceito de habitus, enquanto gerador de práticas, de impressionante inércia, pretende dar conta dessa visão, na qual as estruturas sociais são inscritas nos corpos dos indivíduos via violência simbólica. Segundo Burawoy (2010, p. 65), em Bourdieu, a violência simbólica é fundada no “recalque da dominação”, e por isso seria uma ingenuidade dos marxistas esperar um “bom senso” das massas dominadas facilmente maleável pelos chamados intelectuais orgânicos. Essa visão impactará nas concepções menos dinâmicas de classe e luta de classes de Bourdieu.

A primeira, de inspiração marxista, considera que a sociedade está dividida em classes sociais antagônicas a partir do critério econômico. A segunda, no prolongamento das obras de Weber, analisa a sociedade em termos de estratos constituídos a partir de três princípios de classificação: poder, prestígio e riqueza.

Para tanto, Bourdieu lançará mão de um original arcabouço teórico, onde os conceitos de espaço, campo e classes são fundamentais, assim como seus mecanismos de funcionamento, perpetuação e constituição: habitus, capitais e violência simbólica.

O espaço social funciona segundo os posicionamentos que geram diferenciação, e diferenciações que geram posicionamentos. As práticas sociais são modeladas e realizadas no espaço social, onde, a desigual distribuição de capitais (cultural, social, econômico, principalmente) gera desigualdades, luta por diferenciações sociais e a busca pela distinção, o que *possibilitaria* a existência das classes. Aqui, Bourdieu se afasta novamente da maioria das correntes da teoria marxista. Afirma que a posição objetiva dos agentes *por si só* não gera as classes no mundo social real, mas sim *virtual*: seria preciso a identificação desses agentes, num habitus em comum, o que por sua vez possibilitaria a existência da luta de classes¹⁵ (BURAWOY, 2010, p. 37).

Dentro do espaço social estratificado/diferenciado constituído por agentes e grupos de agentes que formam classes em potencial, os campos são o locus de lutas e disputas hierarquicamente dispostas. Sendo “microcosmos sociais relativamente autônomos” (BOURDIEU; WACQUANT *apud* BONNEWITZ, 2003, p. 60) que obedecem a lógicas diferentes, apesar de estarem interligados, podem ser comparados a mercados, onde os agentes, obedecendo a estruturas objetivas, competem entre si, cada qual com seu capital e sua estratégia incorporada.

¹⁵ Althusser se opõe frontalmente a tal visão da luta de classes. Apesar de compartilhar com Bourdieu a primazia da materialidade da ideologia (violência simbólica), na construção durável de práticas, em detrimento da noção de “consciência”, e afirmar que a dominação de classe se realiza para além da violência física, o autor denuncia a visão “inerte” que Bourdieu possui das classes: como se as classes fossem times numa partida de futebol, o jogo (luta de classes) só poderia começar quando os times se preparassem e estivessem em campo. Bourdieu reduz a luta de classes em confronto direto, esquecendo que “a luta de classes e a existência das classes são uma só e mesma coisa. [...] Exploração já é luta de classes” (ALTHUSSER, 1978, p. 27). Assim a dominação, por mais profunda que fosse, já seria uma etapa da luta, que é dialética, e a apatia completa dos dominados não representaria um vácuo político, mas atividades constantes de dominação eficientes mas ainda assim históricas e possíveis de transição.

Os diferentes habitus das diferentes classes, em encontro com os campos de autonomia relativa, são a origem da prática social, que não é fruto do voluntarismo nem do determinismo.

Com o conceito de habitus, Bourdieu visa realizar uma teoria da cultura e da prática social coerente com os determinantes estruturais, mas que seja passível de alguma modificação pelos agentes, escapando de instâncias puramente objetivas ou subjetivas, sendo “exterioridade objetiva subjetivamente interiorizada e interioridade subjetiva objetivamente exteriorizada” (PETERS, 2006, p. 78). Bourdieu (1983, p. 94) define habitus como:

[...] sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidas para este fim.

A “aquisição” do habitus através da socialização possibilita ao agente atuar dentro do campo. Para Bourdieu, essa relação entre o habitus e campo como afirma Peters (2006, p. 69) é “o motor da ação humana” e esses

conceitos [...] se referem respectivamente à instância da *conduta individual subjetivamente impulsionada*, ou seja, movida por uma subjetividade criativa socialmente constituída a partir da experiência prolongada e cumulativa de injunções coletivas exteriores, e à dimensão das *estruturas sociais objetivas* presentes não apenas nos sistemas simbólicos como também no próprio tecido real das relações sociais. [*grifos no original*]

Não se pode esquecer que nos campos se exercem relações de poder e dominação, e o habitus também está dentro da lógica da dominação/conservação, sendo este um elemento fundamental, nomeado por Wacquant (2007, p. 67) de “inércia incorporada”. “Na medida em que os sistemas de classificação são engendrados pelas condições sociais e que a estrutura objetiva de distribuição dos bens materiais e simbólicos se dá de forma desigual, toda escolha tende a reproduzir as relações de dominação.” (ORTIZ, 1983, p. 17).

O sistema de ensino, nas sociedades modernas, possui um papel central para a aquisição do habitus, através da violência simbólica. Esta nada mais é do que um processo sutil de legitimação da hierarquia social, assim como da (re)produção das relações de classe, já que, baseado num arbitrário cultural dissimulado enquanto tal, legitima o capital cultural e linguístico herdado pelos filhos das classes dominantes (e buscados pelas classes médias) e assim suas futuras posições na hierarquia social. Essa função concreta do sistema de ensino visa de formar um habitus homogeneizante, de acordo com a posição do agente, e condizente com o hegemônico, que justifique a estrutura arbitrária do mundo social por meio de uma

força e poder simbólico, mediata¹⁶, também arbitrária. A legitimação do arbitrário cultural, que ocorre através da ideologia do dom e aptidões naturais (burguesa) ou do mérito pessoal (pequeno burguesa), de maneira oscilada (FERRAREZ, 2009, p. 42), contribui para sua própria conservação e também da própria relação de força (de classe) de onde se origina o arbitrário cultural dominante.

A perfeição do sistema de violência simbólica e de inculcação ideológica escolar gera uma legitimação cada vez mais eficaz para a conservação do status social global, já que se utiliza de dissimulações sofisticadas invisíveis aos indivíduos:

a legitimação da ordem estabelecida pela escola supõe o reconhecimento social da legitimidade da Escola, reconhecimento que repousa por sua vez sobre o desconhecimento das condições sociais de uma harmonia entre as estruturas e os habitus bastante perfeita para gerar o desconhecimento do habitus como produto reprodutor daquilo que o produz e o reconhecimento correlativo das estruturas da ordem assim reproduzida. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 246)

Então, a educação, exercida pelo sistema de ensino numa relação de comunicação pedagógica, em sua forma e conteúdo, está enraizada nas condições objetivas e na correlação de forças das classes. Corresponde ao âmbito de poder simbólico que se ancora no poder social objetivo, mas não se mostra enquanto tal¹⁷, possibilitando sua perpetuação.

Torna-se explícita tal função conservadora do sistema de ensino e da prática pedagógica na epígrafe de Gusdorf usada por Bourdieu e Passeron (2008, p. 91) no Livro 2 d'*A reprodução*: “A função docente tem, por conseguinte a missão de manter e promover essa ordem nos pensamentos, tão necessária quanto a ordem na rua e nas províncias”. Os pensamentos, que aqui simbolizam o âmbito cultural, simbólico, psicológico e individual dos valores e saberes, são sem dúvida os objetos imediatos da ação pedagógica e do processo educacional hegemônica e institucionalizada. Mas não por menos cumprem, e são compelidos a tal pelas estruturas sociais objetivas, uma finalidade, presente também em seus meios,

¹⁶ Realizada as devidas modificações, a noção de “mediata” corrobora com a tese de autonomia relativa do sistema de ensino (uma superestrutura em um *todo-complexo-com-dominante*), proposta também pelo marxismo.

¹⁷ “O sistema de ensino só consegue se desincumbir tão perfeitamente de sua função ideológica de legitimação da ordem estabelecida porque essa obra-prima do mecanismo social consegue dissimular, como por um encaixe de caixas de duplo fundo, as funções que, numa sociedade dividida em classes, unem a função de inculcação, isto é, a função de integração intelectual e moral, à função de conservação da estrutura das relações de classe característica dessa sociedade.” (BOURDIEU, PASSERON, 2008, p. 236)

essencialmente sócio-político de conservação e reprodução das próprias relações de forças sociais que o possibilitaram: “[...] nenhuma função do sistema de ensino pode ser definida independentemente de um determinado estado da estrutura das relações de classe” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 216).

Se Durkheim advertia que nenhum pai pode escolher a educação de seus filhos, já que é a sociedade que define a constituição do ser social, acrescenta-se nesse ponto que as classes dominadas não podem escolher como educar seus filhos, já que são as relações de forças (de dominação e resistência) entre as classes, e os aparelhos que são alvos e instrumentos dessa batalha, que possuem o poder de definir e exercer essa tarefa. Nesse terreno político é que se configura uma maior ou menor autonomia relativa do sistema de ensino diante da estrutura social.

CAPÍTULO 2 – MODIFICAÇÕES NA AÇÃO PEDAGÓGICA (E NO SISTEMA DE ENSINO) TRADICIONAL: DIFERENCIAÇÃO FRENTE ÀS DISTÂNCIAS CULTURAIS

[...] por um paradoxo aparente, a manutenção da ordem – isto é, do conjunto [no sistema de ensino] das distâncias, das diferenças, das posições, das precedências, das prioridades, das exclusividades, das distinções, das propriedades ordinais e por, conseguinte, das relações de ordem que conferem a estrutura a uma formação social – é assegurada por uma mudança incessante de suas propriedades substanciais.

Bourdieu (*Escritos de Educação*. Classificação, desclassificação, reclassificação)

Confirmada a educação, mais propriamente o sistema de ensino, como uma atividade social e histórica baseada num arbitrário cultural/ideológico presente num terreno também arbitrário sócio-político de lutas e disputas entre as classes sociais numa formação social específica, será aprofundada neste capítulo uma análise no âmbito da ação pedagógica (e brevemente no sistema de ensino em geral) do período histórico atual. Será possível observar mais claramente como age a autonomia relativa do sistema de ensino, seus efeitos reprodutivistas, suas brechas e paradoxos.

