

DOMINAÇÃO, PODER SIMBÓLICO E REPRODUÇÃO SOCIAL: ANÁLISE DO CONTEXTO EDUCACIONAL ATUAL SOB A ÓTICA DE PIERRE BOURDIEU

Domination, symbolic power and social reproduction: an analysis of the current educational context in Bourdieu's thought

Milena Tarzia¹

Pierre Bourdieu foi um pensador que delimitou as estruturas e redes de relações sociais, em especial quando criou os conceitos de *campo*, *habitus* e *capital cultural*². Não seria demasiado afirmar que suas ideias são perspectivas que se propõem como divisões herméticas dos lugares do homem e de seus modos de ser em sociedade, e nem se pode negar que a educação tem papel fundamental na Sociologia de Bourdieu, porquanto participa dos processos de produção e justificação das hierarquias sociais, por intermédio da *titularização* do indivíduo no contexto acadêmico. É a escola que torna o ser humano apto ou não para determinada atividade; ela seria uma criação do século XIX, em contraposição aos modelos antigo e medieval. Em Bourdieu, a escola é criação e veículo de propagação. Propagação de quê? A qual (is) escola (s) se presta sua análise?

Para responder, ainda que não definitivamente, aos questionamentos propostos, serão apresentadas brevemente as concepções antigas e medievais de educação, a fim de distingui-las do modelo criado no XIX. Ademais, quanto ao tema em apreço, haverá considerações sobre a proximidade entre Bourdieu e autores como Weber e Foucault, destacando-se, desde já, que o objeto de análise do presente estudo consiste na compreensão dos conceitos

¹ Professora Universitária, Coordenadora do Curso de Direito da FASC/OAPEC, Doutoranda em História pela UNESP/Assis, Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Advogada (Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Maringá - UEM), Graduada em Filosofia pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Graduanda em História (UNIP). Parecerista da RBCCRIM, Parecerista da Editora Abril e Editora-chefe da REJU. É sócia da SBEC - Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, da ABHR - Associação Brasileira de História das Religiões e da ABAMO - Associação Brasileira de Arqueologia do Mediterrâneo Oriental. É membro do NEAM - Núcleo de Estudos Antigos e Medievais da UNESP/Assis. Foi membro do Grupo de Estudos de Pragmatismo da PUC-SP. Coordenou o grupo de estudos Existência, em São Paulo, e os grupos de estudos Nietzsche e Albert Camus, em Bauru-SP. Coordenou o Núcleo de Extensão Universitária (NEXTU) da FASC/OAPEC e o Grupo de Estudos em Filosofia do Direito (GEF), da Faculdade de Direito de Santa Cruz do Rio Pardo (OAPEC ENSINO SUPERIOR). Atualmente, pertence ao Corpo Docente da Faculdade de Direito de Santa Cruz do Rio Pardo (OAPEC ENSINO SUPERIOR).

² Ver mais em Bourdieu, Pierre. *O senso prático*. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2011.

bourdieunianos à luz do contexto social e educacional atual, sem, no entanto, desconsiderar as influências filosóficas, históricas ou mesmo sociológicas que o configuraram enquanto pensador e ator social.

EDUCAÇÃO ANTIGA E MEDIEVAL: HOMERO EDUCADOR?

Pouco se sabe acerca da biografia de Homero. Restaram-nos dos antigos, felizmente, a dúvida e a especulação, e o que temos atualmente de concreto é que ele foi um poeta grego que viveu, provavelmente, entre os séculos IX e VIII aEC. (o chamado *período homérico*), cuja maior atribuição foi a autoria dos poemas épicos *Ilíada* e *Odisseia*. Ainda que se questione a autoria dos poemas ou a existência mesma do poeta, sua contribuição para a filosofia e para o campo pedagógico parece-nos inegável. Seja lá quem tenha sido Homero, se era cego ou simples compilador, não nos importa. Neste breve ensaio, nos atentaremos ao caráter educativo dos relatos homéricos, que, com seus modelos e paradigmas, influenciou a formação histórica, social e cultural das civilizações ocidentais.

Levando em consideração que a cultura da Grécia no período arcaico era proeminentemente antropocêntrica, é fácil concluir que a poesia e a filosofia tiveram um papel fundamental e de extrema relevância no que concerne à formação do homem grego, pautada no ideal coletivo de virtude e justiça, no contexto da *pólis*.

É por intermédio da reunião de lendas épicas, antes transmitidas oralmente ao longo das gerações, e pela compilação de sabedorias míticas e populares, que Homero passou adiante uma forma única e exemplar de conhecimento. As regras de conduta, os costumes e as práticas religiosas da época eram comunicadas, sobretudo, pelas narrativas da vida do herói, ideal homérico a ser perseguido. Antes do surgimento da *pólis*, as narrativas de Homero, preservando a linguagem das rapsódias, traziam um exemplo a ser imitado que simbolizava o paradigma de *Areté*³, encarnado na conduta moral do herói grego.

