



O MITO DA MERITOCRACIA: A MISÉRIA DA EDUCAÇÃO

Luciano Dias de Sousa,
Flávio Aparecido de Almeida,
Marconne Sousa A. Oliveira

RESUMO: Neste artigo debateremos, a partir das concepções de Bourdieu (2013; 2008; 2007; 2004; 2003; 2001; 1998; 1995; NOGUEIRA; CATANI (org.), 2007; ORTIZ (org.), 1983) e Bourdieu e Passeron (1990), as condições de reprodutibilidade do mundo social e dos seus esquemas de interpretação, nuançando através de Marx (2010; 1996), Marx e Engels (2007), Rosa Luxemburgo (2006) e Walter Benjamin (1986) as discussões sobre as relações de produção e reprodução materiais e ideológicas e sobre o direito mítico de classe. O que buscaremos com isso é compreender a ideologia meritocrática dentro de sua acepção hegemônica no sistema de ensino (e na sociedade em geral), demonstrando sua falsidade como categoria estanque ou como o ideal de mérito mediante a compreensão materialista-histórica das condições nas quais ela se mantém e sobre as quais ela foi erigida. Empreenderemos ainda uma breve crítica quanto ao determinismo bourdieusiano em *A reprodução* (BOURDIEU; PASSERON, 1990) através das questões levantadas por Dermeval Saviani (1999) sobre este livro e do olhar de Paulo Freire (1996), consistindo esse na exposição da concepção dialética da educação como contraponto à teoria crítico-reprodutivista encontrada em Bourdieu e Passeron (SAVIANI, 1999).

Palavras-chave: meritocracia; educação; reprodutivismo; materialismo-histórico.

1. INTRODUÇÃO

As dificuldades que se apresentam ao tratar-se de um conceito tal como o de mérito são as dificuldades que se apresentam sempre que tentamos analisar aspectos sociais (por excelência dinâmica). Não nos serviria, por exemplo, a postulação de um axioma a histórico do que é mérito. Considerar o mérito como coisa dada, como ideal de mérito, seria prosternar-se frente ao doxa, ao senso comum. Inevitavelmente ao tomarmos tal caminho desconsideraríamos a mediatização histórica e socialmente construída do conceito, hipostasiando-o e engessando-o, para então, a partir de uma reprodução ideal, inserirmos nele nossos preconceitos¹.

Caso queiramos de fato desvelar o movimento histórico do nosso objeto de estudo, que encontra sua realidade ou sua afirmação de realidade em relações sociais, as quais são mediatizadas pela reprodução ideologizada de relações históricas materiais ocultadas, invertidas, naturalizadas e universalizadas (MARX; ENGELS,

¹ A inserção de categorias ideais do espírito é uma característica do kantismo que já foi há muito superada, mesmo que ressurja como a falta de rigor filológico da pós-modernidade.



2007), é necessário que antes desenvolvamos um método de extração da verdade do objeto. Sendo essa verdade histórica, isto é, não-estática, o que podemos dela descobrir é seu movimento e os condicionamentos ou delimitações deste. É neste movimento que se forma e se informa a realidade, a percepção e os esquemas de percepção do mérito e é nele ainda que podemos analisar profundamente aquilo que cotidianamente apresenta-se apenas como aparência.

Neste artigo desenvolveremos, especificamente, uma crítica de alguns dos erros epistemológicos e práticos decorrentes da aceção do mérito como realidade ahistórica e como ideal (mitológico) de mérito e os descaminhos provenientes da tentativa de verificação dele dentro desses pressupostos no sistema de ensino. Além disso, apresentaremos em conjunto alguns apontamentos para a realização de uma pesquisa totalizante da realidade da miséria da educação que produz e reproduz essa categoria de mérito concretamente.

Para tal nos dotaremos das análises de Pierre Bourdieu (2013; 2008; 2007; 2004; 2003; 2001; 1998; 1995; NOGUEIRA; CATANI (org.), 2007; ORTIZ (org.), 1983) e de Bourdieu e Passeron (1990), pensando através desses autores a dialética da incorporação e objetivação, a realidade escolar e a violência simbólica, além de considerarmos Marx (2010; 1996) e Marx e Engels (2007) em suas discussões fulcrais sobre as infraestruturas das relações de produção e sobre as superestruturas ideológicas e Rosa Luxemburgo (2006) e Walter Benjamin (1986) quanto às discussões sobre a violência do direito ou da legalidade da violência dentro do sistema classista.

Não é por desprezarmos a palpável discordância entre Bourdieu e Marx e os marxistas (Cf. BOURDIEU, 2008; BOURDIEU, 2002) ou por algum desejo de afirmarmos uma complementariedade abstrata por puro pragmatismo em relação às produções destes autores que aqui os colocaremos em companhia um do outro. Antes, é por reconhecermos a contribuição bourdieusiana no estudo empírico do sistema de ensino e na teorização sobre o mesmo que vemos não apenas como algo possível, mas como um dever considerá-lo. Nos abstrairemos, por razão de espaço, pela maior parte do texto, de precisarmos exatamente onde encontram-se os pontos de tensão entre as obras bourdieusianas e marxianas e marxistas, contentando-nos em aponta-las apenas quando tal abstração não for mais possível, tomando por base as



críticas de Dermeval Saviani (1999) e as concepções de Paulo Freire (1996) para fazê-lo.

É nossa convicção filosófica ainda que tal tensão não resulta em um cancelamento mútuo senão na forma de significação hegeliana contida no interior do movimento de *aufheben* ou suspensão, este sendo considerado em seus três sentidos simultâneos, isto é, como negação, soerguimento e elevação da qualidade (KONDER, 2008).

2. CONHECIMENTO, RECONHECIMENTO E DESCONHECIMENTO

Ao considerarmos o mérito dentro da educação, devemos considerar e explicar a ideologização decorrente da estruturação e das funções do sistema de ensino em sua historicidade, e, concomitantemente, considerar e explicar como se dá o reconhecimento do mérito dentro dos ideais erigidos no tempo pelas ações e necessidades materiais daqueles que estruturaram o sistema de ensino. Apenas por essa via poderão emergir as considerações sobre o que é o saber que confere mérito dentro do sistema de ensino e o que exatamente é o mérito aparentemente correlato à aquisição desse.

A distinção legitimadora, característica hermeneuticamente inclusa no conceito de mérito, para ser reconhecida como tal, tem de ser, primeiramente, reconhecível “a olho nu” (apreciável) para todos que estão inseridos na mesma organização social que a permitiu – organização social essa que deve também ser reconhecível e, no mínimo, aparentar estabilidade (ter uma forma estável) e ser abrangente o suficiente (universalizada) para que sua existência seja indubitável e geradora de predisposições alinhadas às suas necessidades (que são e sempre devem ser as necessidades daqueles que dessa ordem se beneficiam e que direta ou indiretamente a coordenam). Assim, o mérito não se encontra encerrado em si mesmo – e só através da eufemização pode ser observado como tal –, mas dentro do sistema de possíveis representações apreciáveis (as quais estão em oposição umas com as outras) que se encontra



circunscrito dentro de uma certa forma de organização social. Como a maioria dos conceitos abstratos, não há “dicionarizar” o mérito sem que se o neutralize a partir de uma posição específica considerada como neutra por ser a posição dominante (BOURDIEU, 2008; MARX; ENGELS, 2007)².