Antes, um resumo do quadro educacional atual e sua mudança de paradigma. A ampliação e prolongamento da formação dos indivíduos no sistema escolar é um fato nas complexas sociedades contemporâneas. As taxas de escolaridade são crescentes e a educação se torna objeto privilegiado de políticas públicas¹⁸. Hoje existe o esforço à pluralidade no sistema de ensino, respeito à diversidade cultural, a unificação entre produtividade e cidadania, vide os discursos dos organismos internacionais. Em suma, o combate ao fracasso escolar das camadas até então excluídas da Escola é um fato evidenciado pelas políticas educacionais em seus diversos níveis e pelas práticas pedagógicas nas instituições de ensino. É o chamado fenômeno da democratização e inclusão do sistema de ensino.

O sistema de ensino assim ganha aparência de uma autonomia total frente às relações de classe e à arbitrariedade da dominação ainda presentes (reprodução), apresentando-se então como um território neutro, onde o mérito pessoal é o único critério, pois existe uma busca concreta de igualdade de acesso, permanência e sucesso. Isto é, um sistema de ensino de qualidade e em vias de universalização. Existiriam evidências que contrariam esse discurso

¹⁸ A título de demonstração, no Brasil, dados do Pnad 2008 (TOSTA, 2009) apontam crescimento na taxa de escolarização. Segundo a pesquisa, já são 97,5% da população de 6 a 14 anos estão matriculados na escola.

hegemônico, ou pelo menos apresenta um cenário mais complexo, e até mesmo oposto em certa medida?

Entre os modernizadores e críticos da teoria da reprodução sensíveis a tais modificações está Perrenoud. O autor enfoca a ação pedagógica e as diferenças na construção de uma pedagogia ativa, baseada na ação pedagógica diferenciada e na intervenção político-pedagógica compensatória, que combata a reprodução. Assim critica os teóricos da reprodução por não extrapolarem na maioria das vezes a visão macrossociológica: não penetrar nas dinâmicas da ação pedagógica dentro do sistema de ensino diante da desigualdade e da diferença dentro de situações cotidianas, buscando muito mais a gênese e o resultado dessas desigualdades e diferenças e não o seu caminhar. Perrenoud tenta contribuir nessa temática e com essa corrente descrevendo, nas relações pedagógicas, o destino dado às diferenças no cotidiano escolar que tenha como objetivo sanar os problemas que levam ao chamado fracasso escolar de certos setores sociais. Essa realidade se tornou possível após as próprias denúncias dos reprodutivistas e a incorporação e consideração destas pelos professores, gestores e políticos.

O autor resume sua pretensão da seguinte maneira:

[...] sem renunciar a explicar melhor a gênese das diferenças pré-escolares no seio de uma geração, a sociologia da educação deve, ao mesmo tempo, colocar em evidência a interação entre essas diferenças e o sistema de ensino no âmbito das estruturas, do currículo, do funcionamento organizado e da ação pedagógica (PERRENOUD, 2001, p. 65-66).

Para isso, o enfoque teórico muda, partindo para uma análise mais micro/psicossociológica. Mas, o próprio autor afirma, a necessidade de não se negligenciar o nível macro, além de considerar também a existência de uma autonomia apenas relativa do cotidiano escolar, que contém “[...] suas inércias e suas dinâmicas próprias, suas limitações [...], seus equilíbrios, seus conflitos internos” (PERRENOUD, 2001, p. 115). Nessa linha, o autor comenta que:

[...] o tratamento das diferenças na prática pedagógica cotidiana faz parte do sistema de ensino no mesmo nível que as estruturas escolares e os mecanismos de orientação e seleção, e o postulado fundamental de uma abordagem sistêmica é que nenhum desses níveis é completamente autônomo e, assim, completamente inteligível sem referências aos outros. [...] Embora privilegie aqui a descrição do tratamento das diferenças no nível da sala de aula e das práticas cotidianas do professor, isso não quer dizer que eu desconheça as interdependências. O que ocorre é que essa delimitação corresponde a meu campo principal de observação no decorrer dos últimos

anos (PERRENOUD, 2001, p. 63-64).

A proposta, então, é analisar a interação entre as práticas e seus conteúdos, entre sistema/estrutura e cotidiano, pois “uma descrição mais minuciosa dos processos internos da sala de aula necessariamente não invalidará as teses mais globais. Pode contribuir para matizá-las e para delimitar as mediações pelas quais a escola reproduz a desigualdade social e cultural.” (PERRENOUD, 2001, p. 64). Mas como será exposto depois, apesar de tal perspectiva avançar, em diversos pontos, numa teoria da reprodução mais completa a proposta que Perrenoud nos apresenta, no fundo, é bastante ambígua.

Vê-se então algumas mudanças teórico-metodológicas que tentam desmistificar uma visão muito determinista da ação pedagógica. Visam, os revisores da teoria da reprodução, com isso mensurar um campo de atuação/transformação possível e existente dentro de seus limites institucionais do sistema de ensino. Esse papel ativo da ação pedagógica, que combata a reprodução, afasta-se da indiferença que perpetua as diferenças/desigualdades (Bourdieu). Esta teria como objetivo um tratamento que visa minimizar a reprodução através de diversos mecanismos, que expressam, na ação pedagógica, um *habitus* professoral sensível às diferenças.

Uma *diversidade residual*, constata o autor, sempre sobra nas salas de aula, mesmo sendo próprio da escola moderna e de sua história a criação de dispositivos estruturais que visem homogeneizar os educandos na sala de aula/nível de ensino para melhorar e racionalizar a intervenção pedagógica. Esses dispositivos estruturais, até hoje, trataram a diferença principalmente através da idade e do desenvolvimento físico e intelectual (séries) e da bagagem cultural de conteúdos mínimos para cada nível (avanço/repetição). O professor atua na sua intervenção pedagógica sobre essa diversidade residual, cujo reconhecimento por parte dos professores, sobretudo dos níveis obrigatórios, também tem se mostrado presente, enquanto preocupação e esforço (muitas vezes gigantesco) de superação para uma escola mais igualitária, destoando em partes de algumas afirmações dos teóricos da reprodução.

Em suma, o autor relativiza o *habitus* professoral, logo a determinação da esfera micro e subjetiva, que até então nas teorias reprodutivistas era tratado de maneira mais rígido e determinado, colocando-o como um dos fatores centrais para o destino das diferenças. Pois, como o próprio autor comenta, “a fonte da desigualdade não se encontra apenas nas diferenças das crianças, mas também no status conferido pela escola a essas diferenças e no

tratamento que ela lhes reserva” (PERRENOUD, 2001, p. 65). Abre-se assim a possibilidade de um campo autônomo de atuação/transformação (uma pedagogia ativa e progressista) na sala de aula, mesmo com todas suas limitações e paradoxos.

2.1 Diversidade e animação: sobre a intervenção e autoridade pedagógica

“A diversidade representa um problema [na sala de aula]? Para quem?” (PERRENOUD, 2001, p. 69). A preocupação sociológica e política dessa questão leva em conta a diversidade (de favorecidos e desfavorecidos, entendendo favorecidos como aqueles provindos de um ambiente sociocultural e econômico que está de acordo com as exigências da escola), com forte vínculo na desigualdade social, como uma ameaça à igualdade de condições educacionais. Sendo assim, amenização da diversidade, entendida como distância e desigualdade frente a um mundo cultural oficial, deve ser preocupação central na ação pedagógica de maneira ativa que possibilite uma ação coletiva para todos apesar das diversidades e divergências.

O próprio autor responde à pergunta inicial: “A diversidade representa um problema quando não dispomos – ou ainda não dispomos – de esquemas [habitus] diferenciados correspondentes” (PERRENOUD, 2001, p. 69). A diferença obriga o professor que pretende realizar uma atuação equânime a lidar “[...] com a diferenciação dos conceitos, dos esquemas de pensamento, de percepção e de ação, dos modos de comunicação e de relação, dos investimentos relacionais, das emoções.” (PERRENOUD, 2001, p. 69). A preocupação é a efetivação do processo de ensino-aprendizagem o mais igualitário possível frente às diferenças, não deixando a diversidade travar o bom funcionamento do conjunto, criando a possibilidade de uma relação pedagógica que fuja do fantasma do “fracasso escolar”.

Perrenoud mostra a especificidade do ambiente escolar, que é obrigatório tanto para o educador quanto para o educando (no caso do ensino fundamental analisado), onde a interação social deve ocorrer, não havendo escolha para o professor, e assim, as diferenças e distâncias aparecerem e se relacionarem. O professor tem a função de fazer o grupo funcionar. A intervenção pedagógica, mesmo que não vise compensar ou amenizar as distâncias, torna-se inevitável.

A essa centralidade de coordenação o professor Perrenoud chama de animação. Para ele “[...] a animação [é] uma liderança não-autoritária que visa a ajudar um grupo a sintetizar

suas necessidades [e obrigações] individuais, suas limitações e seus envolvimento externos” (PERRENOUD, 2001, p. 74), a busca de uma ordem negociada, já que “quando não há uma liderança forte, a diversidade de um grupo pode levar a um fracionamento das atividades e à formação de subgrupos mais ou menos estáveis, seja espontaneamente, seja como escapatória a conflitos incontornáveis”(PERRENOUD, 2001, p. 72).

Essa preocupação em limitar a autoridade explícita é histórica, já que, numa pedagogia tradicional, a autoridade “material” era um axioma da intervenção pedagógica, via castigos corporais, punições etc. Isso não simboliza o fim do autoritarismo, ou de uma autoridade pedagógica em si. Mesmo com as mudanças de paradigmas, a instituição e a sociedade ainda pedem e legitimam certa autoridade do professor, que deve manter a ordem e viabilizar os cumprimentos dos objetivos educacionais da formação social vigente.

Para Perrenoud o professor tem um papel mediador dúbio, que se mostra como um meio-termo entre a liderança autoritária e a animação, mesmo que a autoridade apareça como algo a ser evitado, utilizado pelas circunstâncias (condições objetivas que envolvem tempo, obrigações, prazos) que impossibilitam outra atuação.

