

PIERRE BOURDIEU: A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO DE “A REPRODUÇÃO”*

*Lenildes Ribeiro da Silva Almeida**

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão da teoria da prática em Pierre Bourdieu, com principal ênfase à sua obra em co-autoria com Passeron, *A reprodução*, na qual a escola revela-se como instituição fundamental no processo de reprodução social, ao dissimular as condições em que esse processo acontece, contribuindo como instrumento ideológico. Contrariando o caráter reprodutivista conferido à teoria de Bourdieu, conduzo meu raciocínio no sentido de que, ao desvelar os mecanismos de manutenção da sociedade, o autor revela a fragilidade do processo e as possibilidades de transformação social. Nesse sentido, especialmente no contexto de *A reprodução*, busco compreender a função transformadora da escola, concebendo o princípio do conhecimento como condição primeira, tornando-se fundamental nesse processo a ação do professor como agente.

Palavras-chave: reprodução; dissimulação; conhecimento; transformação social.

INTRODUÇÃO

Na busca por compreender alguns pontos fundamentais da teoria de Bourdieu e, com base em suas análises, compreender criticamente a realidade social nas suas múltiplas relações, tenho me deparado com uma certa angústia presente em muitos leitores desse autor. Essa angústia, impulsionadora de meu raciocínio, tem-se formado no contato com os conceitos, as relações e os fundamentos apresentados pelo autor, os quais nos possibilitam a percepção de uma estrutura muito bem montada que

* Artigo recebido em 12/5/2005 e aprovado em 1/7/2005.

** Mestre em educação e professora da rede municipal de ensino – Goiânia.

persiste em fazer dos homens meios de legitimação e perpetuação do processo de dominação presente nas sociedades, aqui, em especial, a sociedade capitalista.

A angústia torna-se maior nos professores pelo fato de ser a escola uma instituição que atende diretamente aos requisitos da dominação, produzindo e reforçando as diferenças ao invés de promover a igualdade e a liberdade prometida. Nesse sentido, os professores, imbuídos inicialmente de um sentimento de mudança e transformação social, inquietam-se perante o desmascaramento da realidade, questionando sobre o que resta a fazer se a escola contribui eficazmente para a reprodução desse sistema. Crescem o descontentamento e a inquietação no exercício da compreensão dos esquemas de dominação e reprodução; porém, seguidamente, a acomodação apresenta-se como única realidade possível, distanciando-se assim as possibilidades de contestação e transformação dos esquemas sociais estabelecidos.

Nesse texto, apresento um exercício de reflexão que nasce desse descontentamento diante do desvelar da realidade e busco, ao invés de um pessimismo conformista, nas brechas deixadas pelo processo de dominação, aquele que seria o trunfo encontrado no processo da reprodução, ou seja, o princípio do conhecimento que desvela as relações existentes na estrutura social. Nesse sentido, busco, na teoria da violência simbólica de Bourdieu, ao constatar a dissimulação e a naturalização como fatores fundamentais que legitimam as relações no processo de reprodução social, sua própria superação pelo conhecimento das bases fundantes desse processo.

Embora reconhecendo a profundidade e a complexidade da obra de Bourdieu, ousou procurar em sua teoria, mais enfaticamente em sua obra *A reprodução*, em parceria com Passeron, os fundamentos de uma transformação social, o papel da instituição escolar nesse processo, em contraposição à crítica que alguns lhe conferem, denominando-o reprodutivista. Nesse sentido, explicito alguns pontos fundamentais da lógica da teoria da prática em Bourdieu, alguns de seus conceitos e suas reflexões para delimitar o assunto e conseguir perfazer o caminho proposto capaz de explicitar minhas reflexões acerca da possibilidade de contestação e mudança, mesmo em um contexto marcado por relações de dominação.

ALGUNS CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Ao buscar compreender a teoria de Bourdieu, primeiramente, faz-se fundamental conhecer suas bases fundantes presentes nas relações de dominação da sociedade. Bourdieu ressalta para o papel do sociólogo a necessidade de uma busca incessante por conhecer e desvelar os fatores que se apresentam de maneira evidente, porém, não transparecem a realidade e a forma de como essa se constitui. Nesse sentido, supera algumas contradições e dicotomias que marcam as explicações sociais, entre elas, a contradição entre objetividade/subjetividade, fundamentando seu raciocínio no conhecimento praxiológico.