Já no período homérico, há, portanto, um ideal educativo, um modelo ético a ser abraçado – daí acreditar-se que o comportamento virtuoso do herói

³ Para dirimir eventuais dúvidas, utilizar-se-á a concepção de excelência da práxis, nos moldes aristotélicos.

homérico é que constitui o fundamento de seu modelo socioeducativo. Contudo, conforme nos recorda Goergen, não devemos confundir Areté com Paideia:

É oportuno também distinguir o conceito de areté do conceito de Paideia que surgiria por volta do século V a.C. Paideia é a imagem intelectualizada, abstrata e ideal do ser humano. A areté era o ideal de cavaleiro que reunia o refinamento do comportamento palaciano com a força e a bravura do guerreiro, sem conotação moral.⁴

A força que o autor citado menciona neste curto trecho diz respeito à tarefa da nobreza grega em perseguir sempre o melhor para a preservação da vida. Nesse sentido, o desejo de luta, a necessidade da vitória, a manutenção da força e da coragem, a disciplina pessoal e a conservação da honra faziam parte de um ideário nobre de educação daquele contexto. Era pela vontade de crescer e ser melhor que o grego aprendia, e era pelo estímulo desse *perfeccionismo* que ensinava.

Como não havia, ainda, leis escritas ou um código de conduta moral sistematizado, era o comportamento do herói audaz que ditava a ética e educação do período. Aliás, a mimese (imitação, exemplo) como instrumento pedagógico esteve presente em todos os períodos da antiguidade, resistindo até os dias de hoje. E a poesia já era fonte educativa, antes mesmo de Homero, porque *é através dos poetas que os valores que nascem e no interior da pólis conquistam sua validade para todos, ou seja, seu caráter educacional⁵*. De igual modo, concorda Gazolla:

O logos estendeu-se tanto quanto pôde para acompanhá-los, e a educação, não só a familiar, provinha principalmente dos poetas e dos rétores, como se sabe, que com suas técnicas oratórias ensinavam a bem discursar sobre os problemas da cidade (...) O campo da palavra oral e persuasiva – existente desde Homero – foi a grande arma para o funcionamento da chamada isonomia grega, o que é sabido. Em vez da armada arcaica de guerreiros homéricos, o discurso passa a modelar a forma de viver do grande número de cidadãos, suas instituições públicas e famílias.⁶

⁴ Goergen, P. *De Homero e Hesíodo ou das origens da Filosofia e da Educação*. Revista Pro-posições, Vol. 17, nº 3, 51 – Campinas, setembro/dezembro, 2006, p. 186.

⁵ Idem, p. 187.

⁶ Gazolla, R. *Pensar mítico e filosófico: estudos sobre a Grécia Antiga*. Edições Loyola, São Paulo, 2011, p. 13.

Todavia, podemos verificar que o texto de Gazolla já marca um período de transição na questão educacional à época de Homero. A oratória e a logografia transformaram o *ethos* grego da Grécia democrática, de modo que o discurso jurídico tomou o lugar da poesia épica⁷, lembrando que esse foi o ponto de partida, também, do discurso filosófico. Ora, a épica tem como característica esse apelo educacional, porque representa, em verdade, a luta pelo desenvolvimento, mesmo em meio à complexidade das dificuldades humanas reveladas por um destino inexorável. Nas palavras de Jaeger:

*O mito e as histórias dos heróis são a inexaurível reserva de exemplos que a nação possui e da qual ela extrai o seu pensar, seus ideais e normas para a vida.*⁸

Desse modo, parece-nos que a contribuição de Homero no âmbito da educação foi original, abrangente e transformadora. No entanto, qual é a relação existente entre a poesia de Homero e seu paradigma heroico com os cavaleiros da Era Medieval?

A cultura romana, que se alastrou pela Europa durante a Idade Média, resulta do encontro entre o helenismo e o romanismo original. Desse modo, quando o império romano começou a se difundir por todo o continente europeu, também a cultura grega passou exercer influências. Com o aspecto educacional não é diferente. Segundo Gaston Mialaret⁹, o ideal que triunfava em Roma era o mesmo herdado do helenismo; sabemos da semelhança mítica e religiosa entre os concidadãos durante a fusão cultural, e a interpretação romana da Areté e da Paideia serviu, em verdade, como mediação para transmitir à Europa a pedagogia originariamente grega.

Já no período alexandrino, os romanos são introduzidos e se rendem à épica. Não é por acaso que as guerras púnicas foram cantadas por Névio e Enio, e que Virgílio nos brinda com o poema *Eneida*. Não podemos nos esquecer, também, da figura lendária de Rômulo e Remo, os fundadores de Roma. Todas

⁷ Optamos por não mencionar o discurso trágico, porquanto fugiria dos limites do presente ensaio. Trata-se de um tema interessantíssimo, mas acreditamos que seria delicado e perigoso tratá-lo arriscada e brevemente.

⁸ Jaeger, W. *Paideia – a formação do homem grego*. Martins Fontes, São Paulo, 1986, p. 70.

⁹ Mialaret, G. e Vial, J. *Histoire mondiale de l'éducation*, Paris, 1981, p. 27.

essas semelhanças já nos indicam a proximidade com a cultura grega, o classicismo inicial.

Encerrado o período alexandrino, com a ascensão de Roma, o herói será reafirmado na luta do Império contra as invasões bárbaras. Foi nesse sentido que a cavalaria medieval agregou os valores da cultura helênica, ao estabelecer uma série de regras comportamentais, convicções de espírito e caráter pautadas na justiça e na lealdade. São as chamadas "*regras de cavalaria*", que se baseavam principalmente no respeito à honra, na proteção aos mais fracos, na defesa da justiça e do clero e no amor à pátria. Desde pequenos, os garotos que viviam sob as ordens do Império já eram obrigados a aprender as artimanhas dos cavaleiros.

