

BOURDIEU, EDUCAÇÃO E POLÍTICA: UM CONTRAPONTO À IDEOLOGIA MERITOCRÁTICA

José Oto Konzen¹
Ione Ribeiro Valle²

RESUMO

O trabalho tem por objetivo problematizar a cultura e a educação inspiradas na ideologia meritocrática, tendo por referência os escritos de Pierre Bourdieu. Está vinculado ao projeto de pesquisa intitulado “Ideologia meritocrática e educação: ressignificações do liberalismo ao neoliberalismo”, desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, como atividade de estágio pós-doutoral. Em seu desenvolvimento, explicita o modelo teórico sócio-analítico proposto pelo autor, caracterizado como uma teoria materialista do conhecimento, através do qual o autor estabelece uma relação entre as estruturas objetivas e as estruturas subjetivas, expressas na forma de *habitus*. Perseguindo essa abordagem e recorrendo ao uso de categorias complementares, tais como “campo”, “capital” e “violência simbólica”, o trabalho explicita as relações existentes entre as posições sociais e as disposições subjetivas que definem a percepção, o ajuizamento e as perspectivas de ação, conferindo-lhes uma orientação espacial e temporal, que coloca em xeque a concepção meritocrática. Os resultados do trabalho apontam para um deslocamento do fundamento natural para a interpretação sociológica, do “mérito” para a “herança” e da ordem moral para a ordem política, cujo reconhecimento abre um campo de possibilidades de ação para os agentes sociais em favor da transformação social. Conferem à educação uma orientação crítica, calcada numa pedagogia racional, que redimensiona os meios e fins a partir de um embasamento histórico.

Palavras-chave: Educação, Ideologia meritocrática, *Habitus*, Herança, Luta política.

INTRODUÇÃO

O mérito ocupa um lugar central na cultura e na educação moderna, diferenciando-se, contudo, das concepções precedentes. De acordo com Kreimer (2019), na modernidade registra-se um deslocamento do acento do mérito nas boas ações éticas para o conhecimento e o trabalho, associadas ao talento. Em contraponto ao modelo aristocrático tradicional, fundamentado na hierarquia de nascimento, o pensamento liberal pretende instaurar um ordenamento democrático, pautado na carreira aberta ao livre desenvolvimento dos talentos, apoiando-se na oferta de oportunidades escolares. A fórmula “a cada um segundo seu mérito”, uma das expressões da ideologia meritocrática, remete-nos à participação diferenciada dos indivíduos na distribuição dos benefícios e na ocupação dos lugares sociais, tendo por base o seu mérito.

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. jose.konzen@uffs.edu.br;

2 Doutora em Ciências da Educação pela Université René Descartes, França. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. ione.valle@ufsc.edu.br

Bourdieu tem se destacado na problematização da concepção meritocrática moderna, identificada como “ideologia do dom”, tendo por base a crise do sistema educacional francês nas décadas iniciais da segunda metade do século XX, associada à ampliação do acesso escolar em todos os níveis. De acordo com o autor, a generalização das oportunidades educacionais revela também os limites do formalismo democrático, pois exhibe com mais propriedade a força dos privilégios sociais. Julgamos que, num momento em que avançamos em direção à universalização do acesso à educação básica e da expansão de vagas no ensino superior no contexto brasileiro, aonde, entre avanços e recuos, somos fortemente desafiados política e pedagogicamente, Bourdieu possa oferecer-nos contribuições importantes.

Uma das teses centrais desenvolvidas no trabalho trata da relação que se estabelece entre o (re)conhecimento e a dimensão política, bem ilustrada na referência de Bourdieu à experiência cultural dos Índios da América do Norte. Segundo o autor, entre essas tribos, o comportamento de visionário era muito valorizado, reconhecido como manifestação de um poder sobrenatural, do qual derivava o poder de caçar, de conduzir um plano de guerra etc. Contudo, em uma das tribos, os Omaha, essa visão não era acessível a qualquer um, pois constituía um método reservado cuidadosamente para algumas famílias, concebido como atributo específico da sociedade dos feiticeiros. Nessa tribo, “os jovens que desejavam entrar na poderosa sociedade deviam isolar-se na solidão, jejuar, retornar e contar suas visões aos mais velhos, isso para ver anunciado, se não fossem membros das famílias da elite, que sua visão não era autêntica.” (BOURDIEU, 2018, p. 15) No seu conjunto, as análises estão voltadas para a identificação desses “segredos”, voltadas para o reconhecimento da “dupla verdade” da objetivação, que pesa sobre os sujeitos e sobre os objetos.