Para Martins (1987), Bourdieu busca romper com a explicação objetiva do social cujas leis e sistemas de relações produzem regularidades objetivando ser capazes de trazer à compreensão a complexidade social. A sociedade, segundo o conhecimento objetivista, transcende os indivíduos, torna-se uma entidade exterior a eles, com suas leis próprias, omitindo, dessa forma, os interesses contraditórios, as lutas no campo social e a relação entre o indivíduo e a sociedade. Em contraposição ao conhecimento objetivista, a ruptura com o conhecimento fenomenológico, denominado por Bourdieu de subjetivista, faz-se no sentido de romper com o “universo imaginário de possíveis” (MARTINS, 1987, p. 37). Nesse raciocínio, o conhecimento subjetivista não atenta para a reflexão das estruturas, antes se funda na relação do sujeito com o objeto da pesquisa, contribuindo para uma compreensão imediata e naturalizada do mundo social.

Ambos os conhecimentos interrogados por Bourdieu não são, segundo o autor, suficientes para explicar a complexidade do mundo social. Assim, busca desenvolver sua teoria de acordo com o conhecimento praxiológico, que se constitui na relação dialética entre o agente e a sociedade. Não ignora, dessa forma, os conhecimentos objetivista e subjetivista, porém, retoma de cada um suas contribuições, integrando-os ao invés de contrapô-los um ao outro. É nesse modo de conhecimento, fundado na relação entre o ator e a estrutura social, que Bourdieu ressalta dois conceitos fundamentais para a compreensão de sua teoria: *habitus* e *campo*. A noção de *habitus* refere-se a um processo em que o agente social incorpora as estruturas objetivas, produzindo a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade. Conforme explicita Carlos Benedito Martins, o *habitus*,

enquanto produto da história, orienta as práticas individuais e coletivas. Ele tende a assegurar a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada indivíduo sob a forma de esquema de pensamento, percepção e ação, contribui para garantir a conformidade das práticas e de sua constância através do tempo. (MARTINS, 1987 p. 40)

Bourdieu apresenta o conceito de *habitus* como sendo as exterioridades interiorizadas pelo indivíduo de acordo com sua trajetória social. O *habitus* é formado durante a socialização do indivíduo, desde o seu relacionamento familiar, sua primeira educação, passando pela escola, religião, trabalho – todos os meios que, enfim, irão contribuir para a formação do indivíduo em determinado contexto social. O *habitus* tende à sua própria conservação, mas pode ser alterado na medida em que se alteram os contatos sociais do indivíduo. Para Bourdieu, o *habitus* apresenta-se por meio de dois componentes: o *ethos*, correspondente aos valores interiorizados que direcionarão a conduta do agente, e a *hexis*, ligada à linguagem e à postura corporal. *Hexis* e *ethos*, constituídos dentro de determinado contexto social, revelam, respectivamente, as especificidades do indivíduo e as da classe social a que pertence. A formação e manutenção do *habitus* torna-se assim fundamental no processo de reprodução social.

O conceito de *campo* para Bourdieu refere-se à situação social em que os agentes sociais realizarão sua prática de acordo com o *habitus* apreendido. Um *campo* é marcado por agentes dotados de um mesmo *habitus* em que se movimentam como jogadores, cujas posições no jogo dependerão do acúmulo de capital correspondente ao *campo* que cada indivíduo, ou agente, adquirir. Por exemplo, no *campo econômico*, a posição dos indivíduos, se dominante ou dominado, dependerá do capital financeiro de cada um. Dessa forma, os indivíduos estão em constante luta para mudarem suas posições no jogo, utilizando estratégias que permitam aumentar o acúmulo de *capital*.

O conhecimento praxiológico procura desvendar os mecanismos das relações de poder e dominação social, transparecendo as estratégias de manutenção da ordem social. Nesse sentido, segundo afirma Martins, Bourdieu compreende o espaço social como sendo “produto de uma ‘relação dialética’ entre uma situação e um *habitus*” (MARTINS, 1987, p. 42). Essa relação dialética faz-se na medida em que o *habitus*, as

estruturas incorporadas pelos agentes sociais, é produzido dentro do *campo*. Entretanto, o agente, pela luta no jogo, pode influenciar no *campo*, mantendo ou provocando mudanças. Assim, tanto o agente é influenciado pela estrutura objetiva como o *campo* também recebe influências desse agente. Dessa forma, apreender a teoria de Bourdieu pelo viés da reprodução social seria ignorar a ação do agente dentro do *campo* e a dialética presente no conhecimento praxiológico.