Assim como em Homero, o jovem buscava agir conforme o ideal do herói – e estamos, aqui, falando de um universo eminentemente masculino - na Idade Média, os aspirantes a guerreiros estudavam para se tornar cavaleiros. Muito semelhante ao herói cívico grego, o cavaleiro medieval era visto como uma espécie de herói da pátria – lembrando que a Europa, no período citado, passou por inúmeras guerras civis. Vislumbramos, deste modo, um retorno aos ensinamentos e comportamentos da épica, delimitadas as diferenças histórico-culturais, numa espécie de classicismo, retomando o ideal educacional de Homero. Insta ressaltar que se tratava de uma prática condecorada, restrita à aristocracia, já que a cavalaria, além de propiciar o *status* militar, garantia aos aspirantes futuras possibilidades de altos cargos nos governos locais.

EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: REPRODUÇÃO E VIOLÊNCIA

Ora, o modelo escolar estudado por Bourdieu não se pautou tanto nos valores clássicos ou no modelo homérico, mas compreendia aquele sistema em que se fazem presentes mecanismos de dominação típicos das sociedades de classe e que correspondem a uma estrutura velada, oculta, disfarçada, invisível e perpétua da arbitrariedade cultural. Trata-se de uma dominação, de um poder, portanto, que é simbólico e que se propaga nas mais diversas esferas sociais, tendente a manter o homem num estado de apatia e indiferença política e moral. Não é a toa que o sociólogo francês baseou-se nos pensamentos de Max Weber e Karl Marx. De Marx pode-se inclusive citar a concepção de alienação,

do pensar por outrem e manter-se ausente de si mesmo - concepção que será útil mais adiante. O deixar tutelar-se por outro é condição da qual parte também Bourdieu, e essas indiferenças política, social e moral têm clara relação com os mecanismos de poder invisíveis dos quais tratam o sociólogo e o filósofo Michel Foucault.

Michel Foucault analisou e buscou traçar as relações sociais de *micropoderes* horizontais – relações muitas vezes mais perigosas e importantes que as relações verticais, como, por exemplo, as que se situam entre o indivíduo e o Estado. Na ótica do *micropoder*, a escola, a clínica, a prisão, o quartel e tantas outras instituições manipulam invisível e hierarquicamente aqueles que participam de tais estruturas. Trata-se de um ambiente institucional que dissimuladamente condiciona o homem em sociedade. Entretanto, Bourdieu amplia este horizonte. Não menciona apenas o campo institucional, mas a própria cultura, em suas múltiplas manifestações – daí o pensamento de Bourdieu estar inserido também no contexto da Antropologia histórica.¹⁰

Diferentemente de Foucault, Bourdieu interpretou as culturas e observou de que modo o poder (simbólico) se mantém em determinado campo (epistemológico ou não). E de que forma o poder se perpetua e se legitima?

Ora, a reprodução social é o fator determinante que sustenta e justifica o poder simbólico. Caracteriza-se pela reprodução dos mecanismos de dominação, de indivíduos moralmente dóceis e socialmente apáticos. A função do sistema de ensino atual seria a de servir como instrumento de legitimação das desigualdades sociais; a escola é a instituição que conserva elementos culturais e institui fronteiras sociais. Essa “*fábrica*” de comportamentos é o lugar em que se forma um tipo de pensar e agir que só faz propagar as diferenças sociais; são tipos que excluem. É na escola que as estruturas sociais se reproduzem e que os grupos sociais dominantes garantem a sua continuidade.

Também o capital cultural tem sua vez na ordem lógica de Bourdieu. Todo o conjunto de práticas, técnicas, saberes que herdamos de nossas famílias, nossos modos de ser, também são reproduzidos e transmitidos inconscientemente no

¹⁰ SETTON, M. G. J. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. Artigo publicado em agosto de 2002, p. 07. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde20/rbde20_06_maria_da_graca_jacintho_setton.pdf. Acesso em: 05 jan 2016.

ambiente escolar. Esse ambiente reflete a cultura das classes dominantes – o que afetaria diretamente o ensino, que se resumiria como prática de incentivo e continuidade de dominação cultural. Nesse sentido, ilustra o sociólogo:

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a 'distinção' – no sentido duplo do termo – das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como 'cultura' (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola, dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes.¹¹

Para compreender os mecanismos de distinção descritos por Bourdieu ao longo de suas obras, antes é necessário destacar a concepção de *habitus*. O conceito de *habitus* pode ser definido como a noção que nos capacita a pensar de que modo se constituem as identidades sociais contemporâneas. Seria um princípio de correlação entre a práxis e as condições sociais entre os agentes (todos aqueles que agem). É por esse motivo que o conceito de *habitus* se vincula ao conceito de cultura. Em Bourdieu, cultura é sistema de significações hierarquizadas e são justamente essas hierarquias (o posicionamento social) que criam as distinções entre os agentes. Nesse sentido, é válido afirmar que os mecanismos de distinção surgem na sociedade graças ao *habitus* e à cultura que, por exemplo, a escola (e também outras instituições) insiste em inculcar. Esses mecanismos não são mais que formas de dominação simbólica:

O habitus é (...) um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas.¹²

O *habitus* não seria mais que uma individualidade socializada; se dá na relação do homem com a sociedade, por meio da ação, da conduta em consonância com as estruturas sociais. Contudo, há mecanismos de dominação de clara distinção entre as camadas sociais, e esses mecanismos surgem da

¹¹ Bourdieu, Pierre. *Sistemas de ensino e Sistemas de Pensamento in A Economia das trocas simbólicas*. Perspectiva, São Paulo, 2004, p. 143.