O presente trabalho objetiva problematizar a cultura e a educação inspiradas na ideologia meritocrática, tendo por referência os escritos de Pierre Bourdieu. Seu desenvolvimento está estruturado em um conjunto de tópicos, dedicados à discussão dos aspectos teórico-metodológicos, à análise crítica das categorias centrais da concepção meritocrática, à avaliação dos impactos da herança sobre a formação dos agentes sociais e sobre suas perspectivas de futuro. E, a partir desses pressupostos, aponta algumas implicações para a prática pedagógica.

METODOLOGIA

O trabalho é de natureza teórica, focado na análise conceitual e desenvolvido a partir de um conjunto de obras de Pierre Bourdieu, de modo particular, *Meditações Pascalianas* (2001), Os

herdeiros: os estudantes e a cultura (2018), *Homo academicus* (2017a), *A distinção: crítica social do julgamento* (2017b) e *Sobre o Estado* (2014). Seu desenvolvimento mobiliza algumas categorias centrais, como “*habitus*”, “*campo*”, “*capital*” e “*violência simbólica*”, tendo por foco a problematização da “*ideologia meritocrática*”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Socioanálise e a relação entre o lógico e o político: a crítica ao modelo meritocrático

Uma das características centrais da cultura e da educação moderna diz respeito ao lugar que estas conferem ao indivíduo, elevado à condição de princípio e de fim do ordenamento social. Em contraposição às concepções hierárquicas precedentes, fundamentadas na tradição onto-teológica, o pensamento moderno se afirma em bases igualitárias, apoiando-se na tese da universalidade da razão, estendida a todos os indivíduos. Esta condição igualitária, formalmente universal, é complementada por uma outra dimensão, de caráter empírico, corporal, que os diferencia entre si, sobre o qual se afirma o edifício racional. Estabelece-se, assim, uma dualidade entre a dimensão racional e a dimensão corporal, categorizada como dualidade entre razão e natureza, sobre a qual repousam duas vertentes teóricas distintas e polarizadas. Enquanto uma adota a natureza biológica como base de referência e mobiliza a racionalidade em favor de seu desenvolvimento (empirismo, utilitarismo), a outra converte a racionalidade em verdadeira natureza, em contraponto à natureza física e biológica, sobre a qual se afirma o edifício racional (racionalismo). Em ambos os casos, o empreendimento racional consiste em realizar a natureza, algo preestabelecido, elevado à condição de princípio e de fim das ações individuais e da vida institucional.

É sobre esta concepção formalmente igualitária e ao mesmo tempo diferenciada que se afirma a cultura e a educação meritocrática moderna. Como princípio, o “*mérito*” aparece como realização de uma potencialidade, algo previamente existente, cujo desenvolvimento requer disposições subjetivas e condições objetivas (institucionais) que o favoreçam. Trata-se de uma integração entre o “*talento*” e o “*esforço*”, em que, em última instância, prevalece o talento, uma vez que o esforço não pode criá-lo, mas apenas favorecer ou limitar o seu desenvolvimento, o que evidencia sua condição de meio para a realização de um fim. Com base nesses princípios, o ordenamento escolar se afirma como um empreendimento moral, apartado do embate político, seja do ponto de vista dos fins (os talentos naturais), seja do

ponto de vista dos meios (imparcialidade dos processos pedagógicos). Desta forma, a “ideologia do dom” e a “imparcialidade” pedagógica fundamentam-se numa lógica biopsíquica e a-histórica. É contra tal empreendimento que se volta a crítica sociológica de Pierre Bourdieu.