Tomando o primeiro pré-requisito para o reconhecimento da organização social, a (aparente) estabilidade, forçosamente nos depararemos com as estruturas nas quais ela se assenta e que a determinam, as quais podem ser entendidas como a relação entre as formas de produção material e intelectivas de uma dada sociedade num recorte temporal (por sua vez materialmente e historicamente determinado), ou seja, como a relação entre uma infraestrutura – que define-se como o “conjunto do intercâmbio material dos indivíduos no interior de um estágio determinado das forças produtivas” (MARX; ENGELS, 2007, p. 74) –, podendo esta se apresentar em diferentes estágios de desenvolvimento dentro de um recorte temporal e geográfico, e as instituições jurídico-políticas e ideológicas (superestruturais) que a mesma suscita e que a naturalizam e universalizam.

Não é apenas no tamanho de um ou outro vetor infraestrutural ou superestrutural, mas na ubiquidade destes vetores que se sustenta a capacidade da forma de organização social de ser amplamente reconhecida. Em outras palavras, as estruturas da organização social têm de estar em convivência constante tanto fora (na divisão do trabalho, nas instituições jurídico-políticas, nos rituais etc.) quanto dentro do sujeito (como discurso e censura, como práticas e proibições, como incorporação, enfim) para ser organização social. A relação entre as estruturas, portanto, deve ser não apenas comunicacional num sentido estrito, mas simbiótica. Bourdieu (1995, p. 72, tradução nossa, grifos do autor)³, nesse sentido, diz que para se fazer uma análise

² “Ora, se na concepção do curso da história separarmos as ideias da classe dominante da própria classe dominante e as tornarmos autônomas, se permanecermos no plano da afirmação de que numa época dominaram estas ou aquelas ideias, sem nos preocuparmos com as condições da produção nem com os produtores dessas ideias, se, portanto, desconsiderarmos os indivíduos e as condições mundiais que constituem o fundamento dessas ideias, então poderemos dizer, por exemplo, que durante o tempo em que a aristocracia dominou dominaram os conceitos de honra, fidelidade etc., enquanto durante o domínio da burguesia dominaram os conceitos de liberdade, igualdade etc. A própria classe dominante geralmente imagina isso” (MARX; ENGELS, 2007, p. 48).

³ “In order to escape the *realism of the structure*, which hypostatizes systems of objective relations by converting them into totalities already constituted outside of individual history and group history, it is necessary [...] to construct the theory of practice, or, more precisely, the theory of the mode of generation of practices, which



dessas estruturas nas quais as relações sociais se fundam, dentro das quais elas se dão e nas quais elas se objetivam é necessário estabelecer a “*dialética da internalização da externalidade e da exteriorização da internalidade*”, ou seja, é necessário tomar os processos de “incorporação e [...] objetivação” como objeto de estudo. As estruturas, em sua capacidade de caracterização, portanto de internalização exteriorizada ou objetivação, e de criar esquemas de apreciação, portanto de exteriorização internalizada ou incorporação, geram *habitus* social. Nas palavras do autor:

As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (e.g. as condições materiais de existência características de uma condição de classe) produzem *habitus*, sistemas de disposição duráveis e permutáveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturadoras, isto é, como princípios da produção e estruturação de práticas e representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem, de qualquer forma, serem o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas às suas metas sem pressuporem fins conscientemente buscados ou uma maestria das operações necessárias para se obtê-los e, assim, coletivamente orquestrada sem ser o produto da ação de um maestro (*idem, ibid.*, Tradução nossa)⁴.

O *habitus*, que tanto produz e reproduz as estruturas quanto é produzido e reproduzido por elas, é, assim, tanto a capacidade de representação quanto a capacidade de apreciação. Ou seja, se numa dada sociedade as necessidades e as consequências materiais e intelectivas dessas necessidades encontram sua realidade num determinado sistema econômico que supõe uma divisão do trabalho e de bens classista e em determinados aparatos jurídico-políticos e ideológicos que concorrem para a manutenção desse mesmo sistema, *i.e.* foram gradualmente tomando forma a partir das necessidades dele⁵, teremos que a realidade material de uma classe social, que a caracteriza como classe dominante ou dominada, será manifestada como realidade

is the precondition for establishing an experimental science of the dialectic of the internalization of externality and the externalization of internality, or, more simply, of incorporation and objectification.”

⁴ “The structures constitutive of a particular type of environment (e.g. the material conditions of existence characteristic of a class condition) produce habitus, systems of durable, transposable dispositions, structured structures predisposed to function as structuring structures, that is, as principles of the generation and structuring of practices and representations which can be objectively “regulated” and “regular” without in any way being the product of obedience to rules, objectively adapted to their goals without presupposing a conscious aiming at ends or an express mastery of the operations necessary to attain them and, being all this, collectively orchestrated without being the product of the orchestrating action of a conductor.”

⁵ Afirmamos, portanto, a anterioridade do conteúdo em relação à forma.



aparente (idealmente reproduzida a partir de um ideal) e identidade de grupo, sendo, por sua vez, essa aparência e essa identidade apreciadas de uma ou de outra forma dentro dessa mesma classe e por outras classes sociais através dos esquemas de apreciação que são, numa relação cíclica, o produto incorporado da distribuição de propriedades materiais distintivas, mas também a retradução dessas posições num estilo de vida (BOURDIEU, 2013; ORTIZ (org.), 1983).

Tanto práticas quanto propriedades (objetos apropriados) se revestem de distinção em função de um princípio socialmente determinado (valores idealizados), o qual é, contudo, percebido apenas em sua objetividade (ou seja, é denegado em sua função antagônica). A posição social (valor sintético hierarquizante e dependente da hierarquização material), expressa no estilo de vida (valor intersubjetivo apreciado como valor subjetivo), representada e apreciada socialmente, é, conseqüentemente, naturalizada, ou seja, não reconhecida em sua arbitrariedade, portanto reconhecida em sua essencialidade e subjetividade, no encontro entre dois indivíduos de um mesmo grupo social ou de grupos sociais diferentes em um campo de disputas simbólicas, e.g. campo jurídico, acadêmico, político etc., objetivado a partir do mesmo sistema valorativo (BOURDIEU, 2013; BOURDIEU, 2003; ORTIZ (org.), 1983).