¹² Bourdieu, Pierre. *Sociologia*. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983, p. 65.

desigualdade fundada na distribuição irregular do capital (econômico, cultural, etc.). Foi com o intuito de barrar esses mecanismos de dominação que Bourdieu buscou na *Teoria dos Campos* uma conciliação para a desigualdade.¹³ Campo é o espaço estruturado de posições em que se dá a constante luta entre os agentes e suas posições. É no campo que a luta se desenrola no jogo da distribuição das riquezas e dos valores da classe dominante:

*Na visão bourdieusiana, o grupo que vence a luta pela definição de valores legítimos consegue impor para o conjunto da sociedade uma justificativa moral para sua própria posição de dominação.*¹⁴

O campo é também o espaço em que se confrontam as lutas dos diferentes tipos de capital – privilegiado será o capital dominante e, conseqüentemente, a camada social dominante, já que são os agentes que mantêm e sustentam esse espaço. Essa luta se desenvolve no sentido de se buscar valores legítimos que justifiquem moralmente uma determinada sociedade e a conjuntura dominante. Nesse caso, os valores constituídos são meros instrumentos de dominação que se manifestam em relações de opressão e exploração invisíveis. No campo da totalidade, os mecanismos de distinção e hierarquização pareceriam aos indivíduos como que naturais (porque dissimulados).

É possível destacar também um discurso universal, socialmente neutro, assumido nos mais diversos campos. Trata-se de um processo de imposição dissimulada de um arbitrário cultural como cultura universal a que Bourdieu denominou de *violência simbólica*. Essa violência é exercida, por exemplo, na escola, enquanto instrumento de reprodução social.

Todavia, não somente a escola é a instituição de difusão de arbitrários culturais universais que legitimam a desigualdade social. Há outros campos, e aí se incluem os poderes governamentais (Legislativo, Executivo, Judiciário) e os meios de comunicação de massa. A partir dos estudos sociológicos de Bourdieu e do desenvolvimento e ampliação de periódicos em Antropologia, apenas no

¹³ SETTON, M. G. J. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. Artigo publicado em agosto de 2002, p. 12. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde20/rbde20_06_maria_da_graca_jacintho_setton.pdf. Acesso em: 05 jan 2016.

¹⁴ NOGUEIRA, M. A & CATANI, A. *Pierre Bourdieu – escritos de educação*. Ed. Vozes, Petrópolis, 1998, p. 47.

século XX, é que se chegou à conclusão de que o olhar de alteridade das ciências humanas teria de deixar de ser o *olhar do inimigo* (como no legado positivista), o *olhar da superioridade*, tampouco o olhar atual da “*tolerância multicultural*” – que, em verdade, dissimula um racismo condescendente.

O pensamento de Pierre Bourdieu, à semelhança de Weber, visava a restituir ao agente e à trajetória histórica o sentido da ação humana, de tal modo que as ações sem sentido seriam meros vazios, sem significação, posto que toda ação humana se encontraria imersa numa ordem social condicionante. A cultura é o núcleo do processo de dominação concebido por Bourdieu e, por isso, a violência simbólica como reconhecimento tácito e velado de um arbitrário cultural é a confirmação do jogo de marionetes a que ele se refere em suas obras. Os homens seriam como que joguetes de uma força maior disfarçada de natureza e não se dariam conta da dimensão dessa lógica de dominação de classes - utiliza-se o termo *classe*, mas Pierre fala mesmo em *espaço social*:

(...) as classes sociais não existem. O que existe é um espaço social de diferenças, em que classes existem virtualmente, não como dado, como totalidade, mas como algo a se fazer, como um espaço de luta entre agentes e suas posições.¹⁵

Este espaço social é o condicionante cultural, fonte e sentido de todo processo de dominação, apropriação e da lógica de comercialização própria do ambiente educacional, que Weber tanto mencionou em seus escritos – escritos estes que guiaram a análise de Bourdieu.

O TEMPO DE WEBER: CIÊNCIA E EDUCAÇÃO

Como, talvez, maior influência no pensamento Bourdieu, não seria possível desconsiderar desta análise alguns apontamentos de Max Weber.

Ao debruçarmo-nos sobre o texto *A ciência como vocação*, vários temas nos surgem à mente: a academia, a lógica capitalista, todo o processo de conhecimento, o sentido da ciência e sua desmitificação, a civilização moderna e a cultura ocidental, dentre outros. No presente ensaio, nos atentaremos apenas a alguns desses universos.

¹⁵ Bourdieu. Pierre. *Sociologia*. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983, p. 195.

Não há como pensar na modernidade sem pensarmos no tempo. O tempo é a estrutura básica de qualquer pensamento e insere o homem num determinado contexto, num determinado modo de ser.

Sabe-se que na Grécia arcaica o tempo era percebido de maneira cíclica, como constante recomeço. O tempo cíclico colocava o homem diante daquilo que compreendemos como eternidade. A eterna repetição era baseada no tempo da natureza e no tempo dos deuses (imortais, imutáveis).