A essa dimensão biopsíquica, que demarca as concepções vinculadas à cultura moderna, será preciso agregar uma outra, de caráter social, de forma que a logicidade dos processos passa a assumir uma composição bio-psico-social. Através dessa complexificação, tanto os fins quanto os meios, antes autonomizados, ganham historicidade e assumem uma perspectiva política. Trata-se de verificar de que forma Bourdieu sustenta essa crítica e constrói seu contraponto à “ideologia do dom” e à lógica da “imparcialidade” que fundamentam a concepção meritocrática.

Um primeiro aspecto a destacar diz respeito à categoria da “socioanálise”. (BOURDIEU, 2017a, p. 26) Ela se afirma, inicialmente, como um processo de “autoanálise”, que o autor faz de sua própria trajetória, enquanto um jovem “provinciano” que, num contexto de universalização do acesso escolar, ascende à vida intelectual e acadêmica e faz a experiência do estranhamento em relação às suas origens, ao mesmo tempo em que observa que muitos de seus antigos colegas foram sendo desclassificados. Este estranhamento diz respeito, de um lado, às manifestações vinculadas à sua corporeidade (*hexis corporal*), envolvendo a percepção de sua rudeza (no andar, no falar, nos gostos, etc.) e, de outro, ao distanciamento do fazer acadêmico-filosófico em relação às problemáticas históricas efetivas, tendo como perspectiva a liberdade do pensamento. De modo decisivo, envolve sua “conversão sociológica”, que o desloca da filosofia para a sociologia, num contexto adverso, em que é convocado para participar de uma guerra colonialista na Argélia, onde acaba realizando pesquisas de caráter etnológico e passa a identificar-se com a condição das populações entrevistadas. (VALLE/SOULÉ, 2019) A partir desse processo investigativo, reconhece a existência de uma homologia entre as disposições subjetivas e as condições objetivas dos integrantes das camadas sociais situadas na base da estrutura social, então em processo de modernização.

Esse processo de “autoanálise”, compreendido como exercício de “socioanálise”, possibilita identificar um segundo aspecto, que diz respeito ao caráter “relacional” da racionalidade. Através dele, é possível reconhecer que o deslocamento no espaço social abriu um campo de possibilidades novas, inexistentes para os integrantes de sua cultura originária e das populações pesquisadas. Permite observar, ao mesmo tempo, que o distanciamento associado ao academicismo filosófico, voltado para o cultivo do pensamento livre e

autônomo, responde a uma condição social específica, distanciada do reino da necessidade. Assim, a naturalidade da fluência verbal e escrita e a familiaridade com a cultura letrada de um modo geral deixam de ser interpretados como uma manifestação de um talento natural, para serem identificados como disposições associadas a uma condição objetiva, vinculada à posição ocupada na estrutura social e à duração temporal em que nela se encontra. Isto possibilita identificar a existência de diferentes percepções, de diferentes “pontos de vista”, associadas à posição ocupada na estrutura social, de forma que expressam “vistas de um ponto”, que colocam em xeque a “imparcialidade” e a “universalidade” postuladas pela racionalidade moderna. Exibe uma primeira aproximação entre a lógica e a política.

Aos aspectos é preciso acrescentar e integrar ainda um terceiro, que diz respeito à organização da estrutura social em diferentes “campos”, cada qual dotado de uma “autonomia relativa”, vinculada à sua própria historicidade. Os “campos” constituem espaços sociais específicos, dotados de uma dinâmica própria que os caracteriza e unifica internamente, nos quais se trava uma luta política pela ocupação de “posições”, divididas entre superiores e inferiores, entre dominantes e dominados. Ingressar no jogo, esperar algo do jogo e disputar uma posição no jogo requer disposições prévias que habilitam o agente, de forma que, em sua “normalidade”, o sucesso no jogo é também o sucesso do jogo. Nos momentos críticos, em que essa normalidade resulta rompida, essas ações podem se voltar tanto para a manutenção quanto para a transformação de sua lógica. Compreender a lógica do jogo implica, portanto, em compreender o que se faz enquanto se faz, o que abre novas possibilidades para a ação.