Àqueles que detém uma posição mais alta na escala social, portanto, não interessa apenas um crédito monetário, mas também um crédito simbólico, capaz de ser representado e portanto apreciado por grupos de igual ou diferente posição, o qual lhes dará o lucro da distinção. A esse tipo de crédito, que é incorporado, investido e legado (em alguma medida) às proles do seu detentor, Bourdieu (1995) chama capital simbólico. O capital simbólico, assim como o monetário, tem “um único impulso vital, o impulso de valorizar-se, de criar mais-valia” (MARX, 1996, p. 347), sendo que a mais-valia simbólica se traduz em “legitimação do poder” (adquirida pela não-legitimação, pela expropriação da legitimidade da grande maioria), elemento fundador das “distinções e relações duradouras” socialmente reconhecidas (BOURDIEU, 1995, p. 195, tradução nossa)⁶, ou seja, da dominação ideológica (que age como legitimadora

⁶ “Distinctions and lasting associations are founded in the circular circulation from which the legitimation of power arises as a symbolic surplus value.”



aparentemente não-violenta da dominação material)⁷. Sendo ele uma “forma transformada e, portanto, dissimulada de capital ‘econômico’”, seus efeitos serão produzidos apenas “na medida em que sua origem ‘material’ é ocultada” (*idem*, p. 183, tradução nossa)⁸.

A naturalização – um simulacro de instinto –, portanto, é o reconhecimento de uma *Ordem* social eternizada, ou seja, o ocultamento ou desconhecimento dos próprios elementos estruturantes e dos meios pelos quais eles são perpetuados em forma de reconhecimento de autoridade - tendo-se que a ordem simbólica é “condição do funcionamento da ordem econômica” (BOURDIEU, 1998, p. 95, tradução nossa)⁹, sendo, ao mesmo tempo, condicionada por essa –, podendo ser ainda compreendida como uma aceitação acrítica “*post festum* [...] de formas [...] da vida social” seguida de uma tentativa de decifrar a partir dessa aceitação “não o caráter histórico dessas formas”, percebido como essenciais, “mas seu conteúdo” ou significado panglossiano¹⁰, a histórico (MARX, 1996, p. 201).

É importante destacar que a manutenção de uma certa classe como classe dominante, *i.e.* como classe detentora de capital e de poder legitimado, nada tem que ver com o “registro analítico das relações” estabelecidas no “âmbito de uma determinada população” (BOURDIEU, 2007, p. 295); utilizar-se da ascensão social contingente ou da insuficiente “democratização” do ensino e/ou do acesso nominalmente garantido a bens simbólicos para justificar uma (ínfima) mobilidade de classes que

⁷ Aqui a função do Estado se desenvolve para além da violência visível, mítica, em uma violência subreptícia que proporciona a paz mítica (BENJAMIN, 1986).

⁸ “Symbolic capital, a transformed and thereby disguised form of physical “economic” capital, produces its proper effect inasmuch, and only inasmuch, as it conceals the fact that it originates in “material” forms of capital which are also, in the last analysis, the source of its effects.”

⁹ “[...] que sort-il, en définitive de tous ces débats ou, plus brutalement, à quoi servent toutes ces discussions intellectuelles? Paradoxalement, ce sont les chercheurs qui s’inquiètent le plus de cette question ou que cette question inquiète le plus (je pense notamment aux économistes, ici présents, donc peu représentatifs d’une profession dans laquelle sont très rares ceux qui s’inquiètent de la réalité sociale ou même de la réalité tout court) qui se la voient poser directement (et c’est sans doute très bien ainsi). A la fois brutale et naïve, elle rappelle les chercheurs à leurs responsabilités, qui peuvent être très grandes, au moins lorsque, par leur silence ou leur complicité active, ils contribuent au maintien de l’ordre symbolique qui est la condition du fonctionnement de l’ordre économique.”

¹⁰ “*Les nez ont été faits pour porter des lunettes* [O nariz é feito para segurar os óculos]” (VOLTAIRE, 2000, p. 20, tradução nossa) e a Ordem é produzida (e reproduzida) para assegurar a Democracia, a Civilização, a Família etc.



nega a dominância¹¹ ou a reprodução das estruturas que a possibilitam é um erro (e um erro corriqueiro) exatamente por desconsiderar a própria realidade da hierarquia e dos pressupostos da hierarquização, que impedem qualquer modificação real de sua lógica interna por vias reformistas (representatividade etc.) – só podendo ser um acerto se tal mobilidade for entendida como conjuntural e circular. Na verdade, dada a impossibilidade de se jogar (no campo de disputas simbólicas) por outras regras que não as dominantes, a ascensão social contingente é mais um método de manutenção da estrutura de relação de classes, uma forma de dominação que se dá através do embelezamento do aparente e da limitação ainda maior do campo de visão do real (tornando as contradições inerentes ao sistema classista ainda mais obscurecidas). O que se busca no sistema classista é o que o sistema classista dispõe como digno de ser buscado.

É preciso, para um estudo das relações entre dominados e dominantes, conhecer-se “as leis segundo as quais as estruturas tendem a se reproduzir” (BOURDIEU, 2007, p. 296); ou seja, é necessário compreender como são formados os “agentes dotados do sistema de disposição capaz de engendrar práticas adaptadas às estruturas e, portanto, em condição de reproduzir as estruturas” (*idem, ibid.*; Cf. MARX, 2010). A dissimulação dessa reprodução legitimadora e excludente, contudo, é feita sob o véu da neutralidade, que cumpre a mesma função de transmissão hereditária do poder e dos privilégios, por vezes pregando de forma superficial e abstrata um tratamento igualitário, porém estando arraigada na defesa da conservação do estabelecido, da Ordem (BOURDIEU, 2007) – e nem sempre de forma tradicionalista: também a inovação aparente pode servir como princípio de conservação¹².

A transmissão hereditária desses privilégios é tanto mais eficientemente velada no sistema educacional, exatamente pela transmissão e capacidade de aquisição de conhecimentos ser tomada como algo que está completamente aquém das relações de classe, uma vez que a escola é, em nosso período histórico, para todos – ou assim diz o doxa da “pobreza modernizada” (ILLICH, 1985, p. 21). É, portanto, condição

¹¹ Ou que a afirma como coisa passada, superada ou em vias de superação.

¹² Isso nos é demonstrado na atual conjuntura nas práticas pós-políticas, antissistema etc.



primeira do reconhecimento do mérito o desconhecimento de como se produzem e reproduzem o mérito e as estruturas que concedem mérito – o mesmo podendo ser dito de todas as ideologias romantizadas no sistema educacional (dom, talento etc.), as quais formam sempre, dentro da lógica das contradições de classe e sendo condicionadas por ela, uma unidade com seus opostos (falta de dom, falta de talento etc.).

3. LEGITIMAÇÃO E EXCLUSÃO: O MÉRITO COMO VIOLÊNCIA MÍTICA

Tendo em conta que o reconhecimento da legitimidade, decorrente dos esquemas apreciativos manufaturados pelo *habitus*, se dá através do desconhecimento dos *processos de legitimação* (portanto através da dissimulação das características necessárias para a aquisição da legitimidade), segue-se que para compreendermos os processos de legitimação temos de entender conjuntamente os processos de exclusão – ou seja, para desvelar o mito da meritocracia no sistema educacional, temos de estudar como são produzidos os sem-mérito.