Nessa relação entre *habitus* e *campos*, Bourdieu apresenta outros conceitos fundamentais para a apreensão da teoria da prática social e o desvelar das estratégias de manutenção da ordem. Porém, para uma melhor compreensão acerca do que proponho neste trabalho, além das noções de *habitus* e *campo* já explicitadas, ater-me-ei a outros dois conceitos, *capital e ação pedagógica*, presentes na teoria da violência simbólica, e que são fundamentais para a reflexão que se segue.

Um fator que interfere diretamente na posição dos agentes no *campo* é o *capital*. O *capital* pode ser diferenciado em: econômico, acumulado por investimentos e transmitido principalmente pela herança e por oportunidades lucrativas; cultural, correspondente às qualificações intelectuais transmitidas pela família ou por instituições, como a escola; social, adquirido na diversificação das relações sociais; simbólico, relacionado aos rituais característicos de cada grupo social, as chamadas regras de boa conduta. Existem estratégias de acúmulo e manutenção do *capital* entre os agentes para garantirem uma melhor posição dentro do *campo*, entre elas, as estratégias biológicas, de sucessão, educativas, investimento econômico e simbólico.

Ação pedagógica é a imposição de um arbitrário cultural dominante. A *ação pedagógica* seleciona e legitima a cultura por imposição e inculcação, buscando formar o *habitus* do indivíduo de acordo com a cultura dominante. Para tanto, se utiliza de uma autoridade pedagógica em que seja possível garantir sua ação, seja por meio de sanções ou naturalizando suas imposições. A *ação pedagógica* é tanto mais eficaz quanto maior for o prestígio da instituição por ela mediada, bem como o reconhecimento da sua autoridade pedagógica e a proximidade entre a cultura dominante e a cultura vivenciada pelo indivíduo na sua primeira educação.

A *ação pedagógica* forma o *habitus* do indivíduo através de um trabalho pedagógico que

como trabalho de inculcação deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 44).

A *ação pedagógica* está presente nas instituições ou instâncias pedagógicas que contribuem eficazmente para a reprodução social, seja a família, a escola, a religião, a mídia, a empresa. A escola destaca-se entre essas instituições pela aparente neutralidade e pelo grau de confiabilidade dos agentes.

Em *A reprodução*, Bourdieu e Passeron discutem uma categoria teórica, a “violência simbólica”, e explicitam como a reprodução social acontece nas instituições, entre elas a escola, que se utilizam da ação pedagógica para inculcar um arbitrário cultural dominante de maneira natural e legítima. O arbitrário não é percebido pelos agentes da sociedade capitalista, no caso específico da escola, pelos pais, alunos e até mesmo pelos professores que, por desconhecê-lo, envolvem-se na trama da reprodução, naturalizando-a.

A imposição de um arbitrário cultural em uma sociedade crivada pelas relações de dominação acontece mediante os propósitos da classe dominante. Nesse sentido, a ação pedagógica é aquela que vai levar o indivíduo a esse arbitrário; porém, nesse processo de legitimação da cultura dominante, a dissimulação de sua ação se faz fundamental, pois seu reconhecimento como tal poderia anular seu poder de reprodução. Para Bourdieu,

numa formação social determinada, a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante. (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 36)

Dessa forma, o alcance e a eficácia da imposição do arbitrário cultural dependem do desconhecimento dos processos e das relações que envolvem a inculcação e legitimação desse arbitrário, dependem do “desconhecimento da verdade objetiva da AP, desconhecimento que define o reconhecimento da legitimidade da AP e que, por essa razão, constitui a sua condição de exercício” (p. 29). Assim, a dominação é dissimulada, viabilizando, em conseqüência, o processo de reprodução.