Assim concebida, a “socioanálise” configura-se como um empreendimento que se ocupa com o reconhecimento dos processos históricos, envolvendo os sujeitos e os objetos. Trata-se de “objetivar a objetivação” (Id., 2017), que implica em objetivar o sujeito, para quem existem objetos, isto é, aquele que costuma categorizá-los e classificá-los. Implica em analisar a trajetória social, envolvendo localização espacial e duração temporal na estrutura social, que condiciona as possibilidades de existência. Bourdieu define como *habitus* ao conjunto das disposições incorporadas através dos processos societários primários, que vão se transformando, especificando e agregando novas disposições ao longo dos processos de escolarização e de inserção social e profissional.

2. A história como gênese: *habitus* e incorporação do social

Conforme evidenciado no tópico anterior, para Bourdieu, os processos de objetivação se afirmam sobre as coisas e sobre os corpos. Trata-se, portanto, de compreender as relações

que se estabelecem entre o corpo biológico e o corpo social, a partir das quais vão se configurando as estruturas cognitivas e de percepção e as possibilidades de agenciamento associadas ao *habitus*.

Um primeiro aspecto relacionado ao “*habitus*” diz respeito à incorporação das estruturas sociais, “*um conhecimento pelo corpo*”, caracterizado como “compreensão prática do mundo”, ajustado às “regularidades” do ambiente em que o agente atua (Id. Ibid., p. 166). Trata-se de “um sistema de disposições” ligado a “posições no espaço social” (BOURDIEU, 2001, p. 159), que configuram “os esquemas de percepção, apreciação e ação” (Id. Ibid., p. 169) e envolvem uma “visão” e uma “divisão de mundo” (Id. Ibid., p. 170). De acordo com o autor, “o *habitus* engendra práticas imediatamente ajustadas (...) percebidas e apreciadas, por aquele que as realiza, e também pelos outros, como sendo justas, diretas, destras, adequadas, sem serem de modo algum o produto da obediência a uma ordem no sentido de imperativo, a uma norma ou às regras de direito.” (Id. Ibid., p.174)

Um segundo aspecto a destacar diz respeito ao fato de as disposições incorporadas não serem exclusivas a um indivíduo, mas compartilhadas por grupos, pois o *habitus* “é coletivo ou transindividual” e por isso pode-se “construir classes de *habitus*, estatisticamente caracterizáveis.” (BOURDIEU, 2001, p. 191) Essa condição se estende ao conjunto dos agentes, situados em diferentes campos na estrutura social e em diferentes posições no interior destes, na condição de dominantes ou dominados. Assim, o *habitus* explicita a relação que se estabelece entre a “herança” e o “herdeiro”, entre o “cargo” e o seu “detentor”. (Id. Ibid., p. 192) É por se tratar de uma dimensão coletiva que se abre a possibilidade da pesquisa sociológica, que busca identificar as regularidades e, em momentos críticos, explicitar as relações que se estabelecem entre o contexto e as disposições. Destaque-se, todavia, que “a coletivização do indivíduo biológico nem consegue fazer desaparecer todas as propriedades antropológicas ligadas ao suporte biológico.” (Id. Ibid., p. 191)

Um terceiro aspecto trata das implicações psicológicas vinculadas ao processo de incorporação do corpo social. Trata-se de um processo que envolve uma conversão da energia pulsional primária em libido socialmente aceita, o que requer renúncias e sacrifícios, cujo motor não se encontra na força da autoridade e num poder coercitivo, mas na busca de reconhecimento, consideração ou admiração. A expressão “pai, olha eu!”, bastante familiar, sinaliza fortemente para a busca desse reconhecimento. Desta forma, destaca o autor, “a criança incorpora o social sob a forma de afetos” (Id. Ibid., p. 202), o que permite compreender que, em determinados contextos, as manifestações da emoção corporal nos remetem psicologicamente à experiência progressa, configuradas na forma de sentimento de

vergonha, timidez, ansiedade, embaraço verbal, tremor, enrubescer, submissão contra a vontade, entre outros. Tais registros evidenciam que as disposições incorporadas na forma de *habitus* não podem ser revogadas por um simples “esforço da vontade” ou através de um “ato de consciência libertadora”. (Id. Ibid., 218) Apontam também para a existência de variações psicológicas associadas à inscrição dos agentes em distintos lugares da estrutura social, como dominantes e dominados, que impactam significativamente as suas percepções, suas ações e suas perspectivas de vida.