Rosa Luxemburgo (2006, p. 58, tradução nossa)¹³ dizia que “o que distingue a sociedade burguesa de outras sociedades de classe” é o fato de que no “nosso sistema judicial não há uma fórmula legal de dominação de classes”. São as relações econômicas (*idem*), a afirmação dessas como verdade axiomática das relações sociais e a contínua ideologização dessas relações que permitem a conservação da inércia aparente das estruturas. O direito de classe não foge do mito, mas se afirma como mito superior, pacífico e pacificamente incorporado em toda sua violência, racional, do Homem iluminista, que se apresenta como “Deus do homem” (BOURDIEU, 2001,

¹³ “What distinguishes bourgeois society from other class societies-from ancient society and from the social order of the Middle Ages? Precisely the fact that class domination does not rest on ‘acquired rights’ but on real economic relations-the fact that wage labor is not a juridical relation, but purely an economic relation. In our juridical system there is not a single legal formula for the class domination of today.”



p. 58) – sendo a teogonia desse homem mítico um produto fragmentário e fragmentariamente construído em jornais, revistas, comerciais, entrevistas etc.¹⁴. “Se a violência fosse, como parece à primeira vista, apenas o meio para assegurar-se da posse de uma coisa qualquer que ela está almejando neste momento, ela só poderia alcançar seus fins enquanto violência assaltante” (BENJAMIN, 1986, p. 164), porém, longe disso, a violência perpetua-se como justiça e legitimidade e funciona como mediatização das formas de vida sociais tanto mais quanto mais institucionalizada (tomada como justa e legítima) é.

O mérito, como fim a ser buscado, tem como critério a justiça do mérito, isto é, o sujeito percebido como sujeito detentor de mérito assim é percebido por ser essa percepção justa (justificada), enquanto a educação (em sua face institucional, que concede diplomas etc.), sendo meio de aquisição do mérito, tem como critério sua legitimidade (BENJAMIN, 1986), que é ao mesmo tempo pressuposta por sua legitimação. São dispositivos como a “*dialética da consagração e do reconhecimento*”, a qual atrai ou afasta indivíduos mediante o ajustamento dos mesmos a suas exigências “explícitas e implícitas” e a sua disposição a “perpetuá-la” de forma “idêntica a si mesma”, que asseguram a manutenção das tradições excludentes do sistema educacional (BOURDIEU, 2007, p. 250, grifos do autor) e, por extensão, determinam quem são os “merecedores”. E isso torna-se tanto mais fácil uma vez que o educador se dirige a um público já anteriormente convencido de sua autoridade pedagógica institucionalizada, legada pelo próprio sistema educacional, e portanto do valor de sua mensagem (BOURDIEU, 1990; FREIRE, 1996).

A cultura privilegiada, resultado da transmissão de um conjunto de conhecimentos seminais que permitem a decifração unívoca das mesmas coisas de valor dado no sistema de oposições e a designação (e reprodução) de sentidos semelhantes às mesmas práticas, objetos e discursos, reciprocamente exprimindo “a mesma intenção significante”, é o “código comum” legitimado por classes dominantes, usado para que exista entre membros dessa mesma classe um “consenso cultural”, convencional e convencionado, que se apresenta não apenas em forma de discurso, mas

¹⁴ Ou seja, se afirmando na sociodiceia.



também na própria necessidade do discurso, nos “terrenos de encontro e acordo” e nas resoluções ou, no mínimo, nos problemas discutidos e nas formas de os abordar (BOURDIEU, 2007, p. 206-7), assim como no silêncio (BOURDIEU, 2008). O pensador, segundo Bourdieu (BOURDIEU, 2007, p. 210-1), inicialmente, participa da episteme de sua geração, historicamente condicionada, “por intermédio de suas aprendizagens intelectuais, e, em especial, por sua formação escolar”, adquirindo “esquemas de pensamento [...] aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado”, um produto das estruturas e das relações simbólicas que permite a dominação e a acumulação de um tipo de lucro social que Bourdieu chama de capital cultural.

O capital cultural é, resumidamente, “um ter que se tornou ser” (NOGUEIRA; CATANI (org.), 2007, p. 74; Cf. FREIRE, 1987), ou seja, uma aquisição que através dos esquemas de apreciação se tornou em essência percebida; ele comporta tanto “os prestígios da propriedade inata” quanto “os méritos da aquisição” (NOGUEIRA; CATANI (org.), 2007, p. 75), sendo ao mesmo tempo elusivo o suficiente para, de forma muito mais eficaz que o capital econômico, “funcionar como capital simbólico” (*idem, ibid.*). Suas formas de existência variam, podendo ele ser encontrado “no estado incorporado”, isto é, de forma subjetivada, (*idem, p. 74*), “no estado objetivado”, na forma de propriedades adquiridas (*idem, ibid.*), e “no estado institucionalizado”, configurando-se, aqui, na legitimação jurídica conferida pelo “certificado escolar” (*idem, ibid.*). Em todas essas instâncias, graus maiores e menores de dificuldade de apropriação serão observados por qualquer um que se proponha um estudo do sistema educacional e das misérias que ele produz.

A desvalorização de certos grupos de indivíduos (*i.e.* de suas práticas e propriedades, de sua produção autônoma) na transmissão e reprodução do capital cultural é condição da mais-valorização do capital cultural; as classes dominadas materialmente e ideologicamente são incorporadas ao capital cultural ao se alienarem dele, fetichizando-se a própria cultura¹⁵. Neste sentido, dizem Marx e Engels (2007, p. 47):

¹⁵ Podemos ainda dizer que o valor da cultura dominante é produzido pela negação do valor produzido pela cultura dominada.



As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação.

Destarte, primeiramente, compreendemos que não é por ser erudito que alguém é detentor de capital cultural, antes é por ser detentor de capital cultural que esse alguém é erudito¹⁶. A acumulação primitiva de capital cultural por parte de grupos particulares faz com que o monopólio dos “recursos simbólicos”, tais como a arte, a filosofia e a ciência, da sociedade se tornem mais um instrumento de dominação, uma vez que esse mesmo grupo será ou se afirmará como o único a possuir os “instrumentos de apropriação desses recursos” (BOURDIEU, 1995, p. 187, tradução nossa)¹⁷.

Segue-se disso a necessidade de compreender as condições de apreensão desse capital cultural. A transmissão primária (familiar) de capital cultural se dá num ambiente extra-escolar. O “fundo” familiar de capital cultural, os esquemas linguísticos de decifração e os esquemas ideológicos de valorização da educação transmitidos pelos pais antes da entrada do sujeito no sistema educacional (e que continuam a ser transmitidos durante a estadia dele neste) são o lucro prévio da distinção que será apreciado por professores e afins como mérito individual. O sistema de ensino produz sua sociodiceia legitimando e justificando o mérito através da dissimulação das condições de aquisição do mesmo (*idem*). Dar a escola a função de “*reprodução cultural*” é, por conseguinte, uma forma de dissimular sua função de “*reprodução social*” (BOURDIEU, 2007, p. 296-297, grifos do autor).

¹⁶ “O capitalista não é capitalista porque ele é dirigente industrial, ele torna-se comandante industrial porque ele é capitalista” (MARX, 1996, p. 448).