Contudo, o homem feria o núcleo da eternidade porque finito, mortal, irrepetível e singular. A morte e o sentido da vida possuíam um aspecto central nessa percepção cíclica de mundo, de modo que podemos dizer que, para dar conta da finitude, o homem iniciou todo um processo de demarcação de si como ser singular, numa tentativa de imortalização: eis a História.

A visão de mundo cristã alterou essa perspectiva de tempo: ele é linear. Não há mais repetições; tudo tem começo, meio e fim. Não há mais um conflito entre singularidade e eternidade, mas entre a vontade humana (pessoal) e a vontade divina (salvação).

A intervenção das ciências, de certo modo, retirou o homem deste conflito e o inseriu no domínio humano da razão. Houve uma supervalorização das potências humanas e uma espécie de rejeição a tudo aquilo que fugia dessa esfera. Na sociedade moderna, de massa, ao homem não caberia mais a salvação da alma ou de sua singularidade, mas *evoluir*. Com o advento das ciências e o avanço tecnológico, introjetou-se no homem moderno a ideia de que o amanhã necessariamente deve ser melhor que o agora: introjetou-se a ideia de progresso. Numa visão de tempo progressista não há mais sujeitos individuais, há coletividades, massas, rebanhos impessoais. Há processos históricos em diluição, infinitos. O homem dilui-se na impessoalidade, perde a sua singularidade no tempo, e tudo aquilo que lhe move no passado é apenas fato a ser desconsiderado.

Nesse sentido, o texto de Weber nos fala exatamente sobre essa última estrutura, a progressista. Foi por meio da racionalização da técnica que se criou a crença de que não há qualquer interferência externa oculta ou imprevisível na experiência. A crença de que tudo pode ser resolvido pelo cálculo e que o único

conhecimento válido e verdadeiro é o científico, desconsiderando qualquer elemento mítico, irracional ou mágico que possa influir nesse conhecimento.

O desencantamento de Weber com o mundo é justamente esse processo progressista de intelectualização do mundo, de eliminação da mágica, essa passagem do mito ao saber que Adorno e Horkheimer trabalharam e esse processo que Nietzsche já criticara desde a lógica socrática. Essa passagem-processo retirou do mundo todo o seu sentido.

É por esse motivo que Weber se indagou quanto à vocação da ciência dentro da vida inteira da humanidade e qual seria o seu valor. A ciência moderna não mais se dedicaria, como outrora, a ser o caminho para a arte, para a natureza, felicidade, Deus ou um sentido para o ser no mundo, mas é insuficiente, posto que ausente de sentido, pressuposto e necessidade. Ela não responde às nossas dúvidas mais pertinentes, de como viver, de que modo fazer, etc. A ciência moderna tem um valor interpretativo, mas superficial; não preenche o sentido da vida do homem ocidental. Nas palavras do autor:

A ciência é, atualmente, uma "vocação" alicerçada na especialização e posta a serviço de uma tomada de consciência de nós mesmos e do conhecimento das relações objetivas. A ciência não é produto de revelações, nem é de graça que um profeta ou um visionário houvesse recebido para assegurar a salvação das almas; não é também porção integrante da meditação de sábios e filósofos que se dedicam a refletir sobre o sentido do mundo.¹⁶

E ainda:

Todas as ciências da natureza respondem a esta pergunta: Que devemos fazer, se queremos dominar tecnicamente a vida? Mas deixam inteiramente de lado a questão de se devemos e queremos ter esse domínio técnico, e se isso, no fundo, terá sentido – ou, então, pressupõem já uma resposta para os seus fins.¹⁷

O valor da ciência não estaria na práxis, mas no universo acadêmico das hipóteses e experiências, no ascetismo, naquilo que foge ao cotidiano e ao homem comum. Sua relação com a verdade se dá na medida em que se crê nos

¹⁶ WEBER, M. *Ciência e política – duas vocações*. Trad. Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. 5. ed. São Paulo: Editora Cultrix, s/d, p. 47.

¹⁷ Idem, p. 20.

enunciados e conceitos científicos, diante de determinadas interpretações e pressuposições. A verdade de um enunciado científico se limita a ele mesmo, de modo que se torna difícil compreender a “praticidade” da ciência.

Entretanto, para Weber, a ciência tem uma vocação específica, que é a “claridade”, trazer luz ao que se encontra obscuro. É bem verdade que ela deixou de ser um dom, uma vocação, para se tornar uma profissão, uma especialização numa sociedade tecnocrata, mas Weber constata que ela não deixa de ser necessária.

O que faz de um cientista um bom professor (e todo professor, para ele, é, no fundo, um cientista, um pesquisador) é, além da união entre paixão e trabalho, a ausência de quaisquer motivações ideológicas em sala de aula. Ao professor-cientista cumpre guiar-se pela objetividade do conhecimento, evitando juízos de valor, evitando a crença nos valores (separação entre o conhecimento empírico e os juízos de valor). Deve o professor separar a ciência da fé, separar o empírico da crença em conceitos e valores tidos como ideais. Um bom professor deve buscar compreender tanto a vida prática como a pessoal, distinguindo os sentidos dos fenômenos e das ações sociais, numa ética responsável: eis o modelo weberiano de educação.