A questão da autoridade, então, é primordial para se entender qual o destino que as diferenças levam dentro da sala de aula. Sendo o primeiro balizador das relações pedagógicas, a dose de autoridade pode aumentar ou amenizar as distâncias e desigualdades culturais. Perrenoud demonstra que uma pedagogia ativa, baseada na animação e numa relação menos autoritária, pode favorecer a interação daqueles grupos que não possuem capital cultural relevante para o ambiente escolar, diminuindo as distâncias e sua reprodução (PERRENOUD, 2001, p. 77), porque gera um ambiente não opressor.

2.2 Relação pedagógica e distância cultural

O professor, tendo uma posição hierárquica favorável dentro da sala de aula, e uma dada responsabilidade de fazer o grupo funcionar, controlando e gerenciando o comportamento deste, desde sempre se impõe frente a diferença, posicionando-se obrigatoriamente com uma intenção de instruir, seja para colaborar com ou para minar a reprodução. Além disso, as distâncias culturais e pessoais se mesclam na relação pedagógica e são fatores importantes na determinação da ação pedagógica. O professor, anterior a sua intervenção, possui expectativas, que podem ser frustradas ou não e que influenciam no

tratamento pessoal de certos alunos ou grupos. Participando também de um status sócio-cultural, este pode se opor radicalmente a um nível cultural de um aluno, que tenha o risco de impossibilitar a relação pedagógica e suas bases.

Dada a posição que obriga o professor a se relacionar, mais ou menos, “[...] mesmo com os alunos que o desconcertam, o decepcionam, o incomodam ou simplesmente com os quais ele sente não ter qualquer afinidade” (PERRENOUD, 2001, p. 79), o professor deve gerar estratégias e saber lidar com situações onde as regras mínimas de conduta garantidas pela autoridade simbólica e material do professor são ameaçadas ou gravemente desrespeitadas. Assim, existem distâncias mais fáceis de serem lidadas na relação pedagógica, que não levam uma forte intervenção/autoridade pedagógica, toleráveis. Da mesma forma, outras que colocam em jogo os próprios pressupostos da relação com o grupo-classe, intoleráveis, como no caso de discriminações e transgressões graves.

Mas até que ponto as diferenças comportamentais individuais/grupais não valorizadas interferem na relação pedagógica? E até que ponto as diferenças individuais/grupais valorizadas pela escola trazem benefícios para os alunos/grupos que a possuem? Além das diferenças entre competências e saberes, a intervenção pedagógica, logo a efetivação de uma relação pedagógica, é grande parte determinada pela diversidade de condutas e maneiras, onde os aspectos pessoais e culturais da relação tem um forte peso e “em suma”, resume Perrenoud (2001, p. 86)¹⁹, “quando as diferenças [...] manifestam-se com relação às expectativas normativas do professor em matéria de gosto, de forma de ser e de conduta, essas diferenças provocam intervenções e relações diferenciadas”. Nesse sentido, Perrenoud amplia a visão de que só as competências e saberes, representados pelo capital linguístico e cultural formam a desigualdade/diversidade dentro da sala de aula e interferem na relação pedagógica, mas que os comportamentos e maneiras de ser do educando desempenham fundamental aspecto da diferenciação, por evocar ou anular a diferenciação por parte do professor, via preferências pessoais e subjetivas.

2.3 A ação pedagógica diferenciada: possibilidades, limitações, impotências e paradoxos

¹⁹ Essas expectativas possuem, obviamente, um fundo político, correspondente ao padrão de escola e suas finalidades sócio-políticas. No próximo capítulo haverá uma discussão mais aprofundada sobre esse ponto. Serão demonstradas as limitações estruturais da diferenciação pedagógica e do habitus professoral para o combate à reprodução, já que as influências da estrutura social são mais determinantes do que se prevê na proposta de Perrenoud e semelhantes, e a modificação do aspecto técnico, meramente pedagógica, não retira o caráter de classe do trabalho pedagógico.

O esforço do professor, que é bombardeado constantemente de informações e demandas explícitos ou implícitos dos educandos (postura, expressão facial, por exemplo), é realizar um ensino “o mais justo” possível. Para isso leva em consideração as diferenças e produz ações compensatórias, normalmente de cunho individualizante em diversos níveis: na comunicação, na avaliação, na didática. E essa compensação pode ser mensurada por diversas variáveis como tempo, grau de envolvimento, nível de exigência e forma da intervenção.

O aspecto paradoxal da ação pedagógica diferenciada mostra que, apesar de parecer simples diminuir as desigualdades para um perfeito tratamento pedagógico, adotando atitudes compensatórias que torne equânime a avaliação, a transmissão do conhecimento etc., a realidade resiste e retorna inesperadamente (paradoxo). Há a possibilidade de uma pedagogia tradicional não aprofundar as desigualdades, e, pelo contrário, uma pedagogia diferenciada “favorecer os mais favorecidos”: “[...] mesmo quando o professor intervém prioritariamente em prol dos alunos desfavorecidos, não se sabe se sua ação é eficaz no nível das aprendizagens, das competências (por oposição ao desempenho do momento)” (PERRENOUD, 2001, p. 97). Pode ocorrer também de “um tratamento de favor no momento da avaliação levar certas crianças a acumular durante meses, e até anos, lacunas e incompreensões que não provocam nenhuma consequência imediata” (PERRENOUD, 2001, p. 110). O terreno micro e subjetivo, assim, aparecem ainda um terreno de autonomia apenas relativa, onde os imperativos estruturais de uma formação social agem. Foge (apenas) do nível da ação pedagógica o combate à reprodução.

Também uma pedagogia da animação e compensatória, diferenciada, pode favorecer ainda mais aqueles que já têm uma herança familiar e cultural que coincide com o saber escolar (incentivando a participação dos que já estão familiarizados com tal ambiente cultural e linguístico), aprofundando as desigualdades em comparação aos grupos de origem popular. Ou mesmo cumprir demandas enganosas, como alunos que exigem atenção apenas por insegurança, e não por reais dificuldades. Em último caso, apenas servir para legitimar a autoridade pedagógica e tornar possível a relação (diferenciar para legitimar-se). Sendo assim, Perrenoud afirma, corretamente, que é impossível “[...] estabelecer uma relação direta e simples entre o tipo de liderança e a gênese das desigualdades de sucesso escolar” (PERRENOUD, 2001, p. 77), já que uma pedagogia autoritária pode favorecer em alguns casos os mais desfavorecidos, pois “o tipo de liderança exercido pelo professor não pode ser, sem outro argumento, creditada a uma pedagogia ‘elitista’ ou ‘igualitária’” (PERRENOUD,

2001, p. 77).

Outro aspecto que torna a ação pedagógica e uma intervenção compensatória complexa são as condições objetivas (sobretudo tempo, número de alunos, falta de estrutura e apoio institucional, exigências legais) que impossibilitam uma pedagogia diferenciada, e consequentemente a reprodução das desigualdades. Como dizia Bourdieu (*apud* PERRENOUD, 2001, p. 100), ainda bastante atual:

[...] para que os mais favorecidos sejam favorecidos e os menos favorecidos sejam mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola, mesmo quando recomende a diferenciação do ensino, não ofereça aos professores nem a formação nem os meios, e não faça disso a base de suas responsabilidades.

Em diversos casos, a falta de amparo e condições objetivas e subjetivas para uma prática diferenciada e otimista frente às diferenças levam o professor e a instituição ao pessimismo conservador e à indiferença (PERRENOUD, 2001, p. 68). E, em última instância, “os atuais sistemas de ensino continuam sendo incapazes de levar em conta as diferenças, a não ser para sancioná-las e transformá-las em desigualdades escolares e, depois, em orientações hierarquizadas.” (PERRENOUD, 2001, p. 114).

Em relação ao tempo na sala de aula, esse fator se mostra determinante no tratamento das diferenças e de uma ação efetiva. Uma intervenção diferenciada necessita de tempo maior para o trabalho pedagógico, além de condições para mapeamento, consideração e reflexão, e posterior ação e reavaliação do professor. É sabido que o cotidiano escolar impede a mesma, já que esse mapeamento, a construção das imagens/representação das diferenças e a possível seletividade e priorização de campos de ação está muito próxima da própria ação, levando em conta as próprias exigências e limitações que a instituição possui. Da mesma forma, o excesso de informações de uma turma grande e com vários prazos gera também um incessante esquecimento, que inviabiliza a construção de uma representação e possível ação compensatória adequada.

Tal realidade faz com que o professor, na maioria das vezes, aja se baseando em generalizações e no pragmatismo. Em longo prazo, no fatalismo conformista, abandonando com isso, até mesmo o discurso que visa o combate à reprodução e possíveis esforços.

Resumindo:

O paradoxo da condição de professor: ser progressivamente submetido a normas ou a modelos ideais quase tão exigentes quanto os que regem a medicina, a psicologia ou o trabalho social, enquanto as condições de exercício da profissão são herança dos séculos em que, para transmitir conhecimentos, era suficiente reunir alunos, falar com eles, impor-lhes exercícios escritos. Levar em conta as diferenças para não transformá-las em desigualdades, porém fazê-lo em um sistema cuja organização básica é alheia a tal preocupação: essa é a mensagem que atualmente se dirige a muitos professores e que pode dar-lhes, não sem razão, a impressão de praticar um ofício impossível (PERRENOUD, 2001, p. 106).

Em meio ao cenário complexa da autonomia relativa, encontra-se o professor e sua ação, com papel fundamental por carregar a autoridade/responsabilidade central da relação pedagógica e estar numa posição por si só paradoxal. Perrenoud mostra que suas intervenções quase sempre encontram limitações, mesmo com boas intencionalidades. Pois, de maneira realista, o cotidiano escolar da maioria das instituições educacionais, a formação do professor, e demais condições objetivas se encontram bem aquém para que a escola se torne um local de tratamento equânime das diferenças. Da mesma forma, os efeitos de outrora, frutos da indiferença pedagógica, não foram completamente sanados por uma simples mudança de paradigma ocorrida nas últimas décadas.

Nesse sentido, o sistema escolar ainda permanece um palco político, mais ou menos reprodutor, dotado de diversas variáveis que podem amenizar ou aprofundar as desigualdades, dependendo de alguma forma de qual destino as diferenças levam no cotidiano escolar, na seletividade e hierarquização geral do sistema etc. A causa disso está no fato de que a própria estrutura social ainda ser hierarquizada e fazer-se sentir seus efeitos na ação pedagógica, de forma inesperada e incontrolável.