Bourdieu e Passeron atribuem a função ideológica do sistema escolar à sua aparente autonomia em relação às estruturas objetivas. Essa autonomia confere ao sistema escolar uma certa neutralidade e outorga-lhe a função de inculcar nos seus agentes o arbitrário cultural de maneira inquestionável, o que o torna de fundamental importância e eficácia na manutenção e reprodução social. A dissimulação presente no sistema escolar não permite aos seus agentes a visão da sua dependência e instrumentalização em relação à estrutura objetiva. Sendo assim, ao contrário, a autonomia do sistema escolar esconde o fato de ser a escola um instrumento ideológico, que serve aos anseios da classe dominante, inculcando o arbitrário cultural de maneira legítima. No sentido de compreender essas relações, Bourdieu e Passeron afirmam o seguinte:

É preciso pois construir o sistema das relações entre o sistema de ensino e os outros subsistemas, sem deixar de especificar essas relações por referência à estrutura das relações de classe, a fim de perceber que a autonomia relativa do sistema de ensino é sempre a contrapartida de uma dependência mais ou menos completamente oculta pela especificidade das práticas e da ideologia permitidas por essa autonomia. (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 206-207)

No sentido aqui exposto, quanto mais o sistema escolar dissimular sua ação pedagógica e suas relações com as estruturas objetivas sob a característica de pseudoneutralidade, mais estará funcionando como instrumento de reprodução social. Desvendar tais relações, compreender como o sistema escolar tem servido à manutenção e à reprodução da sociedade capitalista, ao contrário de estar atribuindo a ele a função única de reproduzir a ordem social, é contribuir para que seja um importante instrumento de transformação.

A ESCOLA: TRUNFO DA REPRODUÇÃO SOCIAL

Quando Bourdieu refere-se ao processo de reprodução social deixa claro que tal processo não acontece apenas sob a forma de coerção, antes, porém, é instaurado, buscado e vivenciado com o consentimento dos agentes nele envolvidos. Tanto dominados como dominantes envolvem-se consentindo a dominação; entretanto, trata-se de uma dominação que não passa pela consciência, antes é permeada por uma

não consciência em que se oculta a violência simbólica teorizada por Bourdieu. A dominação acontece por meio da violência camuflada, dissimulada e, portanto, simbólica, e sua eficiência será maior quanto menor for a consciência dos agentes nela envolvidos. No sentido de validar o processo de dominação constituído pela violência simbólica, cada formação social utiliza-se dos meios considerados mais eficazes no controle social, na legitimação e na inculcação da cultura dominante e, conseqüentemente, na naturalização do processo, entre eles, a da escola.

No processo de reprodução, os agentes da ação pedagógica são incumbidos de transmitirem a cultura dominante, o que pode acontecer com seu conhecimento ou não, visto que, mesmo “reconhecendo”, pode-se tornar como natural e inconcebível de se acontecer de outra maneira. Os agentes, “emissores pedagógicos”, utilizam-se da autoridade pedagógica para assim formar os indivíduos de acordo com o que está estabelecido pela cultura dominante. As resistências resultantes desse processo são aplacadas com sanções, para que a adaptação aconteça e o indivíduo se “conscientize”, mesmo que sob coerção, de seu papel e da aceitação do arbitrário cultural.

A reprodução é condição de subsistência das sociedades, sejam quais forem. Na sociedade capitalista, a reprodução deve ocorrer sob as bases da dominação que sustentam essa forma de organização social. Sendo assim, a consolidação e a persistência do modelo social dependerão da eficiência do processo de reprodução e, conseqüentemente, de seus instrumentos. As instituições trabalham de maneira sutil, aparentemente desinteressada, porém de modo eficaz, no sentido de reproduzir a dominação necessária à sobrevivência dessa sociedade.

Para Bourdieu, a escola é uma instituição fundamental na formação do ser social por trabalhar com a educação formal do indivíduo. Essa instituição reforça um *habitus* em conformidade com a reprodução social e torna-se eficiente na medida em que dissimula as relações de dominação e concede à ação pedagógica, pelo discurso da neutralidade, uma legitimidade inquestionável. Dessa forma, a escola obscurece a realidade e exclui o reconhecimento da sua força simbólica, concedendo uma aparência natural aos seus procedimentos, discursos e práticas na inculcação do arbitrário cultural. Nesse processo, de acordo com Bourdieu, o trabalho pedagógico

produz o desconhecimento das limitações implicadas nesse sistema, de sorte que a eficácia da programação ética e lógica por ele produzida

se encontra redobrada pelo desconhecimento das limitações inerentes a essa programação. A ação pedagógica tende a produzir o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, tende a lhes impor do mesmo modo, pela inculcação ou exclusão, o reconhecimento da ilegitimidade de seu arbitrário cultural. (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 52-53)