O texto de Weber termina com uma analogia entre a figura do professor e a do salvador: uma provocação. Parece-nos que o sentido da experiência educacional em Weber seria justamente o modo pelo qual alguns homens são preparados para a racionalização. A educação moderna seria uma ferramenta voltada ao treinamento racional para realização de uma função estatal. No capitalismo, há treino e repetição, e não a reflexão ou o desenvolvimento do intelecto – daí não haver espaço para a educação e o professor (*Privatdozent*) de antigamente, eticamente responsável.

O novo sentido da experiência educativa (capitalista) se traduz em “renúncia”, “dano interior”, “mediocridade após mediocridade”¹⁸, e não mais em paixão ou vocação interna. Pode ser compreendido na alusão à fábrica, à produção incessante de mercadorias em série e nas relações de especialização

¹⁸ WEBER, M. *Ciência e política – duas vocações*. Trad. Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. 5. ed. São Paulo: Editora Cultrix, s/d, p. 52.

e da comercialização de cursos. Nota-se, então, a semelhança de Pierre Bourdieu.

Interessa-nos, por fim, esclarecer que Weber detinha uma visão pessimista acerca da educação, de modo que ela seria como que produto das sociedades dominadas pela lógica do mercado capitalista.

Vê-se, portanto, que o tema da experiência educativa aproximou Bourdieu de Weber, principalmente no que concerne ao aspecto da violência simbólica e dos mecanismos de reprodução social no ambiente acadêmico, frutos do desencantamento do mundo, frutos da supervalorização das ciências e da tecnocracia. Nesse ambiente, a figura do professor (autoridade) é decisiva e, por vezes, agressiva e dissonante.

EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Como exemplo de violência simbólica nos moldes bourdieunianos, é possível citar as manifestações ocorridas em junho/julho de 2013, não só no Estado de São Paulo (capital), mas em todo Brasil, organizadas pelo chamado Movimento Passe Livre (movimento que "luta" pela gratuidade do transporte público no país). Uma série de protestos, especialmente realizados na capital do Estado de São Paulo, explodiu sob a pretensão de se reduzir a tarifa do transporte público reajustada num acréscimo de R\$ 0,20 (vinte centavos). Inicialmente, cabia ao movimento o protesto pela gratuidade; sequencialmente, fora questionado apenas o reajuste, requerendo-se a diminuição da tarifa. Por fim, os líderes do movimento divulgaram na mídia e nas redes sociais brasileiras que a luta era travada contra a corrupção e contra atual governo (em seu amplo sentido, abrangendo todas as esferas: municipal, estadual e federal).

O que se viu é que o movimento não possuía liderança, controle, sequer um *norte*, e que as ações aparentemente coordenadas não possuíam nenhum sentido que as fundamentasse, nenhuma direção que as orientasse. Perdidos, os manifestantes se revoltaram e negaram algo que sequer sabiam o que era. Negaram o governo, mas pediam mais intervenção estatal nas áreas da saúde, da segurança, do transporte e da educação. Agiam e não percebiam que aquela atitude tinha um peso e uma consequência que ecoaram no planeta, ainda que vazias de definições. Passados quatro anos, cabe perguntar

inicialmente: a) quais foram os reais motivos dessas manifestações desenfreadas que levaram multidões de jovens (a maioria, estudantes) a gritar e apedrejar? b) quem eram os manifestantes? c) qual a finalidade da manifestação?

A primeira e a última dúvidas nos são difíceis de responder, já que o próprio movimento ainda se mostra confuso e indeterminado. Não havia uma postura reflexiva por detrás das forças que ameaçavam esbravejar. Havia uma ânsia, uma negação, uma agressão, uma revolta contra o nada, um descontentamento abstrato. Não se rotula como contracultura, como movimento de mobilização ou contestação social em que se quer alterar valores, cenários e espaços. Não se rotula (e não parece adequado rotular) como uma nova consciência *underground*, alternativa ou marginal, desejava de novos canais de comunicação e mudança de atitude.

Com relação ao segundo questionamento, é possível verificar nitidamente quem foram os manifestantes. Não eram operários. Não se pode dizer que foi um movimento do trabalhador em prol do trabalhador ou de uma classe explorada em prol de uma causa maior, de uma necessidade afligida. Não. Os manifestantes eram, em sua maioria, estudantes do ensino médio e universitário, filhos da classe média alta que, com seus *Iphone's* e *Ipad's* de última geração, orquestraram uma passeata *violenta* sob a bandeira de um ideal antigo (às vezes *de esquerda*; às vezes *de direita*). Paradoxo? Os filhos da burguesia emergente, sustentados por pequenos partidos de esquerda sem expressão política, "engajados" num pretexto "*processo revolucionário*", acreditaram que estariam a transformar a realidade social em que estavam inseridos, porque resolveram se posicionar contrários ao Estado e à polícia.

Há, nessa conjuntura ilógica, reprodutora e infantil, um retrato caricato de mocinhos e vilões. Um *bang-bang* digno dos maternais. Os manifestantes se rotulam como os mocinhos que, inocentes, se chocam contra a violenta repressão policial, apelidada de "*ditadura*" – como se a polícia não possuísse o dever legal e instituído pelo povo de proteger o cidadão e manter a ordem na comunidade, ainda que sob a utilização da violência. Como se sabe, a polícia é o único aparelho estatal ao qual é permitido o uso legítimo da violência e da coerção como forma de manutenção da segurança. Mal sabem esses filhotes de burgueses o que foram os aparelhos repressivos frutos do militarismo nacionalista,

como o DOPS e o DOI-CODI, nas décadas de 60 e 70. Os vilões seriam o Estado e a polícia do Estado que, com suas imposições e punições cruéis, colocaram fim ao divertimento e à brincadeira dos mocinhos.