Um último aspecto a destacar aqui trata da forma como se processa esse equacionamento entre as estruturas objetivas e subjetivas, numa espécie de jogo, que contrasta com as noções de natureza, de racionalidade e de ilusão ou falsa consciência (ideologia). Trata-se da “*illusio*”, que opera “como se” houvesse de fato uma identificação plena entre o agente e a posição que este ocupa no jogo. Uma condição em que “nunca é possível determinar quem faz a escolha a rigor, se o agente ou a instituição; nunca se sabe quando o bom aluno escolhe a escola, ou se essa última o escolhe, pois tudo em sua conduta *dócil* evidencia o quanto ele a escolhe.” (Id. Ibid., p. 201) Esta condição é bem caracterizada pela prática de um “bom esportista”, que “está no lugar onde a bola vai picar, ele nem parece correr e sempre está lá antes dos outros”. (Id., 2019, p. 287) De um modo geral, ela se traduz como um senso prático, através do qual os agentes percebam como evidente o que integra o seu mundo e que lhes permite diferenciar entre “o que é para nós” do que “não o é”.

A partir dessas ponderações, é possível contextualizar a concepção meritocrática, focada no talento (ou dom) e no esforço, atribuídos à natureza e à vontade racional, respectivamente. De acordo com Bourdieu (2017b), a ideologia do dom (ou talento) expressa uma naturalização dos valores culturais associados às posições dominantes, que refletem sua condição de estabilidade econômica e social liberada da necessidade, conferindo-lhes um “senso de distinção”, vinculado à sua “raridade” e caracterizando-se como um “estilo de vida” próprio, que se afirma como superior e ponto de referência para avaliação das demais posições. Assim, a espontaneidade, a segurança e a naturalidade com que os integrantes das camadas sociais se relacionam com a alta cultura evidencia uma condição que se estabelece entre a “herança” e o “herdeiro”. A nobreza implica em distinção, que se apoia num conjunto de capitais (econômico, social, cultural), manifesta na forma de disposições reconhecidas socialmente.

O “esforço”, por sua vez, constitui uma disposição que demarca o comportamento das camadas médias, que dotadas de um volume menor de capitais, buscam ascender socialmente mediante a renúncia e o sacrifício do presente em favor do futuro. Trata-se de disposições

ascéticas, caracterizadas como “boa vontade cultural”, que expressam uma relação forçada e funcional com a alta cultura, fortemente voltada para a busca de ascensão social. Tais propósitos envolvem grandes investimentos em educação, como perspectiva de ampliar o seu capital cultural e, através desta ampliação, disputar posições privilegiadas/dominantes na estrutura social em campos determinados. (BOURDIEU, 2017b)

Finalmente, as camadas mais baixas da sociedade, por estarem dotadas de baixo capital econômico e cultural, ocupam o lugar mais baixo da estrutura social e permanecem vinculadas ao “reino da necessidade”. Esta condição se reflete também em seu realismo cultural, caracterizado como “gosto de necessidade”, uma adaptação ao necessário e uma aceitação do necessário. Seus investimentos de futuro, condicionados pelas condições objetivas, são relativamente limitados, uma vez que suas disposições se encontram bastante ajustadas ao contexto objetivo. (BOURDIEU, 2017b)

Esta homologia entre estruturas objetivas e subjetivas, evidenciada pela análise sociológica, é ocultada pela ideologia meritocrática. De acordo com Bourdieu, a tese da “igualdade de oportunidades” parte de um falso pressuposto, “como se” todos tivessem efetivamente as mesmas oportunidades.