¹⁷ “[...] by detaching cultural resources from persons, literacy enables a society to move beyond immediate human limits [...] it enables a society to accumulate culture hitherto preserved in embodied form, and correlatively enables particular groups to practise primitive accumulation of cultural capital, the partial or total monopolizing of the society’s symbolic resources in religion, philosophy, art, and science, by monopolizing the instruments for appropriation of those resources (writing, reading, and other decoding techniques) henceforward preserved not in memories but in texts.”



A legitimidade, condicionada pelas instâncias legitimadoras, só pode, como já foi de outra forma dito, ser produzida através da exclusão e da privação. Para o sujeito não-possuidor de “capacidade prévia”, a “pedagogia implícita” (que a pressupõe) é completamente ineficaz (BOURDIEU, 1990, p. 47, tradução nossa)¹⁸; ao mesmo tempo, o lucro simbólico das classes dominantes aumenta em um sistema escolar privativo, fazendo com que sua “liberdade” também aumente, contribuindo “para a reprodução cultural e através dessa para a reprodução social” (*idem, ibid.*). Conseqüentemente, mesmo na aparente socialização dos bens culturais legitimados (teatros, museus, livros, a norma-padrão da língua etc.), “*formalmente* oferecidos a todos”, esses permanecem na posse dos sujeitos que “detêm os meios para deles se apropriarem” (BOURDIEU, 2007, p. 297, grifos do autor), os quais são assim considerados (MARX, 2010)¹⁹.

Não podemos, contudo, deixar-nos enganar pela aparente hereditariedade do capital cultural como tal, uma vez que a transmissão e acumulação do mesmo está condicionada pela “capacidade de apropriação de um agente singular” (NOGUEIRA; CATANI (org.), 2007, p. 75). Apenas as propriedades privadas materiais (capital cultural objetivado) são passíveis a transmissão instantânea – e ainda assim, apenas no âmbito jurídico. As condições de “apropriação específica”, ou seja, as formas de apropriação do próprio capital cultural de que estão imbuídas algumas propriedades materiais (livros, maquinas, quadros etc.), não são necessariamente transmitidas juntamente aos objetos (*idem, p. 77*).

A aquisição dos instrumentos de decifração que permitirão uma apropriação completa do capital objetivado, *i.e.* a aquisição do capital incorporado, dependem do tempo e da energia de que um indivíduo dispõe para adquiri-las, se tornando, por conseguinte, tanto mais importante a quantidade de capital econômico do qual o

¹⁸ “[...] an implicit pedagogy which, presupposing prior attainment, is per se ineffectual when applied to agents lacking that prerequisite, can be very 'profitable' for the dominant classes when the corresponding PA [Pedagogic Action] is performed in a system of PAs dominated by the dominant PA and thereby contributes to cultural reproduction, and through it, to social reproduction, by enabling the possessors of the prerequisite cultural capital to continue to monopolize that capital.

¹⁹ “As funções e atividades do Estado estão vinculadas aos indivíduos (o Estado só é ativo por meio dos indivíduos), mas não ao indivíduo como indivíduo *físico* e sim ao indivíduo *do Estado*, à sua *qualidade estatal* [...] os indivíduos, na medida em que estão investidos de funções e poderes estatais, são considerados segundo suas qualidades sociais e não segundo suas qualidades privadas” (MARX, 2010, p. 42)



mesmo indivíduo dispõe (sendo esse capital econômico, mormente, decorrente de um fundo financeiro familiar destinado a esse fim), uma vez que a liberdade das necessidades econômicas é o que condiciona a “acumulação inicial” de capital cultural (*idem*, p. 76). O capital, seja ele cultural ou econômico, tende a sempre voltar ao capital, uma vez que

A estrutura da distribuição das classes ou frações de classe segundo a parcela reservada aos consumos culturais corresponde, com desnível mínimo [...] à estrutura da distribuição segundo a hierarquia do capital econômico e do poder (*idem, ibid.*).

A transmissão familiar prévia dos esquemas de decifração dos objetos imbuídos de capital cultural, é, de fato, uma legitimação das sanções do sistema educacional, percebido como única forma ou única forma correta de se obter os saberes necessários para a competição no mercado simbólico, tornando-se, portanto, condicional que o neófito social proveniente de uma família detentora de um “fundo” de capital (simbólico e/ou econômico) se insira nos mesmos meios (ou em meios melhores) que seus progenitores para que ele se torne um detentor de capital cultural – e da legitimação correlata, que virá na forma institucional do diploma e do capital simbólico a este anexado (NOGUEIRA; CATANI (org.), 2007). Esta legitimação é ainda, em nosso tempo histórico, tácita ou abertamente, uma legitimação do sistema classista capitalista, este último apresentando-se e sendo apreendido enquanto reprodução ideal como universalizante tanto em sua face natural(izada) quanto em sua face positiva (BENJAMIN, 1986).

A cultura prestigiada, ou seja, socialmente legitimada e denegada em sua função opositora, só pode ser transmitida mediante uma programação que possibilita a transmissão metódica, a qual, por sua vez, permite que o pensamento se manifeste como “liberdade” e “improvisação, uma vez que “os itinerários [...] já foram antes diversas vezes percorridos no curso das aprendizagens escolares” (BOURDIEU, 2007, p. 214). A estagnação do pensamento e a limitação de onde esse pode tocar que concorre para as concepções errôneas do mundo e da sociedade são perdoáveis caso



seja produzida de forma a levar em consideração a Ordem (*idem*), as normas definidas pelo que é comum à posição dominante (a qual constitui o doxa dentro da episteme) no sistema de oposições de um certo campo do saber.

É atitude própria do capital simbólico, assim como do capital econômico, a acumulação e centralização. Formam-se nos campos sociais de disputas simbólicas monopólios; as autoridades desses campos “inclinam-se para a estratégia da conservação” como forma de auto conservação (*idem*, p. 121-123). A defesa do doxa epistemológico é feita pelos agentes com autoridade prévia, enquanto aos “desprovidos de capital [cultural] (que são também muitas vezes os recém chegados e, portanto, as mais das vezes, os mais jovens)” são comuns “as estratégias de subversão”. Os dominantes, se perturbados pela heresia ou heterodoxia, acordam de sua letargia e passam a produzir o “discurso defensivo da ortodoxia”, que visa “restaurar o equivalente da adesão silenciosa do doxa” (*idem, ibid.*). Em resumo, podemos colocar o problema da seguinte forma: nem tudo pode ser dito a qualquer momento por qualquer um e em contrapartida algumas coisas são necessariamente ditas por alguns em determinados momentos.

No sistema escolar, é através de “neutralização”, que suscita uma “desrealização das mensagens e, portanto, dos conflitos entre valores e ideologias competindo pela legitimação cultural” que geralmente se conciliam em um “programa” as teorias discordantes (BOURDIEU, 1990, p. 59, tradução nossa)²⁰. Por meio do “sincretismo” e do “ecletismo”, explícita ou implicitamente reconciliadores, o “efeito rotinizante de toda educação” é obtido (*idem, ibid.*, tradução nossa). Esse sincretismo, porém, não encerra em si concepções amplas – quando muito, elas serão de um pluralismo escuso, eminentemente opostas ou fases de desenvolvimento de si mesmas (geralmente não explicitadas como tal). Além disso, a ação da superestrutura ideológica da episteme limita a entrada de qualquer doutrina que a possa revolucionar.