Contudo, é preciso mencionar: os mocinhos não são exatamente os filhos da burguesia em ascensão. São os filhos bastardos de um país apolítico e amoral, duramente colonizado, severamente escravocrata. São bebezinhos de colo, carentes de pai e de mãe, que procuram pelo seio materno a todo o momento, por um lar que os acolha e acalente. Insatisfeitos e mimados, esses meninos ranzinzas, da geração “y” e “z”, fazem birra e cobram aos paternalistas de Estado o leite de cada dia. Não suportam a autoridade dos “pais”, do país, e choram sem saber o que querem, sem saber qual é a bola, ou o brinquedo da vez. Não é por acaso que figuras como Getúlio, Lula e Dilma afetam diretamente o imaginário dessas crianças abandonadas.

O MPL (movimento passe livre) é um movimento que começa a incitar, a balbuciar as primeiras palavras, mas que não forma frases completas. É uma tentativa de dizer não, dizendo, ainda que indiretamente, sim. Há uma confusão de conceitos (política, democracia, ética, moral, etc.) e uma ausência de significações, em que o corpo estudantil, infantil, acaba por reproduzir todo o suposto conjunto de saberes e práticas da classe dominante, ainda que sob um discurso em prol de uma classe dominada. É reprodução social no mais puro sentido bourdieuniano.

A violência velada está justamente nesse arbitrário cultural que se propõe como universal – como se a lógica do discurso da luta revolucionária coubesse nessa situação e se impusesse ao todo. Parece-nos que, neste exemplo, a violência simbólica se dissolve de dois modos: por meio da ideologia da classe dominante que paira sobre protestos insensatos (*burguesa?*) e por meio da ideologia da classe dominada que se requer como dominante (*proletária?*).

O lema da moçada “revolucionária” é a tentativa desesperada e desenfreada de chocar o poder público e chamar a atenção da população. Em 17 de junho de 2013, foram às ruas de São Paulo mais de 65 mil pessoas. Houve a tentativa agressiva de invadir e destruir o Palácio dos Bandeirantes. No Rio de Janeiro, a passeata contou com mais de 100 mil “engajados”; houve tentativa de invadir a Câmara e diversos saques em agências bancárias e lojas foram

constatados: para expiar, culpa-se o movimento *black blocks*¹⁹. O paço imperial, importante monumento histórico, foi totalmente pichado e destruído. Em Brasília, o Congresso Nacional foi invadido. É claro que o movimento deixou de se fixar nos vinte centavos de reajuste tarifário do transporte público, mas, quais foram as finalidades e a direção? Filhos adolescentes querendo chamar a atenção dos pais? Se pensarmos em quão jovem é a nossa democracia... Essa resposta nem mesmo os manifestantes podem nos dar. A proporção do desabafo juvenil tomou o país. Após semanas de alarde, o grupo aumentou e o confronto também. Jornalistas e artistas passaram a compor o rótulo do “revolucionário” de boteco.

Na cidade de Bauru, local em que a autora desse texto residia, foi realizada a primeira manifestação em julho de 2013. Os manifestantes tentaram invadir a Prefeitura com pedaços de pau e cigarros de maconha. Em Tupã, outra cidade do interior paulista, diversas pessoas resolveram se vestir com peças de roupas brancas, simbolizando a paz. Em Marília, houve dezenas de reuniões para o agendamento de passeatas. Como não relacionar essas ações vazias e burlescas ao conceito de violência simbólica? Como não observar a confluência de poderes invisíveis e arbitrários que tentam se impor coercitiva e universalmente? Como não pensar na origem e no conceito de Política? Como não compreender a Política como tarefa de mediação que contém as ações destrutivas do novo? Como não pesar a irreversibilidade do agir?

Sim, é possível visualizar uma luta, mas uma luta que não é a da *polis*, nem a da *urbe*, é uma *luta da cidade contra a cidade*, e não contra seus fundamentos ocultos de dominação. A função da Sociologia bourdieuniana é, de fato, de engajamento, mas não de um engajamento ingênuo ou infantil, como nos parece o engatinhar brasileiro, e sim o de uma reflexão permanente de um contra-poder necessário ao domínio, de um agir reflexivo de autoria e sentido. A vontade militante de difundir um saber indispensável à reflexão e à ação política numa democracia recém-nascida não condiz com a atitude truculenta e desarticulada de multidões enfurecidas.

O mais interessante é observar justamente que esses manifestantes são, em grande parte, jovens estudantes que poderiam se encaixar perfeitamente

¹⁹ Ver mais em [The Black Bloc Papers: An Anthology of Primary Texts From The North American Anarchist Black Bloc 1988-2005](http://www.infoshop.org/amp/bgp/BlackBlockPapers2.pdf). Disponível em: <http://www.infoshop.org/amp/bgp/BlackBlockPapers2.pdf> Acesso em: 13 Jan 2016.

nessa lógica da instituição escolar como meio de reprodução social, a que tanto se referiu Bourdieu. Levando em consideração o nível do ensino no Brasil, não há dúvida de que os genes de certos tipos se duplicam. Não seria infundado pensar sobre os conceitos de minoridade, de Kant, e de alienação, de Marx, e refletir: o pensar por si próprio como tarefa e práxis é de responsabilidade do indivíduo ou pertence ao oculto e inconsciente da lógica dominante?