2.4 Mais possibilidades, limitações e paradoxos do atual sistema de ensino

Pode-se ver até agora como o terreno ativo da ação pedagógica via diferenciação é composto por paradoxos. A diferenciação pedagógica, por si só, não é capaz de bloquear por completo os imperativos estruturais das instâncias sociais mais globais. A autonomia relativa existente no sistema de ensino, que possibilita brechas no aspecto reprodutor da escola, produzindo funções e efeitos específicos, é um todo complexo que possibilita esses paradoxos, afirmando, em última instância, determinações dos níveis estruturais da sociedade e as relações de força entre as classes vigentes.

Esta ação pedagógica atual, pretensamente mais democrática, também se insere nas modificações mais amplas do sistema de ensino, que, da mesma forma, apresenta uma forma aparentemente menos excludente, mas se encontra em meio a graves paradoxos que possibilitam a reprodução. Aqui se arriscará, sem ir a dados empíricos mais precisos, esboçar alguns paradoxos mais gerais do sistema de ensino que se sobrepõem aos paradoxos da ação pedagógica. A reprodução se garante apenas com a indiferenciação pedagógica e o igualitarismo formal? Estar-se-ia vivenciando o fim do dualismo no sistema de ensino, que sob a ideologia da Escola Única, forma classes diferentes em estado de dominação/subordinação? Essa Escola Única (sistema de ensino neutralizado, de autonomia completa) existiria hoje com a democratização/inclusão?

Sobre as modificações das últimas décadas do sistema de ensino, Dubet (2001, p. 9) afirma que “[...]a igualdade [na educação] cresceu porque a educação não é mais um bem raro, beneficiando a todos, mas ela se tornou um bem mais hierarquizado quando as barreiras foram substituídas pelos níveis”. Haveria então a tendência de massificação, tipicamente liberal e burguês, em contraposição à raridade privilegiada de modelo aristocrático e de traços pré-capitalistas.

No mesmo sentido também Freitag (1980, p. 124) concorda que a “igualdade” na educação modifica a configuração do sistema de ensino, mas essa mudança não simboliza uma ruptura com sua função conservadora e dual anterior:

A pressão sobre as escolas é amenizada. Dá-se a ilusão de igualdade de chances, mas não se dão objetivamente as condições para um estudo de nível e qualidade equivalentes. Nasce uma segunda categoria de diplomados, que alimentam um exército de reserva em potencial.

Bourdieu foi outro severo crítico das ilusões democratizantes do sistema de ensino. Para o autor, a presença cada vez mais significativa no sistema de ensino, e até mesmo o sucesso de classes que antes não a utilizavam, não significa a alternância fundamental deste: se hoje a homologia social da Escola não é tão idêntica à hierarquia social como antes, não se pode supor o fim da reprodução. As alterações sistêmicas causadas pela “democratização”, e suas respectivas políticas e práticas, que causam também alterações nas estratégias dos indivíduos e das classes, no fundo, não alteram o fundamento assimétrico das relações de classe que o sistema de ensino contribui para reproduzir nas sociedades contemporâneas.

As consequências mais visíveis das alterações são: ampliação de níveis antes restritos (exemplo: secundário e superior); inflação e desvalorização de diplomas e cargos no mercado de trabalho; forte concorrência nos níveis mais altos, e diversificação e hierarquização dos mesmos – o que aumenta a constante luta por (re)classificação, “[...] multiplicação dos ramos de ensino sutilmente hierarquizados e das vias sem saída sabidamente dissimuladas que contribuem para perturbar a percepção das hierarquias” (BOURDIEU, 2010, p. 171); e novas “formas denegadas de eliminação” (BOURDIEU, 2007, p. 148), mais sutis, como o atraso, a rejeição, a estigmatização, a desvalorização do diploma etc.

Dessa forma, a democratização fora das aspirações, e não das oportunidades concretas²⁰: por isso intitula os jovens que hoje podem ascender ao sistema de ensino de “uma geração engada”, ou de “excluídos do interior”. Efetivamente, as modificações se caracterizam como translação (não diferenciando de maneira significativa as distâncias, apenas as transferindo para um patamar “mais alto”, não se definindo como uma deformação – mudança estrutural). O mesmo autor completa:

O menor paradoxo do que se chama de democratização escolar é que tenha sido necessário que as classes populares que, até então, não davam importância ou aceitavam sem saber bem do que se tratava a ideologia da “escola libertadora”, passassem pelo ensino secundário para descobrir, mediante a rejeição e a eliminação, a escola conservadora (BOURDIEU, 2010, p. 162).

Por outro lado, o setor educacional tem se tornado “[...] área imensamente lucrativa de acumulação do capital para a indústria de construção, para os fornecedores de todo o tipo, e para a multidão de empresas subsidiárias” (BRAVERMAN, 1981, p. 372). Ao mesmo tempo, além de cumprir essa função objetiva e direta (produtiva) ao capital, o sistema de ensino é responsável central de fornecer a capacidade de ler, escrever e calcular, além de socialização, exigências cada vez mais básicas no ambiente urbano (cada vez mais predominante), menos para a qualificação para o trabalho, do que para manter “[...] uma população controlável que pode ser vendida, seduzida e controlada” (BRAVERMAN, 1981, p. 369).

²⁰ “[...] defasagem estrutural entre as aspirações e as oportunidades, entre a identidade social que o sistema de ensino parece prometer ou aquela que propõe a título provisório (isto é, o estatuto de ‘estudante’ – no sentido muito amplo que a palavra tem em seu uso popular – localizado, por um tempo mais ou menos longo, fora do mundo do trabalho, no estatuto ambíguo que define a adolescência) e a identidade social que oferece realmente, para quem sai da escola” (BOURDIEU, 2010, p. 162). Essa visão complementa a postura de Saes (2008, p. 166) que afirma um paradoxo insolúvel no sistema de ensino (brasileiro, no caso): mais acesso, mas também mais fracasso (defasagem idade-séria, desistência, reprovação), sobretudo das classes populares.

Esse impulso à ampliação e democratização aparente do sistema de ensino se une perfeitamente a um efeito perverso, pois democratiza a forma, porém modificando a sua substância: um completo engodo para as massas. Sobre o descompasso entre qualificação/escolaridade e oportunidades objetivas de carreiras que exijam realmente essa formação, geradas pela necessidade de realização do capital, o autor afirma: “[...] o conteúdo da educação deteriorou-se à medida que sua duração se estendia [...] Servindo para preencher um vácuo, as próprias escolas tornaram-se um vácuo, cada vez mais vazio de conteúdo e reduzidas a pouco mais que sua própria forma” (BRAVERMAN, 1981, p. 371-372).

Logo não se pode identificar as modificações mais gerais no sistema de ensino (ampliação do sistema e do tempo de escolaridade da população em geral, mais fácil acesso/permanência/conclusão etc.) diretamente como democratização, no sentido forte do termo. Longe de representar uma vitória das classes populares contra a reprodução da hierarquia social, fruto de uma suposta alteração significativa na correlação de forças entre as classes, o sistema de ensino hoje colabora ainda, de maneira específica, para a manutenção do sistema capitalista, muito mais próximo de um depósito de um exército de reserva, uma fábrica das ilusões, do que a instituição libertadora de uma sociedade desigual. A ampliação do tempo de escolaridade, que não significa necessariamente aprendizagem ou qualidade de ensino e muito menos demolição das hierarquias sociais e da divisão social do trabalho, tem sua funcionalidade bem estabelecida de maneira não antagônica²¹ ao *status quo*.

As modificações no sistema de ensino acompanham modificações mais amplas na sociedade capitalista, cumprindo funções econômicas de conservação (reprodução) essenciais. As pretensões aparentemente progressistas dessas modificações servem, ao final, para aprofundar a efetividade da (nova) reprodução, por gerar o desconhecimento desta em novos formatos e aparências.

Respondidos quais são os paradoxos da ação pedagógica diferenciada e do atual sistema de ensino no tocando à reprodução, fica o desafio: como superá-los?

²¹ No próximo capítulo, desdobraremos a tese de que a democratização do sistema de ensino é em grande parte modelada por uma ideologia secundária médio-classista, com contradição meramente superficial aos interesses das classes dominantes.

CAPÍTULO 3 – COMBATER A REPRODUÇÃO: UMA PEDAGOGIA CLÍNICA OU SOCIAL?

Peço desculpas aos professores que, em condições assustadoras, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas que os aprisionam, as poucas armas que podem encontrar na história e no saber que “ensinam”. São um espécie de heróis. Mas eles são raros, e muitos (a maioria) não tem nem um princípio de suspeita do “trabalho” que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, ou, o que é pior, põem todo seu empenho e engenhosidade em fazê-lo de acordo com a última orientação (os famosos métodos novos!). Eles questionam tão pouco que contribuem, pelo devotamento mesmo, para manter e alimentar esta representação ideológica da escola, que faz da Escola hoje tão “natural” e indispensável, e benfazeja a nossos contemporâneos como a Igreja era “natural”, indispensável e generosa para nossos ancestrais de alguns séculos atrás.

Althusser (*Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado*)

As modificações no sistema de ensino e na sua ação pedagógica nas sociedades contemporâneas não subvertem por completa e de maneira simples as tendências conservadoras dos mesmos. Ao contrário, existem indícios que as modificações se configuram mais como adaptações às estruturas sociais, para a continuação e renovação de suas relações de classe, ampliando assim, sua legitimação. As sociedades atuais, ainda sendo sociedades de classe, exercem através do sistema de ensino, de maneira mediata, a reprodução de sua dominação/hegemonia e inculcação ideológica, mesmo por meio de um novo tipo de política e ação pedagógica explicitamente menos excludente. Para Bourdieu (2010 p. 222), isso se expressa na mudança de uma “eliminação brutal” para a “eliminação branda” das classes populares no sistema de ensino, fato esperado pois:

as transformações do modo de dominação tendem a substituir a repressão pela sedução, a força pública pelas relações públicas, a autoridade pela publicidade, os modos ríspidos pelos modos afáveis, espera a integração simbólica das classes dominadas mais pela imposição das necessidades do que pela inculcação de normas. (BOURDIEU 2010, p. 170)

Com a configuração ideológica cada vez mais sofisticada “[...] nossa experiência cotidiana é mais mistificadora que nunca: [...] a redução da liberdade nos é apresentada como a alvorada de novas liberdades. A percepção de que vivemos numa sociedade de livres escolhas [...] é a forma de apresentação do exato oposto: a ausência de verdadeiras escolhas.” (ZIZEK, 2005, p. 175)

Além disso, viu-se que a própria escola moderna, desde o início, possuía dispositivos estruturais de diferenciação. Ou seja, estes também servem aos interesses de trabalho ideológico, de tendência conservadora, do sistema de ensino, no fundo, possibilitam-no, já que racionaliza e organiza a ação pedagógica hegemônica.