²⁰ “If syncretism and eclecticism, which may be explicitly grounded in an ideology of the collection and universal reconciliation of ideas [...], are one of the most characteristic features of the 'routinization' effect of all teaching, 'neutralization' and de-realization of messages and, therefore, of the conflicts between the values and ideologies competing for cultural legitimacy constitute a typically academic solution to the typically academic problem of reaching a consensus on the programme as a necessary condition for programming minds.”



Tudo, desde a disputa simbólica nos campos sociais até o ensino, do ensino ao aprendizado, passa pelo crivo da censura implícita, sendo que o silêncio é apenas o “limite do discurso censurado” (BOURDIEU, 2003, p. 145). Criam-se, em algumas áreas, tabus; dominantes e dominados (como classes dominantes e dominadas) de determinados campos sociais acedem a esses tabus de forma não-consciente e não os discutem por uma sensibilidade à interdição que é também denegada, ocultada (*idem*). Junto aos tabus (e em decorrência deles), criam-se ainda lugares comuns, discursos mecânicos (doxais ou ortodoxos), previsíveis, que atendem a lógica interna da interdição e do campo em que essa interdição se dá. Tais lugares comuns podem ser explícita ou implicitamente condenatórios do tema interdito. Em outras palavras, o orador pode muito bem optar por dissimular sua opinião ou posicionamento oficial (que é, nesse caso, a opinião ou o posicionamento decorrente da interdição, da dominação, submissa a essa) por eufemismos.

Para um grupo ou classe, silenciar uma pessoa é apenas uma questão de excluí-la “das posições das quais se pode falar” (BOURDIEU, 2003, p. 148), sendo, ao mesmo tempo, uma das formas mais simples de se controlar o que se fala em um campo a legitimação de pessoas que “não dirão senão aquilo que o campo autoriza e reclama” (*idem, ibid.*), que não ameaçam a verdade naturalizada (e neutralizada) do campo. A produção científica, como a das opiniões, dos valores, das crenças etc., assim, encontra-se sempre no meio caminho entre o nefando e o inefável, apresentando-se no âmbito do dizível como única coisa dizível. As questões que se levantam, as problematizações, são as questões e problematizações decorrentes da disputa de forças antagônicas num determinado campo, do movimento dialético das disputas simbólicas. As próprias revoluções percebidas e divulgadas dentro dos campos pressupõem a manutenção qualitativa do que se superou em grande medida (BOURDIEU, 2004).

A autoeliminação, reconhecida na autodepreciação, na “desvalorização da escola e de suas sanções” e “na resignação ao fracasso e à exclusão” (BOURDIEU, 2007, p. 310), que terá como consequência a reprodução da “ideologia aristocrática do nascimento” (*idem, p. 267*), é um outro grande exemplo da docilidade atingida pela



ação das superestruturas (em especial da ação da episteme sincrética e das disposições institucionais do sistema educacional), devendo ser compreendida em termos de “antecipação [...] inconsciente” das “probabilidades objetivas de êxito viáveis” para o grupo social do qual o indivíduo faz parte (*idem*, p. 310). Essa antecipação, manifestação de uma das disposições entre as demais no “sistema de disposições em relação à escola” (*idem, ibid.*), que é mais uma espécie de “desencanto”, comum nos estratos mais baixos da sociedade classista, por sua vez, será compreendida apenas dentro de uma certa estrutura objetiva quando essa é analisada em sua historicidade. Resumidamente, pode-se dizer que os estudantes “sabem que tiveram uma oportunidade — ainda que desigual — numa loteria obrigatória” (ILLICH, 1985, p. 57)²¹. Assim,

O ajustamento às condições objetivas é, com efeito, perfeita e imediatamente bem-sucedido e a ilusão da finalidade ou, o que vem a dar no mesmo, do mecanicismo auto-regulado [*sic*], é total no caso e somente no caso em que as condições de produção e as condições de efetuação coincidem perfeitamente (NOGUEIRA; CATANI (org.), 2007, p. 84)

Em outras palavras, é através do *habitus* de classe – e portanto do antagonismo de classe – que se produzem as práticas e expectativas referentes àquela classe (BOURDIEU, 1995). O investimento “de tempo, esforço e dinheiro necessários para conservar ou aumentar o capital cultural”, *ceteris paribus*, “tende a duplicar os efeitos simbólicos e econômicos da distribuição desigual do capital cultural ao mesmo tempo que os dissimula e legitima” (BOURDIEU, 2007, p. 310). Os indivíduos tornam-se, por conseguinte, vítimas do efeito ideológico que a escola produz ao “desvincular as posições a seu respeito [...] de suas condições sociais de produção”, e a escola, por sua vez, passa a determinar “aspirações delimitando o grau em que podem ser satisfeitas” (*idem, ibid.*).

O “*laissez faire*” do mercado escolar faz com que o sistema de ensino apenas registre “a autoeliminação imediata ou adiada”, eufemizada com maior ou menor eficácia através do discurso da neutralidade e da criação de “classes ‘especiais’ para

²¹ “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos” (MARX, 2011, p. 25)



crianças de classes inferiores” ou na eliminação através de uma “pedagogia de privação” que se mascara sob a ideologia da meritocracia, mas se traduz materialmente em operações de seleção, portanto de “exclusão de certas categorias de destinatários da mensagem pedagógica” (*idem*, p. 311). Assim, o sistema educacional “dissimula melhor e de maneira mais global do que qualquer outro mecanismo de legitimação [...] o aspecto arbitrário da delimitação efetiva de seu público”, impondo sutilmente a legitimidade de seus produtos e de suas hierarquias (*idem, ibid.*) “justamente quando parece perseguir exclusivamente seus próprios fins” (*idem*, p. 258). Ou como o coloca Dermeval Saviani (1999, p. 40): “o aparente fracasso é [...] o êxito da escola”.

A sincronia fragmentária e fragmentariamente apresentada, objetivada, naturalizada, que torna o mundo social (em toda sua capacidade histórica de produção de disparidades gritantes) coerente não é ônus de uma classe ou imposição plenamente consciente de outra, mas sim decorre das interações de classe – sendo que “a verdade da interação nunca se encontra inteiramente contida na interação” (BOURDIEU, 1995, p. 83, tradução nossa)²². A legitimação ou exclusão de um indivíduo dentro do sistema escolar depende tacitamente de sua capacidade (e portanto dos pré-requisitos inerentes a essa capacidade) ou incapacidade de concordar com e reproduzir de forma igual a si mesma a ideia legitimada, *i.e.* melhor acolhida socialmente, na conjuntura na qual ele vive, a qual é, por sua vez, um produto da luta histórica – que é sublimada no consenso e no desconhecimento da coerção inerente a esse (BENJAMIN, 1986)²³ – pela consagração entre agentes num campo social de disputas simbólicas. Nenhuma parte é inócua ou incólume nesse processo, nem a nenhuma parte o propósito de manutenção foi abertamente anunciado. Como o põe Bourdieu (1995, p. 188, tradução nossa)²⁴, “os efeitos ideológicos mais bem-sucedidos são aqueles que não necessitam de palavras [para serem inculcados] e não pedem mais do que a

²² “the truth of the interaction is never entirely contained in the interaction”

²³ “o impulso que leva a fazer um compromisso não parte dele mesmo, mas vem de fora, justamente do impulso contrário, porque em qualquer compromisso, mesmo quando aceito de bom grado, não se pode fazer abstração do caráter compulsório” (BENJAMIN, p. 167, 1986).