Ora os agentes têm poderes (definidos pelo volume e pela estrutura de seu capital) bastante desiguais. No tocante às suas esperanças e aspirações, são também mui desigualmente repartidas (apesar dos casos de curto-circuito em relação às capacidades de satisfação), em virtude da lei segundo a qual, por intermédio das disposições do *habitus* (elas mesmas ajustadas, na maior parte do tempo, às posições), as esperanças tendem universalmente a se harmonizar mais ou menos às oportunidades objetivas. (BOURDIEU, 2001, p. 264)

Portanto, os investimentos que cada jogador faz (em dinheiro, trabalho, tempo, afetividade, etc.), em diferentes campos, estão condicionados às suas esperanças de ganho, que se vinculam à probabilidade objetiva, isto é, ao poder que acumulou em sua trajetória social (posição no espaço social e tempo de vinculação). “Assim, o poder (isto é, o capital, a energia social) comanda as potencialidades objetivamente oferecidas a cada jogador, suas possibilidades e impossibilidades, seus graus de ser em potência, de potência para ser e, ao mesmo tempo, seu desejo de potência que, profundamente realista, está grosseiramente ajustado às suas ‘potências’.” (Id. Ibid., p. 265)

O ajustamento entre as condições objetivas e as disposições subjetivas está na origem da educação moral desenvolvida no âmbito familiar, grupal e escolar. O que ela veicula opera na direção do “torna-se o que você é (e nisso que você tem de ser) socialmente, faça o que você tem de fazer, o que te cabe ou te pertence de fato.” Constitui-se num verdadeiro “dever

ser”, que incide diferentemente sobre os indivíduos: “pode exigir a superação de si (‘noblesse oblige’) ou lembrar os limites do razoável (‘isso não é para você’).” (Id. Ibid., p. 266)

Merece registro a situação-limite dos desempregados, para quem “o elo entre o presente e o futuro foi rompido” (Id. Ibid., p. 271), de forma que a relação entre “o poder e os possíveis” (Id. Ibid., p. 273) se mostra com toda força precisamente pela sua negação. Ao serem privados do trabalho, “os desempregados perdem milhares de coisas nas quais se realiza e se manifesta concretamente uma *função* socialmente conhecida e reconhecida”, uma privação que rompe os vínculos que se estabelecem entre o presente e o futuro, de forma que “só conseguem viver o tempo livre que lhes é deixado como tempo morto, tempo para nada, esvaziado de qualquer sentido.” (Id. Ibid., p. 271) Ao serem excluídos do jogo social, restam-lhe poucas alternativas de aposta. Dentre elas, Bourdieu destaca o envolvimento com os “jogos de azar”, mediante os quais buscam reintroduzir uma expectativa, ao menos por um momento (Id. Ibid., p. 272); o recurso aos “atos de violência”, envolvendo jogo de vida e morte, em busca de reconhecimento e/ou de fazer com que aconteça algo em lugar de nada (Id. Ibid., p. 272); a “revolta milenarista”, que descolada das condições objetivas, lança mão de perspectivas ilusórias situadas fora do tempo e do espaço social. (Id. Ibid., p. 275)

Sobra, todavia, alguma margem para a ação política. Bourdieu destaca a generalização do acesso à educação, que gera descompassos entre o número de títulos e os postos profissionais, que faz com que a equivalência entre as tendências objetivas e as expectativas subjetivas que a elas se vinculam se tornem mais instáveis, estendidas para além dos “danados da terra”. Soma-se a isto o reconhecimento da existência de uma “autonomia relativa” na ordem simbólica. É a esta dupla condição de incerteza que ele credita a possibilidade de atribuição de novos sentidos ao mundo, na esfera individual e coletiva. (Id. Ibid., p. 287)

3. Conhecimento, reconhecimento e luta política: reprodução e transformação

A partir da noção de *habitus*, estabelece-se uma aproximação entre as condições objetivas e as disposições subjetivas, que condicionam (mas, não determinam) a “tomada de posição”, envolvendo a definição de estratégias num campo determinado em que se desenvolve a ação. É esta condição que situa o indivíduo num tempo espaço determinado do jogo social e lhe confere a condição de “agente”. Trata-se, agora, de analisarmos as relações que se estabelecem entre o (re)conhecimento e o agenciamento no processo de formação do *habitus* primário, bem como as perspectivas que se abrem a partir dos processos de (re)conhecimento que complementam a instância doméstica ou familiar.