Os mecanismos demonstrados no capítulo anterior apontam para o fato de o dualismo estrutural, necessário à perpetuação da hierarquia social e da divisão social do trabalho das sociedades contemporâneas, não se findou, mas apenas se tornou mais complexo e difuso.

[...] as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuam sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e no, entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social (BOURDIEU, 2010, p. 223).

Nesse contexto paradoxal, que muito se assemelha a um simulacro, como pensar a profissão do professor na busca de uma ação pedagógica que bloqueie os efeitos reprodutores do sistema de ensino? Ainda podemos encontrar na teoria da reprodução um suporte para a prática pedagógica? E o que dizem e propõem os seus revisores?

3.1 Tratamento clínico e individualizado versus tratamento político e coletivo: além do ensino-aprendizagem

A revisão da teoria da reprodução identifica em sua análise limitações da versão “clássica”, assim como novos paradoxos na ação pedagógica e sistema de ensino atual. Todavia, o que propõem para a prática pedagógica? O esforço de Perrenoud que, juntamente com outros autores contemporâneos de língua francesa da área educacional que lidam com o saber e competências docentes, é tornar a prática docente profissionalizada, capaz de se assumir com uma identidade fixa, com saberes e práticas sistematizadas e, sobretudo, conscientes e controláveis. Para o autor, “boa parte da ação pedagógica apoia-se em rotinas ou em uma improvisação regrada, que evocam mais um habitus pessoal ou profissional do que saberes” (PERRENOUD, 2001b, 163). Isto é, no “fogo da ação”, onde os agentes docentes não possuem um total controle ou conhecimento sobre a mesma e seus efeitos, pois a situação desfavorável à reflexão impõe o refletir muito próximo da ação. A ação pedagógica, assim, encontra-se no oposto da atitude profissional caracterizada pela consciência, responsabilidade e intencionalidade. Avançar nas pesquisas que buscam desvendar os fenômenos da prática

docente, a partir dos fatores que a envolvem, e trabalhá-los na formação de professores, colaboraria para uma prática mais profissionalizada e eficiente, distanciando-se dos riscos da irracionalidade e das inconsistências profissionais que gerariam a reprodução. A via proposta é da conscientização, uma ação sobre o âmbito subjetivo e micro.

O problema (e a ambiguidade) da proposta de Perrenoud, e de outros críticos da teoria da reprodução, está em identificar o fracasso escolar mais como um problema quase que puramente técnico (ausência de aprendizagem dos conteúdos e das competências), fruto da falta de profissionalidade capaz de diferenciação eficiente dos agentes educativos, do que um problema político, de reprodução das desigualdades para a continuidade de uma hegemonia de classe, entendendo o espaço escolar como relativamente autônomo e de possível, mas limitada, ação transformadora. Aqui se percebe os limites da análise microsociológica, proposta por muitos outros críticos da teoria da reprodução, que visa focar os aspectos subjetivos da reprodução e da ação pedagógica, diminuindo a importância da vinculação entre sistema de ensino e as estruturas sociais. Na visão do autor e de seus similares, o esforço educacional a ser feito é no sentido de racionalização da prática/gestão/política educacional, sem fazer referência à modificação mais profunda da estrutura social. A autonomia relativa ganha ares de autonomia quase completa, onde o sistema de ensino consegue se ausentar das lutas sócio-políticas que emanam das condições objetivas da sociedade, a partir de esforços subjetivos.

De maneira sintética, percebe-se uma grave ambiguidade de Perrenoud: apesar de indicar os paradoxos da ação pedagógica diferenciada dentro do sistema de ensino, propõe soluções que se limitam ao âmbito unicamente subjetivo – quer seja, mais diferenciação, profissionalização etc.. Desnuda a estrutura social por trás do sistema de ensino, para reduzir, ideologicamente, sua proposta ao nível micro, de aspecto cultural e tecnicamente solucionável. A proposta de fundo é, então, de uma pedagogia ideológica, no sentido comentado de Charlot (1983), porque esquece os próprios paradoxos e limitações do sistema de ensino, inclusive apontados pelo próprio autor.

Além disso, o enfoque da proposta do autor é da primazia da individualização da aprendizagem e do tratamento clínico das diferenças, desigualdades e distâncias culturais, limitando a reprodução à indiferenciação às diferenças, que, como vista, não é a “única responsável”.

Perrenoud acaba caindo na armadilha da profissionalização extremada, caminhando para a atuação pedagógica clínica: sua utopia e desejo para a pedagogia seria atendimentos especializados, que buscam eficiência máxima, como outras profissões (médicas, assistenciais etc), desconsiderando, ou pelo menos, vendo como fatores “complicadores”, o papel do coletivo no processo educacional. Apesar de tentar garantir a aprendizagem efetiva com a diferenciação pedagógica para as classes populares, maiores “vítimas” do dito fracasso escolar, a proposta do autor, com um enfoque de tendência construtivista enfraquece a dimensão política e social do processo educativo ao não vislumbrar para além de uma mudança superficial na ação pedagógica.

Ora, Perrenoud não cai assim, mesmo se esforçando por implementar uma ação progressista na autonomia relativa do sistema escolar, no discurso ideológico dos atuais organismos internacionais para a política educacional? Nesse discurso, os fatores principais da reprodução são a má gestão, a falta de eficiência e demais fatores facilmente solucionados em níveis subjetivos. Percebe-se aqui o terreno perigoso que se torna a crítica à teoria da reprodução: a retirada da análise estrutural pode retirar também a capacidade de crítica estrutural, bem comum ao espectro da ideologia dominante.

Novamente, concordando com as advertências de Bourdieu (2010, p. 220), há

uma transformação progressiva do discurso dominante sobre a Escola: com efeito, apesar de retornar, muitas vezes [...], aos princípios de visão e divisão mais profundamente escondidos, a vulgata pedagógica e todo seu arsenal de vagas noções sociologizantes – “handicap social”, “obstáculos culturais” ou “insuficiências pedagógicas” – difundiu a ideia de que o fracasso escolar não é mais ou, não unicamente, imputável às deficiências pessoais, ou seja, naturais, dos excluídos. A lógica da responsabilidade coletiva tende, assim, pouco a pouco, a suplantar, nas mentes, a lógica da responsabilidade individual que leva a “reprender a vítima”; as causas de aparência natural, como o dom ou o gosto, cedem o lugar a fatores sociais mal definidos, como a insuficiência dos meios utilizados pela Escola, ou a incapacidade e a incompetência dos professores (cada vez mais frequentemente tidos como responsáveis, pelos pais, dos maus resultados dos filhos) ou mesmo, mais confusamente ainda, a lógica de um sistema globalmente deficiente que é preciso reformar.

Essa crítica aguda da teoria da reprodução aos que tendem a modernizar ou suavizar as tendências conservadoras do sistema de ensino vai além de um realismo extremo: apontam para uma posição política dos discursos e propostas educacionais destes, que se enquadram na ideologia dominante, por distorcerem os fatores e relações reais para legitimar a ordem vigente.

Essa lógica compensatória, quase clínica, de Perrenoud e outros críticos, também é criticada por Saviani (1991, p. 36) como não-crítica, quando diz

[...] a educação compensatória configura uma resposta não-crítica às dificuldades educacionais postas em evidência pelas teorias crítico-reprodutivistas [teorias da reprodução]. Assim, uma vez que se acumulavam as evidências de que o fracasso escolar, incidindo predominantemente sobre os alunos sócio-economicamente desfavorecidos, se devia a fatores externos ao funcionamento da escola, tratava-se, então, de agir sobre esses fatores. Educação compensatória significa, pois, o seguinte: a função básica da educação continua sendo interpretada em termos da equalização social. Entretanto, para que a escola cumpra sua função equalizadora é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica. Vê-se, pois, que não se formula uma nova interpretação da ação pedagógica. Esta continua sendo entendida em termos da pedagogia tradicional, da pedagogia nova ou da pedagogia tecnicista encaradas de forma isolada ou de forma combinada.

E caso essa ação pedagógica falhe, “[...] não se trata de reconhecer seus limites mas de alargá-los: atribui-se então à educação um conjunto de papéis que no limite abarcam as diferentes modalidades de política social” (SAVIANI, 1991, p. 36). Ou seja, fomentar cada vez mais o esforço voluntarista frente a determinantes estruturais sem no fundo os questionar cabalmente.

Segundo Saes (2005, 2008), grande estudioso da política e da classe média brasileira, retomando a teoria da reprodução, essa própria ânsia aparentemente democrática de diferenciação nos limites da ação pedagógica é em sua raiz paradoxal. Localizando-se dentro da ideologia meritocrática da classe média (ou, como dizia Bourdieu, a parte dominada da classe dominante), que adere fortemente aos saberes escolares, pois necessita deles para a permanência no nível social acima do trabalho manual, a ação pedagógica diferenciada não questiona as estruturas da reprodução, mas efeitos negativos no fracasso escolar que desmentem o mito da Escola Única e sua lógica meritocrática. A aparência progressista e democrática nasce de pretensões conservadoras que não os reais interesses das classes dominadas, vítimas do fracasso escolar. Na realidade, a classe média, e seus aparelhos políticos, como a burocracia estatal, os “formadores de opinião” e os partidos reformistas, precisam do próprio fracasso escolar na escola de massa “democrática”, no caso, pública, para legitimar e valorizar sua posição²². Esconde sua real intenção ao defender uma “escola para

²² Seguindo a tese de Saes (2005, p. 98-99), a classe capitalista e demais classes dominantes em si não estariam objetivamente interessadas na universalização do sistema de ensino, nem mesmo no nível discursivo, pelo risco deste fato criar sobrequalificação e politização da mão-de-obra. Por isso tendem a apoiar iniciativas filantrópicas

todos”, pública, gratuita, obrigatória e de qualidade (mesmo, muitas vezes não utilizando para si esse tipo de escola). Segundo o autor (2008, p. 170), a classe média sempre buscou “[...] a construção de uma instituição educacional que articulasse eficientemente ação diferenciadora e ideologia igualitária-niveladora como um meio de melhorar a sua posição relativa dentro da estrutura social capitalista”. Só assim seria dissimulada a posição social desigual por um mérito desta classe, numa encenada competição de talentos e esforços individuais entre iguais.