²⁴ “The most successful ideological effects are those which have no need of words, and ask no more than complicitous silence”.



aquiescência silenciosa”. Destarte, em última análise, levando-se em conta todo o caráter institucional e ritualístico da legitimidade, podemos afirmar que “não há força intrínseca da ideia verdadeira”, mas são, inversamente, as “relações de força que definem os limites dentro dos quais a força persuasiva do poder simbólico pode agir” (BOURDIEU, 1990, p. 25, tradução nossa)²⁵.

Tanto professores como alunos se adequam a situação de fala na qual estão inseridos através de esquemas de apreciação e representação os quais foram a eles impostos – ou seja, “a competência do professor é restringida ao que é permitido fazer na escola.” (ILLICH, 1985, pp. 36-7) e a do aluno pela assimilação sincrética passivizada do que lhe é ensinado. A hierarquia escolar ou acadêmica, mormente, torna-se apenas numa forma diferente da hierarquia social, uma vez que é através da negação do capital cultural para uma certa classe que ele se mantém como capital cultural que pode ser transmutado em capital simbólico, ou seja em distinção legitimadora e em mérito (BOURDIEU, 1990). O sistema escolar, em outras palavras, é tão autônomo em sua função de reprodução cultural quanto lhe permite sua função de reprodução social.

A objetivação, que é presença constante na ideologia meritocrática, assim, está fadada a parcialidade e, portanto, a dissimulação, enquanto não observar de qual ponto de vista partem suas conclusões (BOURDIEU, 2001). Construir um jogo como um espaço de posições objetivas que partem da visão de ocupantes de uma única posição é permitir a estratégia simbólica que visa impor a verdade parcial de um grupo como verdade universal das relações objetivas entre grupos (*idem*; FREIRE, 1996). A escola mal preparada para lidar com a alteridade cria indiferença; os estudantes desprovidos de capital econômico e capital cultural, que hodiernamente não são mais sumariamente excluídos dos interiores do sistema em si devido a dita educação para todos, “diante da alternativa de se submeter ou sair do jogo” tendem a querer se afirmar de formas extra-regulares, e.g. através da violência (NOGUEIRA; CATANI (org.),

²⁵ “There is no intrinsic strength of the true idea; nor do we see grounds for belief in the strength of the false idea, however often repeated. It is always power relations which define the limits within which the persuasive force of a symbolic power can act (e.g. the limits on the efficacy of any revolutionary preaching or propaganda applied to the privileged classes)”.



2007, p. 234), ou se amortalham intelectualmente na apatia da auto-eliminação postergada.

O que a dialética de incorporação e da objetivação de Bourdieu nos explica é, resumidamente, que “o corpo está dentro do social” e que o “social está dentro do corpo” (BOURDIEU, 2001, p. 41), e sobre isso podemos entender que o indivíduo é visto em diferentes âmbitos sociais de acordo com o que ele representa socialmente dentro dos esquemas de apreciação determinados pelo *habitus*, e que ele próprio, ao mesmo tempo, absorve para si essa representação a partir de seus esquemas de apreciação e busca a representação e a consagração ou aceita, através da não-consciência de suas próprias disposições (ou da causalidade delas) e pela consciência de suas condições materiais ideologicamente traduzida em consciência de sua incapacidade²⁶, a condenação à alienação cultural que é também produto dos esquemas de apreciação. Essa busca pela legitimidade, pela consagração no sistema de ensino, ou seja, pelo mérito, por ser social, assim como o seu negativo, só pode ser entendida e exercida socialmente – mesmo que seja reconhecida (ou seja, desconhecida) em sua capacidade individualista de individualização. “O julgamento dos outros é o julgamento derradeiro; é a exclusão social, a forma concreta do inferno e da danação” (BOURDIEU, 2001, p. 58) e é a verdade mítica da justiça desse julgamento que se afirma nesse processo de exclusão.

4. CONCLUSÃO

Fica claro dentro do que foi até aqui discutido que o mérito como apreciado tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral (sendo a própria divisão rígida entre esses âmbitos – presente na Pedagogia Tradicional e tecnicista, mas também, de outra forma, na Pedagogia Nova (SAVIANI, 1999) – uma contrafação das relações sociais) não passa de um mito. Mito no sentido benjaminiano (BENJAMIN, 1986), marxiano (MARX, 2010) e luxemburguista (LUXEMBURGO, 2006), instituído

²⁶ “Faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação” (FREIRE, 1996, p. 92).



como mito do direito de classe disfarçado pelas relações objetivas ideologizadas e violentamente coercitivo em seu pacifismo abstrato; e mito apreciado e reproduzido por intermédio de certos esquemas de pensamento inculcados no sujeito inserido nos ambientes sociais onde esse mito se consolida (BOURDIEU, 2008; 2007; 2004; 2003; 2001; 1995; ORTIZ (org.), 1983; BOURDIEU; PASSERON, 1990). A produção em larga escala da miséria da educação tem como objetivo a escassa distribuição dos artigos de luxo culturais, a qual não é racional mas fruto da racionalização (MORIN, 2000)²⁷.

Alguns cuidados, contudo, têm de ser tomados ao fazermos tais afirmações. O pessimismo determinista de Bourdieu e Passeron em *A reprodução* (1990), livro de grande interesse teórico-prático, não é condizente com nenhuma teoria que se pretenda histórica. Dermeval Saviani (1999, pp. 28-9) descreve-o como “uma teoria axiomática que se desdobra dedutivamente dos princípios universais para os enunciados analíticos de suas conseqüências [sic] particulares”, e tal constatação não é vazia. A universalização de particulares²⁸ que pretende se transladar em particularização das universalidades tolhe e muito a análise bourdieusiana do sistema de ensino e lhe impede de ver o caráter eminentemente classista pois historicamente classista a esse dado até os dias atuais, sendo fruto da recusa do autor da análise das tendências históricas um certo idealismo que cerca toda a obra.

Neste sentido, é bom nos lembrarmos de algumas concepções de Paulo Freire, a primeira delas sendo que “aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (FREIRE, 1996, p. 26).