Ao contrário de seu discurso, a escola não iguala as condições e diferenças dos indivíduos que nela chegam, mas reforça e reproduz as diferenças ao utilizar como parâmetro de saber transmissível a cultura dominante com todas as implicações sociais nela contidas. Bonnewitz (2003) ressalta o caráter reprodutivista da escola ao perceber que sua ação contraria a neutralidade apresentada no currículo, nas avaliações, na ideologia do dom, servindo como instrumento da classe dominante.

Sob uma pseudoneutralidade, a escola, para Bonnewitz, como “instrumento oculto de dominação”, ignora as diferenças de *habitus* em um processo de “desculturação”. Nesse processo, o aluno submete-se ao arbitrário da cultura dominante legitimado e apresentado pela escola como meio de superação de sua condição anterior ao acesso escolar, necessário à busca do sucesso almejado. Nas palavras do autor, “a cultura escolar é uma cultura particular, a da classe dominante, transformada em cultura legítima, objetivável e indiscutível. Na verdade, ela é arbitrária e de natureza social, resultado de uma seleção que define o que é estimável, distinto, ou, ao contrário, vulgar e comum.” (p. 114). É importante ressaltar, no entanto, que, assim como as diferenças existentes no âmbito escolar são provenientes da estrutura social capitalista, os meios de superação estão também relacionados com essa estrutura exterior. Assim, a escola, enquanto persiste em uniformizar as diferenças, contribui, de maneira contrária, para que essas sejam reforçadas.

De acordo com os conceitos de *capital* e *habitus* apresentados por Bourdieu, o sucesso do aluno dependerá da coerência entre seu *habitus* inicial e aquele inculcado pela escola, e ainda do capital de que ele dispõe, seja cultural, social ou econômico, que irá interferir na sua posição no *campo* do trabalho quando sair da escola. Enquanto legitimadora da cultura dominante, a escola tem no seu discurso desinteressado sua maior eficácia. De acordo com Petit (1982, p. 43), “a escola se mostra como um poder de violência simbólica, isto é, utilizando os sistemas de representações, e não a força física, para assumir o papel de mantenedora da relação de força”. A escola, ao conferir ao aluno a

ilusão de ser por ela capaz de alcançar seu sucesso, esconde as determinações sociais que constituem esse aluno e ainda transfere a ele a responsabilidade por seu êxito ou fracasso.

DA REPRODUÇÃO À TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Alguns críticos da teoria de Bourdieu caracterizam o seu pensamento como reprodutivista, no sentido de que ressalta a escola como instância privilegiada da violência simbólica, um meio que reforça a dominação capitalista e contribui para sua manutenção e naturalização. À primeira vista, a teoria da violência simbólica traz certo pessimismo em relação ao papel da escola, ou seja, como instituição fundamental na formação do *habitus* do indivíduo, pode ser apreendida apenas sob o ângulo da reprodução, à medida que utiliza sua legitimidade e pseudoneutralidade para inculcar-lhe o arbitrário cultural dominante, contribuindo eficazmente para a manutenção da ordem social. Não só em relação à escola, mas, na teoria de Bourdieu, é possível perceber a trama da reprodução das sociedades que tende a conduzir aqueles que procuram conhecê-la a um pessimismo que retira a possibilidade de mudança e transformação no contexto da sociedade capitalista.

Em contraposição ao caráter reprodutivista atribuído a Bourdieu, uso, neste exercício de pensamento, inverter as bases fundantes da reprodução social no sentido de buscar, no contexto da reprodução, brechas suficientes para conduzir o agente social à transformação. Conforme explicitiei anteriormente, a reprodução da sociedade capitalista será eficiente em proporção inversa ao reconhecimento de seus agentes da violência simbólica sobre eles exercida. Nesse sentido, revela-se aqui a fragilidade do processo, ou seja, se o princípio da não consciência é a base fundamental para que a reprodução aconteça, logicamente o princípio do conhecimento é condição primeira para a transformação social, conforme afirma Martins (1987, p. 45):

o conhecimento da prática constitui uma das condições da produção de uma prática da liberdade. Esta não repousa nem num voluntarismo individualista ou coletivo e muito menos num fatalismo cientifista, mas no conhecimento dos fundamentos da produção da prática, ponto de partida para a construção de um “utopismo racional”, capaz de fazer a travessia de um provável a um possível histórico.