Entendida as dissimulações e farsas da proposta “revisora”, é possível ainda pensar em outra ação pedagógica que ultrapasse suas limitações e os paradoxos no que se refere ao combate à reprodução? É evidente nesse ponto que, assim como se defendeu a educação para além do sistema de ensino, faz-se necessário pensar uma pedagogia e uma educação para além do mesmo. Isso significa pensar os efeitos do sistema de ensino e o seu combate relacionando-os com os campos de lutas sócio-políticas entre as classes sociais de uma formação social. É nesse aspecto que os modernizadores da teoria da reprodução pecam, e é esse ponto que se pretende desenvolver a seguir.

Em primeiro lugar, para além da modificação do habitus professoral, ou da efetividade da aprendizagem de qualidade, possível através de uma diferenciação frente às distâncias culturais, precisa-se pensar o habitus gerado nos educando, as finalidades sócio-políticas da educação e como elas se relacionam com as demais instâncias sociais que se sustentam a prática educacional, se estas são ou não contra-hegemônicas. Apenas a modificação de uma ação pedagógica, de indiferenciada para diferenciada, não subverte as funções do sistema de ensino dentro de uma hegemonia, já que estes provem de âmbitos estruturais da sociedade (as desigualdades e relações de dominação se constituem para além da Escola). Essa própria impossibilidade diz respeito a condições objetivas reprodutivistas/adaptativas, da divisão social do trabalho e das classes, cuja ação pedagógica e o papel da Escola estão vinculados.

Nesse ponto, pode-se lançar a tese de que a autonomia completa do sistema de ensino é impossível: a Escola não pode fugir do meio social em que está inserida, seu comprometimento com as estruturas sociais é inevitável. Como consequência, só é possível

privadas. No Brasil, a relação da Igreja com a educação das massas, estimulada pelas elites, e do chamado sistema “S”, demonstram bem essa tendência. Por outro lado, os trabalhadores manuais não valorizam incondicionalmente a educação formal, muito menos no formato obrigatório, seja pelos seus custos indiretos, ou pela necessidade de rápida e flexível inserção no mercado de trabalho, tendendo a preferir uma educação útil a sua luta econômica, política e ideológica. Um exemplo são as propostas anarquistas de auto-educação proletária no início do movimento operário brasileiro.

uma ação transformadora no nível educacional se esta estiver ancorada num projeto contra-hegemônico de sociedade. Uma mudança estrutural num setor da sociedade não pode se concretizar de maneira isolada, apesar cada setor agir numa temporalidade, dentro de uma articulação complexa, de acordo com sua autonomia relativa. Logo, a educação que busque alterar uma realidade educacional vigente também deve primar por se vincular a um projeto de sociedade. E essas finalidades e projetos político-pedagógicos se só são possíveis se vinculadas a um movimento concreto e atual da história.

Ou seja, as finalidades da educação e da sociedade, entendendo que ainda na sociedade contemporânea há uma estrutura de dominação de classes, devem refletir necessariamente um ponto de vista de classe, uma posição objetiva no mundo social. E, se se pretende combater a reprodução, pressupõe-se estar do lado das classes populares e num projeto comum com as mesmas. O processo educacional deve então se balizar pela identificação coletiva baseada nas classes sociais, seus interesses, objetivos e métodos próprios.

Pedagogia social²³ será denominada aqui como a pedagogia que serve a esse projeto político-educacional contra-hegemônico. Em vez de visualizar apenas o sucesso escolar ou aprendizagem dos conteúdos como garantia de uma reversão da reprodução, entenderia que essa reprodução indica também um arbitrário cultural e uma violência simbólica/inculcamento ideológico que reforçam as relações de classe (dominação) e de produção vigente (exploração). Não negaria o papel dos conteúdos, da aprendizagem, ou da qualidade educacional, mas não se limita a eles e na sua transmissão equânime e racionalizada: pelo contrário, denunciaria seu caráter sócio-político, historicamente determinado²⁴. Nela o ensino-aprendizagem dos conteúdos e competências está vinculado a um projeto político contra-hegemônico em ação.

Uma Pedagogia Social também se fundamenta não só pela noção de coletivo e de identidade coletiva, em seus meios, sob a qual socializações de caráter não hegemônicos são engendradas, mas, em seus fins, vislumbrando e se articulando com outras esferas sociais de

²³ Essa noção de Pedagogia Social deve-se, em grande parte, ao trabalho de Charlot (1983).

²⁴ Essa ponderação, que será ampliada ainda nesse capítulo, opõe-se à proposta da pedagogia histórico-crítica, já que esta vê um *valor em si* nos conhecimentos acumulados pela humanidade e no acesso ao ensino público de qualidade. Essa crítica será retomada mais a frente.

lutas e disputas. Nesse sentido, a utilização de metodologias clínicas individuais é limitada: reforça apenas que a educação se encontra no âmbito cultural e individual e não é capaz de engendrar práticas contra-hegemônicas que necessitam, obrigatoriamente, possuir um caráter compartilhado, coletivo e político.

Pode-se traçar, a partir das reflexões feitas até agora, de maneira geral e provisória, as finalidades e meios de uma Pedagogia Social progressista na atual conjuntura:

- preparar os educandos, através de formação ideologicamente orientada, para uma participação política ativa nos processos de *revolucionarização*²⁵ das relações sociais e de poder vigentes, que tenham como ponto de partida suas necessidades imediatas e interesses objetivos, individuais e coletivos;
- formar os educandos de maneira integral e na coletividade, rompendo com as velhas divisões de classe/trabalho/poder, dando início a novas formas de socialização e subjetivação que buscarão a construção de organizações sociais radicalmente diversas das atuais;
- construir novos horizontes valorativos e normativos de comportamento, além de formas de gestão democrática real no processo educacional, com participação efetiva dos todos os membros da comunidade em questão.

Com isso, pode-se encontrar outra “diferenciação pedagógica”, mais coletiva e claramente contra-hegemônica em seus meios e fins, afastando-se da profissionalização extrema indicada por Perrenoud que impõe uma tendência à hipersensibilização voluntarista frente às diferenças culturais dos educandos. O abandono dessa hipersensibilidade de um habitus professoral domável, que busca a racionalização máxima da aprendizagem, não significa negligência, nem secundarização do conhecimento, mas uma sensibilidade realista de suas limitações estruturais, que tende a deixar de lado a diretividade por alguns momentos e privilegiar a solução de problema entre os educandos, buscando autonomia individual e coletiva destes e superação de adversidades e conflitos morais entre comuns. A chave dos embates na relação pedagógica estaria não somente na técnica docente

²⁵ Termo presente na dialética maoísta. Significa a irrupção constante do Novo, e consequente destruição do Velho. Silva (1995, p. 14) indica que revolucionarização vai além de uma mera transformação: “O termo ‘transformação’ é muito fraco. Não se trata, na verdade, de simples mudança de formas, mas da revolução das formas [...]”

infalível, mas numa ação pedagógica embasada numa contra-hegemonia. O peso da técnica e do meio diminuiriam, pois não são determinantes como se observou, por exemplo, nos paradoxos da ação e da autoridade pedagógica no capítulo 2.

Consequentemente, ao invés de focar nas interações pedagógicas, de âmbito subjetivo/voluntário, e dá-las um sobrepeso, uma Pedagogia Social pressuporia a existência de situações impossíveis. O professor se tornar ciente dessas situações sem solução imediata, não para conformismo, mas para buscar soluções mais realistas e que o distanciem do messianismo pedagógico. O professor precisa compreender as limitações de sua própria autonomia relativa, que faz da ação pedagógica, não um terreno neutro, de infinitas possibilidades, de uma Escola Única entre as classes, mas sim, em última instância, ancorada nas estruturais mais globais da sociedade, onde por si só, não tem possibilidade de transformá-las. Sozinho ele não pode parar a máquina da reprodução de natureza múltipla e ramificada na estrutura social.

3.2 Pessimismo ou realismo?: muito além da educação formal

Há uma lacuna importante neste ponto. Essa Pedagogia Social, que fosse além de uma ação diferenciada compensatória, seria possível no sistema de ensino ou apenas em configurações não-formais, como, por exemplo, a educação popular, as escolas partidárias, como a Oakland Community School (OCS) dos Black Panthers Party for Self-Defense²⁶, da décadas de 70 e 80? Uma contra-hegemonia no sistema de ensino, a partir dessa Pedagogia Social, seria por si só uma situação impossível? O papel do professor progressista seria inviável no sistema de ensino?

Concorda-se com Snyders (1980) e outros gramscinianos, que também se somam na crítica à teoria da reprodução, que se devem levar em consideração avanços parciais no sistema de ensino, e não “abandoná-lo” como espaço de luta, condenando-o como dado e imodificável. Mas devemos ponderar que nesta tarefa nada fácil de construção contra-hegemônica exigem-se mediações diversas e, na maioria das vezes, não lineares. Deve-se ter

²⁶ Black Panthers Party for Self-Defense foi uma organização política revolucionária dos negros e trabalhadores estadunidenses, criada em 1966 na Califórnia (EUA), por Huey Newton e Bobby Seale. Lutavam por igualdade racial e autodeterminação dos povos oprimidos. Foram influenciados pelo pensamento de Malcolm X e pelo marxismo (sobretudo chinês). De acordo com website oficial de Ericka Huggins, a OCS foi um dos principais programas sociais dos Black Panthers Party for Self-Defense (“Panteras Negras”). No início a instituição formava filhos de militantes do Partido, mas aos poucos ampliou seu escopo e atendeu à comunidade com uma formação e currículo diferenciado e político-ideologicamente direcionado.

em mente de que é próprio da luta de classes concessões e compromissos que valorizem as classes dominadas, mas isso não significa, todavia, uma maior porção do poder político ou um avanço efetivo para a contra-hegemonia.