²⁷ “Por um lado, existe a racionalidade construtiva que elabora teorias coerentes, verificando o caráter lógico da organização teórica, a compatibilidade entre as idéias [sic] que compõem a teoria, a concordância entre suas asserções e os dados empíricos aos quais se aplica: tal racionalidade deve permanecer aberta ao que a contesta para evitar que se feche em doutrina e se converta em racionalização; por outro lado, há a racionalidade crítica exercida particularmente sobre os erros e ilusões das crenças, doutrinas e teorias. Mas a racionalidade traz também em seu seio uma possibilidade de erro e de ilusão quando se perverte, como acabamos de indicar, em racionalização. A racionalização se crê racional porque constitui um sistema lógico perfeito, fundamentado na dedução ou na indução, mas fundamenta-se em bases mutiladas ou falsas e nega-se à contestação de argumentos e à verificação empírica. A racionalização é fechada, a racionalidade é aberta. A racionalização nutre-se nas mesmas fontes que a racionalidade, mas constitui uma das fontes mais poderosas de erros e ilusões” (MORIN, p. 23, 2000).

²⁸ Que em Bourdieu apresenta-se também em obras como *A dominação masculina* (2002) e pode ser observado ainda em diversos autores de tradição ocidentalista, como Simone de Beauvoir (Cf. SAFFIOTI, 1999), em *O segundo sexo* (2009), Foucault, em *Microfísica do poder* (1979) etc.



A faculdade cognitiva de transmitir conhecimento de nada valeria caso ela não estivesse unida a uma capacidade de apreender a realidade, aprendendo suas determinações e as consequências destas²⁹. Que essa faculdade tenha sido domesticada, desaliada da prática do aprendizado em seu sentido total, isto é, da prática como elemento fundante do que se aprende, do “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (*idem*, p. 41), é uma consequência de certas formas de organização da vida social que não podem encontrar sua verdade em verdades absolutas por serem elas mesmas relativas dentro do movimento totalizante da história (*idem*).

Se é fato que “a experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar ‘virgem’ dos conflitos” também históricos e materiais entre classes antagônicas (*idem*, p. 47; ENGELS, 1984), não é menos factual, dado a história dos conflitos entre classes até os dias de hoje, que as condições dessas experiências são mutáveis e que essas experiências são também e exatamente por isso mutáveis de forma não-individualista.

A educação, disse Freire (1996, pp. 110-1), contrariando assim todo o determinismo bourdieusiano, “implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaramadora* a ideologia dominante”. Assim, longe de negarmos a reprodução, o que negamos de fato é sua ubiquidade e atemporalidade, a falta de tensão criadora, que é o que predomina em Bourdieu e Passeron (1990). Não é “a educação [...] uma força imbatível” por mera vontade de um educador singular ou de um educando, muito menos é ela apenas “perpetuação do ‘status quo’ porque o dominante o decreta” (FREIRE, 1996, p. 126). Antes é na contradição entre a capacidade de ruptura e de reprodutibilidade que a educação se encontra e é a partir dessa contradição que podemos a conhecer profundamente como objeto de estudo.

²⁹ Muitos tipos de conhecimento, incluindo o científico, seriam inexistentes sem essa capacidade. É impensável a teogonia sem a apreensão da realidade material dos fenômenos naturais e a tentativa de explicar esses pela imaginação de um mundo metafísico, assim como para muitas sociedades é impossível a ciência natural sem a tentativa de explicar racionalmente o que antes se perdia na teogonia.



O mérito, como já foi afirmado, em sua acepção hodierna e histórica, não poderia estar em outra categoria senão na de reprodutibilidade. Mas não é negando sua ruptura enquanto tal dentro da proposta de uma nova prática pedagógica que o compreenderemos objetivamente. Na verdade, sem compreender as tendências históricas do objeto, qualquer análise dele será incompleta. Da mesma forma, não é afirmando a possibilidade da ruptura que a explicamos. Tal ruptura, para se dar, teria de levar em conta o caráter eminentemente social da escola e afirma-lo, não partindo da ou afirmando-se na escola em si, mas na superação de todas as formas sociais que pretendem a determinar como mero motor de reprodutibilidade da ideologia dominante. Por outras palavras, da mesma forma que a reprodutibilidade é assegurada pela concorrência das infraestruturas e superestruturas sociais na opressão e na exclusão, a ruptura só poderia ser iniciada mediante a transformação das relações sociais de produção que afirmam-se como liberdade do explorador para explorar e compromisso do explorado com sua exploração e das ideologias produzidas e reproduzidas nas instituições superestruturais que visam ocultar, inverter, naturalizar e universalizar essa exploração tornando-a em motor da continuidade da opressão material e ideológica. Qualquer afirmação de um determinismo irreconciliável ou de uma liberdade que não seja subordinada a essa superação não pode ser nada além de uma abstração.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. Crítica da violência, crítica do poder. In: BOLLE, W. (org.). **Documentos de cultura, documentos de barbárie**: escritos escolhidos. Tradução por: Celeste H. M. Ribeiro de Sousa. São Paulo: Cultrix, 1986;

BOURDIEU, Pierre. **Capital simbólico e classes sociais**. Novos estud. - CEBRAP, São Paulo, n. 96, p. 105-115, Jul. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002013000200008>. Acesso em: 23 mai. 2019;

_____. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. Tradução por: Sergio Miceli et. al. 2 ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008;



_____. **A economia das trocas simbólicas.** Tradução por: Sergio Miceli et al. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007;

_____. **Para uma sociologia da ciência.** Tradução por: Maria de Lurdes Afonso. Lisboa: Edições 70, 2004;

_____. **Questões de sociologia.** Tradução por: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003;

_____. **Lições de aula.** Tradução por: Egon de Oliveira Rangel. 2 ed. São Paulo: Ática, 2001;

_____. **Contre-feux:** propos pour servir à la résistance contre l'invasion néolibérale. Paris: Raisons d'Agir, 1998;

_____. **Outline of a theory of practice.** Tradução por: Richard Nice. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1995;

_____; PASSERON, J. C. **Reproduction in education, society and culture.** Tradução por: Richard Nice. Londres: Sage Publications, 1990;

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Tradução por: Leandro Konder. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984;

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996;

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas.** Tradução por: Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1985;

KONDER, L. **O que é dialética.** 28 ed. São Paulo: Brasiliense, 2008;

LUXEMBURGO, R. **Reform or revolution and other writings.** Tradução por: Bertram D. Wolfe. Nova Iorque: Dover Publications, 2006;

MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte.** Tradução por: Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011;

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel.** Tradução por: Rubens Enderle; Leonardo de Deus. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2010;

_____. **O capital:** crítica da economia política. V. I. Livro primeiro. O processo de produção do capital. Tomo I. Tradução por: Regis Barbosa; Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996;

_____.; ENGELS, F. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner e do socialismo alemão em seus



diferentes profetas. Tradução por: Rubens Enderle; Nélio Schneider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007;

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão. Tradução por: Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. 2 ed. Distrito Federal: UNESCO, 2000;

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. Tradução por: João de Freitas Teixeira et al. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007;

ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. Tradução por: Paula Montero; Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983;

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. As teorias da educação e o problema da marginalidade. 32 ed. Campinas: Autores associados, 1999;

VOLTAIRE. **Candide ou l'optimisme et autres contes**. Paris: Presse Pocket, 2000.