Um primeiro aspecto a destacar diz respeito à relação existente entre o conhecimento e o reconhecimento. Ao analisar o processo de socialização primária, Bourdieu aponta para a necessidade de estabelecer uma aproximação entre a sociologia e a psicologia (reportando-se à psicanálise freudiana), a fim de entender o que torna possível o sacrifício do “amor-próprio” em favor do jogo social. A partir desse diálogo com a psicanálise, destaca a “busca do reconhecimento” como chave interpretativa, identificando-a como “um dos motores que estarão na raiz de todos os investimentos ulteriores”. (Id., 2001, p. 201) Em tal contexto interpretativo, observa-se uma proximidade entre conhecimento e reconhecimento, uma vez que a criança busca assumir para si mesma o ponto de vista dos outros (conhecimento) de forma a obter o seu consentimento (reconhecimento). O conhecimento se confirma através do reconhecimento conferido por outrem. Envolve renúncia e admiração, sacrifício e afeto, através do qual a criança se aliena ao ambiente, adequando-se a ele. Esta alienação converte-se em possibilidade de ação. Essas disposições prévias que se afirmam no ambiente familiar, passam por inúmeras transformações que as especificam, envolvendo novos processos de reconhecimento, associados aos “ritos de instituição”, através dos quais a sociedade “consagra” seus “eleitos” para assumir determinadas posições. Trata-se de um “capital simbólico”, distribuído diferentemente entre os indivíduos, que os habilita a disputar as posições no jogo social. O que capitaliza diz respeito à proximidade com o que é valorizado socialmente, isto é, com as posições dominantes, configurando seu arbítrio cultural.

Um segundo aspecto diz respeito aos limites associados à naturalização do jogo social, em que se observa um equacionamento entre os processos de dominação objetiva e subjetiva, que faz com que a adesão dos dominados lhes impossibilita reconhecê-los, de forma que reproduzem as relações de dominação sem a elas contrapor-se ou oferecer resistência. Trata-se de uma incorporação processual, complexa e difícil de identificar, que está na origem da dominação social. Na interpretação de Bourdieu, uma violência de ordem simbólica.

A violência simbólica é essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto à dominação), quando dispõe apenas, para pensá-lo e para pensar a si mesmo, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de instrumentos de conhecimento partilhados entre si e que fazem surgir essa relação como natural, pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura das relações de dominação. (Id. Ibid., p. 206)

A “socioanálise”, ao mesmo tempo em que integra o conhecimento e o reconhecimento, abre espaço para a luta política. No entendimento do autor, “A luta política é uma luta cognitiva (prática e teórica) pelo poder de impor a visão legítima do mundo social, ou melhor, pelo reconhecimento, acumulado sob a forma de um capital simbólico de notoriedade e respeitabilidade”. (Id. Ibid., p. 226) Através dela se coloca em disputa o

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

“conhecimento legítimo do *sentido* do mundo social, de sua significação atual e da direção na qual ele vai e deve ir.” (Id., Ibid., p. 226)

Bourdieu/Passeron realizaram um conjunto de pesquisas que categorizam os mecanismos que estão na origem da escola reprodutivista, associados à lógica meritocrática. Considerando a educação como um campo, isto é, o “campo da educação”, dotado de uma “autonomia relativa” em relação às outras esferas, configura-se também como um espaço de luta política. A adjetivação “relativa” requer o reconhecimento de sua dimensão relacional, que lhe confere uma “função” social. Mas, também da “forma” específica através da qual ela cumpre esta função. Nesses termos, a luta por uma democracia efetiva passa pela “compreensão do que se faz, enquanto se faz”. É sobre este princípio que repousa a construção de uma “pedagogia racional”. (Id., 2018; 2019)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bourdieu nos deixou uma vasta obra sociológica, através da qual estabelece uma relação entre educação e política. A particularidade reside no fato de ele utilizar a sociologia para pensar os meios, em substituição à psicologia, bastante recorrente a partir de Durkheim. Esta abordagem tem fortes implicações na prática pedagógica. Vejamos algumas delas.