Poulantzas (1977) esclarece sobre esse ponto. Segundo o autor, é própria do Estado capitalista a chamada política social, incluindo a educação para as classes dominadas, de acordo com sua autonomia relativa que possibilita um apoio e participação intensos das massas sem perda de seu caráter de classe. E esse processo pode até sacrificar, total ou parcialmente, os interesses econômicos, políticos e ideológicos das classes dominantes em seu controle num determinado período. Esses fenômenos ocorrem “[...] sem jamais ameaçar o seu poder político [das classes dominantes do bloco no poder]” (POULANTZAS, 1977, p. 188). E o Estado não se afastando, assim, “[...] um único milímetro dos [seus] interesses políticos” (POULANTZAS, 1977, p. 282).

Caso não haja, para a quebra dessa condição também paradoxal de manutenção de uma hegemonia²⁷, um objetivo de ruptura política da contra-hegemonia, que tenha um ponto de vista revolucionário, um avanço parcial, em longo prazo, pode se integrar à reprodução sistêmica, “mudar para tudo permanecer o mesmo”, renovando a legitimação, como se viu no caso da translação ocorrida no sistema de ensino nas últimas décadas.

Também é necessário levar em consideração que essa luta interna no sistema de ensino reflete de maneira preponderante uma correlação anterior de forças entre as classes, renovada (em última instância, subordinada) no espaço do sistema de ensino. Isso significa que a possibilidade de lutas e vitórias internas pressupõe que as classes se configurem como força social ativa, isso valendo tanto para as dominantes (no sentido de conversação de seu status) quanto para as dominadas. Somente classes organizadas politicamente e sob uma proposta de hegemonia conseguem de fato entrar nas zonas de disputa e luta de classes e modificar suas correlações de forças, incluindo aí o terreno ideológico e seus aparelhos.

Assim, para a construção da Pedagogia Social, acha-se fundamental a necessidade de

²⁷ O mesmo autor (POULANTZAS, 1977, p. 284-285) nos explica melhor sobre essa relação entre o caráter de classe que subjaz sob uma autonomia relativa: “O caráter paradoxal dessa relação reside no fato de esse Estado assumir uma autonomia relativa face a essas classes [dominantes] precisamente na medida em que constitui um poder político unívoco e exclusivo daquelas. [...] Essa autonomia em relação às classes politicamente dominantes [...] de forma alguma autoriza uma participação efetiva das classes dominadas no poder político [vigente], ou uma cessão a essas classes de 'parcelas' de poder político institucionalizado.”

ir além do oficial, através de núcleos e instituições populares autônomos, de organizações políticas das classes dominadas, como forma mesma de pressionar uma maior autonomia relativa e influência contra-hegemônica na estrutura formal limitada²⁸. Pressionar significa construir uma ideologia própria, em espaços e práticas próprias, e combater a dominante, dentro do sistema de ensino. A necessidade de ir além do formal, corresponde ao fato de que o sistema de ensino se assenta sob as relações de força entre as classes, e num terreno já hegemônico se tornam difíceis disputas e vitórias significativas sem um bloco autônomo de organização política e de contraideologia para pesar na correlação de forças.

Mesmo assim, ressalta-se que o Estado e seus aparelhos (incluindo o sistema de ensino) possuem um papel sintetizador da hegemonia vigente, de coesão e manutenção mais fundamentais da ordem social, inviável de disputa completa ou modificação estrutural a partir de uma só instituição ou aparelho de estado. Ou seja, esse objetivo da Pedagogia Social é impensável sem a modificação de hegemonia efetivada na tomada do poder de Estado (ruptura política).

Esse papel de coesão do Estado também inclui a dita sociedade civil já que, esta é supervisionada, fiscalizada e controlada de maior ou menor maneira por este, sendo uma ilusão pensá-la apenas como esfera privada, ou oposta ao estatal, como acreditam muitos “movimentos sociais”. Segundo essa concepção de sociedade civil, esta poderia ser quase que por completo neutralizada, em suas diversas instâncias, sendo possível assim se fazer exercer uma atuação contra-hegemônica que caminhe quantitativamente, sem rupturas, para uma nova situação hegemônica. Essa visão desconsideraria a noção de autonomia relativa e, por outro caminho, se esquivaria também das estruturas sociais.

Handfast (2007, p. 122) também colabora ao ponderar sobre os “usos” e possibilidades do sistema de ensino, assim como da importância de uma disputa realista das classes dominadas no sistema de ensino. Para esta seria preciso afastar as ilusões de suas

²⁸ Mesmo em Althusser (1985, p. 110-113), autor caricaturado por muitos como estruturalista ou funcionalista, é esclarecido em seu posfácio que a ideologia das classes dominantes, para estabelecer sua hegemonia, precisa constantemente se unificar e se impor contra suas rivais, sendo essa tarefa do Estado (Gramsci) nunca realizada por completo e sem contradições ou mediações. E por isso conclui sobre a “primazia da luta de classes sobre a ideologia dominante e os aparelhos de Estado”, ou seja, a existência de uma autonomia relativa de resistência e disputa viável (e constante) nestes últimos, apesar de não avançar tanto sobre o significado concreto dessa tese que contribua para atuações históricas concretas contra-hegemônicas. Segundo Cassin (2002, p. 121) Althusser coloca “a necessidade de se pensar a escola como reprodutora das relações de produção e, ao mesmo tempo, como importante locus da luta de classes, que se apresenta, predominantemente, como luta ideológica”.

pretensas contribuições universais, numa formação social capitalista:

[...] se é correto afirmar que a escola capitalista fornece elementos de ensino indispensáveis para os filhos dos trabalhadores, é preciso ter clareza também de que esses elementos, enquanto estiverem estruturados sob os padrões ideológicos da escola capitalista, não serão capazes de propiciar-lhes os conhecimentos científicos, os elementos culturais e a formação política para criar as disposições necessárias para a formação de um novo homem (entende-se “novo homem” por ser social de uma nova formação social).

No mesmo sentido diz Saes (2003), sobre a centralidade da transformação do padrão estrutural do sistema de ensino vigente, em oposição a sua maior “eficiência” e equidade, como propõe, por exemplo, a ideologia médio-classista:

A questão da qualidade de ensino é secundária. É mais importante a mudança no padrão [do sistema de ensino]. Você pode melhorar a qualidade à enésima potência, mas melhorar sem mudar o padrão não vai diminuir o fracasso nem a evasão. Mantido o padrão, os alunos de classe média [e das classes dominantes] vão realizar a trajetória longa. Os demais vão realizar trajetória escolar curta - ensino fundamental e olhe lá.

Pode-se dizer que, para o autor, a modificação da ação pedagógica, através da diferenciação, sensibilidade às distâncias culturais e busca de qualidade “para todos”, ou seja, a realização do Mito da Escola Única e de uma Pedagogia Racional, não combate cabalmente a reprodução e o dualismo estrutural, e é defendida, como visto, no fundo pelas classes médias sob hegemonia de interesses ainda dominantes²⁹. Como diz o mesmo autor (2008, p. 174) “não há [...] nenhuma solução técnica para o problema [do fracasso escolar] na sociedade capitalista, pois esse problema [...] é um problema social, e não um problema técnico [pedagógico]”. O programa político das classes dominadas para o sistema de ensino deve ser sua própria modificação de padrão (que hoje opera como escola capitalista), primando pelas modificações estruturais, para além de mudanças de nível subjetivo/voluntário. Uma nova pedagogia, radicalmente nova, necessitaria de transformações profundas (revolucionarização) na própria formação social.

Nesse sentido, discorda-se de Saviani (1991, p. 33) e com sua proposta histórico-crítica, por sobrestimar a autonomia do sistema de ensino, quando afirma que seja possível

²⁹ Vale lembrar que a classe média, que não é dominante, possui posição ambígua e flexível nas formações sociais, podendo, em momentos diferentes, servir politicamente tanto a interesses dominantes, como a dominados. Por isso, entende-se a contradição entre a classe média e a classe trabalhadora uma contradição não antagonica, ou uma “contradição no seio do povo”. Abre-se assim a possibilidade de hegemonizar a classe média, ou uma parte dela, com uma contraideologia.

[...] uma educação [no sistema de ensino formal] que não seja, necessariamente, reprodutora da situação vigente, e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante.

Reforça-se na seguinte visão, com o objetivo de sistematizar esse debate, de acordo com a teoria da reprodução: *as possibilidades e impossibilidades de abertura na autonomia relativa para disputa de hegemonia interna do sistema de ensino diz respeito a questões mais globais da organização das classes dominantes e dominadas, e se estas últimas se configuram como força social ativa capaz de reverter a correlação de forças vigentes e conseguir vitórias setoriais (aqui, tratando do sistema de ensino e da educação) que enfim se desencadeiem numa ruptura de hegemonia, visando novas formações sociais estruturalmente diferentes.*

Com essa visão não se quer afirmar uma relação mecânica de “primeiro se organizar, depois lutar internamente”. Experiências de luta interna no sistema de ensino podem colaborar para a construção independente da contraideologia e conseqüentemente da Pedagogia Social³⁰. Mas essa disputa se encontrará em muitos pontos desarmada frente à ideologia dominante, como visto, e se limitará à espontaneidade e não a uma força social organizada e ativa na estrutura social como um todo.

Finalizando, somente uma nova hegemonia, uma nova formação social, que modificariam as estruturas globais da sociedade moderna e contemporânea, poderiam garantir uma ação pedagógica (sob uma pedagogia) que combata no sistema de ensino suas tendências reprodutoras da dominação de classe vigente: estas só podem ser combatidas cabalmente com o definir das próprias estruturas que a sustentam. O sistema de ensino é mais dependente do todo social articulado, e por isso mesmo da ideologia dominante, do que unicamente de si mesmo e de sua ideologia subordinada e específica³¹. A autonomia relativa significa não somente que essa hegemonia se deve também se construir sob ela, mas também que a mesma responde, em última instância, às estruturas e práticas sociais globais e às correlações de forças entre as classes numa formação social determinada. “A transformação interna que faria

³⁰ Os próprios Panteras Negras, mencionados neste capítulo, além da OCS e espaços independentes, realizavam disputas ideológicas dentro das escolas oficiais, além de programas educacionais e sociais complementares ao sistema de ensino oficial. Um exemplo é o Free Breakfast for Children, cozinhas comunitárias que atendem crianças com propostas político-educacionais. Informações do website oficial de Ericka Huggins.