*A escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais desvalorizadas. **Esses marginalizados por dentro estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente.***²⁰

Quanto ao pensar por si, que nos parece distante desses jovens inconsequentes, a concepção kantiana é apropriada ao contexto, já que nos fala de uma letargia intelectual que se coloca como uma espécie de segunda natureza humana. De fato, é a organização social que induz os sujeitos a renúncia de sua capacidade de raciocínio. Entretanto, haveria um movimento natural e coletivo que encaminharia o homem ao pensar por si. Kant nos fala em autonomia humana como independência e autoridade absoluta da razão – processo de racionalização que é típico da modernidade. Mas o homem se descobre limitado e a ciência, em Kant, é o processo de síntese dessa liberdade limitada. Se elevarmos a sociologia bourdieuniana à categoria de ciência, e se considerarmos o texto de analisado de Weber, também logo identificaremos certas limitações, inclusive quanto à “*racionalização da pedagogia*”. Tentador seria explorar toda a concepção de memética e relacioná-la sob a ótica da sociobiologia, mas tal intento fugiria (e muito) ao breve espaço e tempo para apreciação.

Por derradeiro, conclui-se que seria difícil neste breve ensaio enumerar todos os elementos essenciais do pensamento de Bourdieu e, nesse sentido, também poderia parecer equivocada e tendenciosa qualquer crítica a respeito dessa abordagem. Entretanto, nos parece legítimo questionar até que ponto o próprio pensamento de Bourdieu não estaria contido nessa lógica de dominação

²⁰ BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Petrópolis, Ed. Vozes, 2003, p. 485. (grifo nosso).

que ele mesmo descreve, envolto num poder, numa reprodução e numa cultura de massa que se alinha ao *habitus* e às pressões do mundo moderno.

Ademais, quem nos garantiria que os grupos socialmente privilegiados reconheceriam necessariamente como seus apenas determinados tipos de valores? Não obstante, a escola exerce uma relação e uma função que se traduzem como poder, mas a maneira como ela lida com o conhecimento e o modo como esse conhecimento é transmitido não podem ser totalmente universalizados no contexto dessa autoridade. Em outras palavras, o argumento de Bourdieu, assim como a ciência, tem suas limitações e exageros e é preciso cautela para não cometer ainda mais excessos e desvios no *Campo*, em prol de sabe-se lá de quê.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*, Martins Fontes, São Paulo, 2007.

AZEVEDO, Daviane A. *Movimentos sociais, sociedade civil e transformação social no Brasil* in Revista Multidisciplinar da Uniesp - Saber acadêmico, n.º 09, São Paulo, 2010.

BOURDIEU, P. *Sistemas de ensino e Sistemas de Pensamento in A Economia das trocas simbólicas*. Perspectiva, São Paulo, 2004.

_____. *A miséria do mundo*. Petrópolis, Ed. Vozes, 2003.

_____. *O senso prático*. 2ª ed. Petrópolis, Ed. Vozes, 2011.

_____. *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. 11ª ed. Campinas, Papirus, 2011.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 2007.

COSSUTA, F. *Elementos para a leitura de textos filosóficos*, Martins Fontes, São Paulo, 1994.

GAZOLLA, R. *Pensar mítico e filosófico: estudos sobre a Grécia Antiga*. Edições Loyola, São Paulo, 2011.

GOERGEN, P. *De Homero e Hesíodo ou das origens da Filosofia e da Educação*. Revista Pro-posições, Vol. 17, nº 3, 51 – Campinas, setembro/dezembro, 2006.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais na contemporaneidade in Revista Brasileira de Educação*, Vol. 16, nº47, Campinas, 2011.

HEY, A. P. & CATANI, A. *Bourdieu e a educação in Revista Cult*, publicado em 14 de março de 2010. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/bourdieu-e-a-educacao/>>.

HOMERO. *Ilíada* (Trad. Carlos A.Nunes). S.Paulo: Editora Tecnoprint, s/d.

_____. *A Odisséia* (Trad. Fernando C. de Araújo Gomes). Ediouro, São Paulo, 2004.

JAEGER, W. *Paidéia – a formação do homem grego* (Trad. Artur M. Parreira). Martins Fontes, São Paulo, 1986.

MIALARET, G. e VIAL, Jean. *Histoire mondiale de l'education*, Paris, 1981.

NOGUEIRA, M. A & CATANI, A. *Pierre Bourdieu – escritos de educação*. Ed. Vozes, Petrópolis, 1998.

SETTON, M. G. J. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. Artigo publicado em agosto de 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde20/rbde20_06_maria_da_graca_jacinto_setton.pdf. Acesso em: 05 jan 2016.

VERNANT, J-P. *As origens do pensamento grego* (Trad. Isis B.B. da Fonseca). Difel, São Paulo, 1984.

_____. *Mito e pensamento entre os gregos*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____; NAQUET, Pierre Vidal. *O mito e a tragédia na Grécia antiga*. Trad. Anna Lia A. de Almeida Prado e outros. São Paulo: Brasiliense, 1988.

WEBER, M. *Ciência e política – duas vocações*. Trad. Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. 5. ed. São Paulo: Editora Cultrix, s/d.