Ao tomar consciência da tendência reprodutivista do sistema de ensino, seus agentes estão partindo para a desconfiança, o reconhecimento da ilegitimidade do processo, o que pode contribuir para uma mudança no jogo, ou seja, a possibilidade de passar da reprodução à transformação. Assim, esse poder de transformação e libertação, fundado no conhecimento do mundo social, “torna-se um vigoroso instrumento de libertação, uma vez que permite explicitar o jogo com o qual estamos envolvidos, a posição que nele ocupamos e o poder de atração que exerce sobre nós” (MARTINS, 2002, p. 181).

Conforme explicitarei anteriormente, o sistema escolar apresenta-se, no processo de reprodução, sob uma aparente autonomia em relação aos outros *campos* sociais. Essa aparente autonomia, ou suposta neutralidade, esconde o fato de estar a escola relacionada às estruturas objetivas e delas dependente, tornando-se um instrumento ideológico. Desse modo, a escola carrega em si as contradições inerentes à sociedade capitalista e assim, dentro do *campo* escolar, emergem os fatores fundamentais para uma transformação social provocados por tais contradições. A reprodução é um processo frágil, pois, ao reproduzir a ordem social capitalista, reproduz conjuntamente suas contradições que podem desenvolver-se a ponto de implicar mudança e transformação sociais. Vicent Petit (1982, p. 47) afirma que “a escola reflete, pois, em seu seio, as contradições imanentes ao sistema capitalista: dele originária para contribuir para sua manutenção, ela contribui, ao mesmo tempo, para sua destruição”. Ainda segundo Petit, “a Escola é portadora de ‘fermentos’ de transformação irredutíveis, que só podem levar a uma supressão da estrutura na qual ela aparece” (p. 48). Nesse sentido, sendo a escola uma instituição que exerce um papel fundamental para a reprodução da ordem social, também em seu interior podem construir-se as bases fundamentais para o questionamento e a transformação da sociedade.

Apreendida como *campo*, a escola tem também uma autonomia relativa em relação aos outros *campos* sociais, sendo esta uma das contradições que comporta em seu interior. A autonomia é relativa no sentido de que o *campo* escolar é dependente dos demais, na medida em que acolhe em seu seio as contradições da estrutura objetiva, dissimula-as e age de acordo com um arbitrário cultural dominante, como instrumento ideológico. O caráter autônomo do *campo* escolar é atribuído ao fato de ser a escola uma instituição que tem poder, legitimidade e alto grau de

confiança conferido pelas classes sociais. Poder, legitimidade e confiança que se convertem, porém, em armas contra a reprodução, se comprometidos com o saber objetivo e o desvelar das relações de dominação social. Para Bourdieu e Passeron,

a legitimação da ordem estabelecida pela Escola supõe o reconhecimento social da legitimidade da escola, reconhecimento que repousa por sua vez sobre o desconhecimento da delegação de autoridade que fundamenta objetivamente essa legitimidade ou, mais precisamente, sobre o desconhecimento das condições sociais de uma harmonia entre as estruturas e os *habitus* bastante perfeita para gerar o desconhecimento do *habitus* como produto reprodutor daquilo que produz e o reconhecimento coorrelativo das estruturas da ordem assim reproduzida. (p. 214-215)

O sistema capitalista reconhece a força da escola no sentido de sua contribuição para a transformação social e, por isso, procura fazer da escola um instrumento ideológico cuja função seja apenas a da reprodução social. Se, na sociedade capitalista, o desenvolvimento do trabalho levou o indivíduo a procurar pelo saber na escola, conseqüentemente esse saber irá aumentar o *capital* do indivíduo, comprometendo o processo de reprodução. Assim, o sistema vê como saída a utilização da escola e do saber nela trabalhado de maneira a reverter tal ameaça. Esse saber, ao invés de estar comprometido com o conhecimento das relações e da realidade desvelada, passa a ser universalizado. Dessa forma, a mudança no *habitus* e no *capital* do indivíduo não impedirá o processo de reprodução, antes lhe dará maior força pela dissimulação com que esse processo acontece e a legitimação concedida ao sistema escolar. Conforme afirma Petit,

esta luta do sistema capitalista contra a escola se fará em dois eixos, de acordo com o perigo específico que representa a escola: limitação do acesso ao saber pela instauração de barreiras à democratização do ensino e alteração do saber que a escola transmite de forma a limitar seu poder sobre a estrutura socioeconômica. (1982, p. 47)