³¹ Deve-se essa reflexão a Cassin (2002, p. 118).

da Escola [no caso, para o autor, pública] uma verdadeira escola a serviço da maioria social exigiria a ruptura com o compromisso orgânico do aparelho educacional de Estado com a reprodução da divisão capitalista do trabalho” (SAES, 2008, p. 174). E acrescentar-se-ia, a ruptura com as relações de poder que dela emanam.

Por isso mesmo, respondendo à pergunta do início do texto, decidiu-se pelo realismo indicado pela teoria da reprodução, que, de forma alguma, não se configura necessariamente como um pessimismo, que gere a abstenção da disputa política no campo educacional por parte dos educadores e demais profissionais envolvidos. Não se deve concluir que o papel do professor, da ação pedagógica, no caso, é impossível em si, e isso é um fato dado para todas as situações concretas, sendo uma ação pedagógica progressista, e a busca de uma Pedagogia Social, inviáveis *a priori* no sistema de ensino. Afirmar isso seria confirmar uma tese antidialética, que embotaria tantos paradoxos da realidade explicitados neste trabalho. Se a realidade não condiz com os interesses progressistas ou lhes impõem severas limitações, deve ser mais um incentivo para buscar modificá-la. E se essa tarefa escapa das capacidades pessoais desses agentes, mais um motivo para buscar coletivamente a solução, nas instâncias sociais mais profundas e de maneira mais articulada.

Como tal terreno das lutas sócio-políticas é histórico, não há, certamente, garantias de qualquer tipo. Mas nem por isso não haja possibilidades de, no futuro mais ou menos próximo, os paradoxos da atualidade não conseguirem mais se sustentar. Aliás, dia após dia eles explodem em revoltas, resistências e contraofensivas, espontâneas ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se com este trabalho discutir teoricamente a condição paradoxal do atual sistema de ensino, no que se refere, sobretudo, à ação pedagógica que vise bloquear as tendências conservadoras (reprodução) através do mecanismo da diferenciação. Para isso se realizou anteriormente um breve resgate teórico de correntes críticas variadas, retomando o debate sócio-político no âmbito educacional, e depois se polemizou com as análises mais contemporâneas sobre a reprodução das estruturas e práticas sociais globais dentro do sistema de ensino. Notou-se que em grande parte essas análises dissimulavam sobre sua função política (logo, de classe) ainda atual, principalmente nas propostas práticas. Nesse sentido, e no objetivo de atuar sobre autonomia relativa do sistema de ensino e sua atual configuração, buscou-se contribuir para uma ação pedagógica realmente progressista através de uma proposta nomeada de Pedagogia Social.

Uma pedagogia transformadora requer, antes de tudo, e para escapar dos paradoxos e simulacros, de um diagnóstico realista. Por isso, primou-se pelo olhar realista, que não é necessariamente pessimista ou comodista, tentando identificar os perigos e desvios subjetivistas que as críticas dos modernizadores da chamada teoria da reprodução caem. Percebeu-se que em muitos pontos, essa revisão da teoria da reprodução, na prática, coaduna com os discursos hegemônicos atuais sobre o sistema de ensino, esvaziando-se de sua pretensão crítica. Intencionalmente ou não, essas revisões tendem a reforçar o simulacro de mudança estrutural no sistema de ensino atual.

A modificação radical dos efeitos reprodutivistas de hoje só se faz possível com a transformação, ou melhor, da revolucionarização, ampla da formação social vigente. Dessa maneira, o combate contra a reprodução que colabora para sustentar uma hegemonia, pode se iniciar através de uma Pedagogia Social, baseada na noção de coletivo e em vinculação estreita com movimentos e instituições das classes populares independentes e de horizonte contra-hegemônico. Essa Pedagogia confrontaria o funcionamento do sistema de ensino hegemônico e seria um polo de contraideologia cujos efeitos são práticas que possibilitam uma maior autonomia relativa do sistema de ensino e em seu respectivo redirecionamento. Não se esquecendo que a maior ou menor efetivação dessa pedagogia dependeria da correlação de forças entre as classes no cenário social mais global. Da mesma forma, por si só, essa luta ideológica não poderia provocar uma ruptura de poder, passo necessário para uma

nova formação social: seu papel de transformação nas estruturas e práticas sociais é limitado, dependendo de outras esferas de luta e disputa.

Ficou claro que é nesse território dinâmico e dialético, o da autonomia relativa do sistema de ensino atual, onde correlações de forças das classes sociais se dão, que a atuação político-pedagógica, incluindo aí a ação pedagógica propriamente dita, deve se realizar. Dois riscos nessa atuação se explicitam durante o trabalho, estes serão nomeados de: 1- desvio funcionalista (luta de classe ou disputa política impossível; reprodução total e irreversível; autonomia relativa zero); 2- desvio subjetivista (presente nas propostas ingênuas e voluntaristas de sistema de ensino, como se este fosse um terreno neutro e sem o peso das estruturas sociais que lhes são determinantes; autonomia absoluta).

O aprofundamento e atualização dessas questões, cumprido em certa medida neste trabalho, colabora minimamente para a compreensão do papel da cultura na luta de classes contemporânea, e seus respectivos paradoxos. Muitos avanços podem ser realizados no âmbito da pós-graduação a partir desse ponto de partida, mesmo que este não seja tão rigoroso.

Para futuros estudos destaca-se a necessidade de ampliar a discussão sobre a autonomia relativa do sistema de ensino, tanto no nível teórico e abstrato, quanto no nível histórico. Isso se concretizaria a partir de aprofundamento teórico e estudos empíricos, através de análises da atual configuração política, econômica e ideológica e seus impactos no sistema de ensino; de experiências educacionais de movimentos populares e de classe, como o dos Black Panthers nos EUA etc.

Destaca-se o trabalho de Décio Saes como de suma importância para a temática, pois renova a teoria da reprodução para o cenário brasileiro contemporâneo, diferenciando-se das modernizações e críticas subjetivistas, aqui alvos de crítica. Tal autor demonstra de maneira precisa a relação entre as classes sociais e ideologia escolar, suas relações determinantes e estruturais, ponderando os riscos e as ilusões presentes na disputa do sistema de ensino e no combate à reprodução no seio das classes populares. Essas contribuições são essenciais para se renovar e aprofundar as noções de autonomia relativa e de uma prática político-pedagógica progressista e contra-hegemônica consequente, que estejam fora do mito ideológico da Escola Única dentro do modo de produção capitalista.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

A docência é de meu interesse, de uma maneira geral, e meu desejo de trabalhar como professor, independentemente do nível de ensino ou modalidade, ainda não terminou nem diminuiu com minhas experiências e desilusões práticas. Porém, priorizarei o quanto for possível, a atuação com as camadas populares, foco de minhas reflexões e esforços durante o curso de Pedagogia, no mínimo como retorno de tantos anos usufruindo da universidade pública.

O que foi adquirido e construído por mim durante os anos de graduação pode ser aplicado também, a meu ver, em muitos outros espaços não formais. Os movimentos populares, sindical, partidário, e outros espaços de construção política são alguns exemplos visados.

A continuidade dos estudos, institucionalmente ou não, na área educacional também é uma de minhas preferências, para aperfeiçoamento da prática pedagógica ou para contribuição à produção intelectual coletiva.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Posições 1**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **La escuela capitalista**. 10. ed. México: Siglo XXI, 1987.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. **Escritos de educação**. [NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (ORGS.)] 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista**: A degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BURAWOY, Michael. **O marxismo encontra Bourdieu**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Brasília: UNESCO; Liber Livro, 2007.

CASSIN, Marcos. **Louis Althusser e o papel político/ideológico da escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

_____. A Pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.31, p.7-18, jan./abr. 2006.

_____. **Da relação com o saber** - Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 17, p. 5-19, maio/ago. 2001.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 4. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1955.

FERRAREZ, Silvana Tavares. **O professor diante do fracasso escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, 2009.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.

HANDFAS, Anita. **Uma leitura das pesquisas sobre as mudanças nas condições capitalistas de produção e a educação do trabalhador**. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

HUGGINS, Ericka. The Liberation Schools, the Children's House, the Intercommunal Youth Institute and the Oakland Community School. **Ericka Huggins The Official Website**. Disponível em: <<http://www.erickahuggins.com/OCS.html>>. Acesso em: 30 mar. 2013.

JAPIASSÚ, Hildo; MARCONDES, Danilo. Dicionário básico de filosofia. 3. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro Primeiro. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOBIUSSTRIP-01.png. 2009. 273 × 216 pixels, tamanho: 34 kB, tipo MIME: image/png. Disponível em: <<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:MobiusStrip-01.png>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

ORTIZ, Renato. "A procura de uma sociologia da prática". In: BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

PETERS, Gabriel Moura. **Percursos na teoria das práticas sociais: Anthony Giddens e Pierre Bourdieu**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: _____. et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001a. p. 161-184.

POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no capitalismo hoje**. São Paulo: Zahar, 1975.

_____. **Poder Político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

SAES, Décio. Escola condena crianças pobres, afirma cientista. **Folha de São Paulo**, São Paulo, out. 2003.

_____. Classe Média e Escola Capitalista. **Crítica Marxista** (Roma), v. 1, n. 21, p. 97-112, 2005.

_____. Escola pública e classes sociais no Brasil atual. **Linhas Críticas** (UnB), v. 14, p. 165-175, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Sergio. **Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1995.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classe**. 2. ed. Lisboa: Moraes, 1981.

TOSTA, Wilson. Escolarização sobe para 97,5%. **O Estadão de S. Paulo**. Online, set. 2009. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,escolarizacao-sobe-para-975,437607,0.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2013.

WACQUANT, Louis. Esclarecer o Habitus. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 16, jul-dez 2007.

ZIZEK, Slavoj. **Às portas da revolução: escritos de Lenin de 1917**. São Paulo: Boitempo, 2005.