A mais impactante, sem dúvida, está relacionada ao mérito. É comum, como professores de uma classe, identificarmos, logo a partir dos primeiros contatos, a existência de crianças talentosas, com facilidade de aprendizagem e destreza oral e escrita; outras tantas, com menos habilidade, mas bastante engajadas, com disposição e força de vontade para aprender; finalmente, um terceiro grupo de crianças, pouco ativas cognitivamente, que parecem carecer destas qualidades. Ao tomá-lo como “fato”, nossas práticas pedagógicas se voltam para aqueles em que “vale a pena apostar”, em contraponto aos que “não querem nada com nada”. Assim, nosso juízo “de fato” revela-se efetivamente como “juízo de valor”. Os resultados alcançados, ao final, confirmam a constatação inicial. Estamos seguros de que nosso juízo inicial estava correto. Esta relação está na origem das práticas reprodutivistas.

Contudo, nossa prática pedagógica ganha outra perspectiva, quando convertemos essas constatações iniciais em objetos de análise sócio-histórica. Através do *habitus*, Bourdieu explicita as relações existentes entre a posição social e as disposições subjetivas. Trata-se de um processo corporal, de incorporação, que envolve afetos, admiração, angústia, medos, incertezas, etc, a partir do que vão se estabelecendo as percepções do que “é para nós” e sua diferenciação em relação ao “que não o é”. Assim, o lugar e a importância que a escola

assume na vida das crianças tem relação com a formação do *habitus* primário. Ao reconhecermos a existência de diferentes aptidões como resultantes de uma trajetória histórica, as constatações iniciais configuram-se como uma “herança” social, mais ou menos privilegiada, ignorada pelas práticas pedagógicas reprodutivistas. A partir deste reconhecimento, nosso fazer pedagógico já não se contenta com a afirmação do sucesso dos privilegiados, mas se volta especialmente para a promoção da aprendizagem daqueles que mais precisam da escola, ainda que estes, inicialmente, possam não apostar muito nela. Esta condição abre um campo de possibilidades para nossa prática pedagógica e para a vida das crianças, que aposta na transformação das relações sociais. A começar por nós, professores, que passamos a assumir nossa condição de agentes políticos.

Uma segunda consideração trata da importância que Bourdieu credita ao “reconhecimento” no processo formativo, em diálogo com a psicanálise. Ele é central nos processos de identificação que estão na origem da formação do *habitus* primário, onde a criança incorpora, como seu, os elementos mais significativos do grupo social. Cabe perguntar: como imaginamos o aprendizado das crianças se nossa prática pedagógica se apoia na hierarquização cultural, que nega as aptidões das crianças procedentes de posições sociais subalternas? Ao longo das últimas décadas, muitas experiências escolares têm apostado nesse reconhecimento, abrindo novas possibilidades e novas esperanças para crianças e jovens. Contudo, no momento atual, reforça-se a naturalização dos processos sociais, envolvendo a desclassificação e culpabilização dos dominados. Esta condição se reflete pedagogicamente na psicologização e militarização escolar. Neste cenário, a aposta na “autonomia relativa” da escola e numa prática pedagógica amparada na socioanálise nos parecem bastante relevantes.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

_____. *Homo academicus (HA)*. 2.ed. Florianópolis, UFSC, 2017a.

_____. *Distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2017b.

_____. *Sobre o Estado*. São Paulo: Cia de Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis, UFSC, 2018.

VALLE, Ione; SOUILÉ, Charles. (Orgs.) *Pierre Bourdieu: uma sociologia ambiciosa da educação*. Florianópolis, UFSC, 2019.