Em contraposição ao saber universalizado pela classe dominante, que incide em um trunfo para o processo de reprodução social, Severino (1986) ressalta, para além da função ideológica da escola, seu caráter contra-ideológico que se constitui ao trabalhar com o saber sistêmico,

desvelando os processos de dominação e reprodução social, contribuindo desse modo não mais para a manutenção da ordem social, mas para sua contestação e subversão. Nesse sentido, segundo o autor,

Ao possibilitar às classes subalternas a apropriação do saber sistemático, revelando-lhes, por essa mediação, as relações de poder em que se estrutura a sociedade, a educação lhes permite também a compreensão do processo social global, uma vez que este saber está genética e contraditoriamente vinculado à situação social por mais que, ideologicamente, se tente camuflar esta vinculação. O saber acaba levando ao questionamento das relações sociais, mediante um processo de conscientização do real significado dessas relações enquanto relações de poder, revelando inclusive a condição de contradição que as permeia.” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 52)

A dissimulação é o elo fundamental entre os esquemas sociais e a reprodução. Sendo assim, a violência simbólica é a condição para a reprodução social pelo fato de escamotear e tornar natural e inquestionável a imposição e inculcação do arbitrário cultural dominante. É fundamental perceber nesse processo que a eficácia do arbitrário cultural está na dependência direta da dissimulação de sua condição de arbitrário. Por isso, todo esforço das instituições pedagógicas em escamotear e tornar naturais e legítimas as relações de dominação no processo de reprodução social consiste em produzir um *habitus* duradouro que, uma vez introjetado pelo agente, permite fazê-lo pensar estar agindo de acordo com interesses subjetivos. Nesse sentido, o professor tem um papel significativo, pois a ele também é conferido um alto grau de legitimação pela sociedade, tornando assim um agente confiável do processo de dissimulação: “os docentes constituem os produtos mais acabados do sistema de produção” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 206).

Torna-se fundamental ao professor que não se quer reprodutivista lançar mão do trunfo que tem contra esse processo que é o conhecimento, a realidade desvelada, com todas as implicações e os limites de um agente formado dentro desse contexto. Cabe ao sistema de ensino e seus agentes, comprometidos com a contestação e a transformação, por mais utópico que isso possa parecer em nossos dias, desacreditar e buscar o conhecimento obscuro, desnaturalizando-o ao concebê-lo em suas relações. Aceitar o que está posto, ignorando as contradições e relações de dominação do esquema social, é contribuir diretamente para a reprodução da sociedade tal como se encontra.

Bonnewitz fala do papel do sociólogo comprometido com a crítica, a contestação da ordem social e a busca de suas relações ocultadas na sua aparência. Transpondo essa idéia para o papel do professor, este, comprometido com a crítica social, ao procurar desvelar a realidade e suas múltiplas relações dissimuladas pelo contexto da reprodução, “procurará construir uma explicação fundada sobre diferentes variáveis não percebidas pelos indivíduos” (BONNEWITZ, 2003, p. 29). Cabe, portanto, ao sociólogo, e na perspectiva aqui adotada, ao professor “desvelar os determinismos que pesam sobre os indivíduos” (p. 31).

Quando Bonnewitz reflete sobre o papel do sociólogo, não deixa de enfatizar a influência do contexto histórico e social que forma as representações desse sociólogo e que, portanto, tende a influenciar a sua explicação sobre a realidade social. Ao procurar descrever a realidade para além da sua imediatez, o sociólogo o faz de acordo com categorias determinadas e que, mesmo se apresentando como produto individual, são produtos socialmente construídos. Assim, as representações que o sociólogo tem acerca da sociedade são construídas dentro de um determinado contexto histórico e social e exprimem particularidades desse contexto. Dessa forma, “a linguagem na qual nós nos expressamos não é sociologicamente neutra; ela encerra, no seu vocabulário e na sua sintaxe, uma concepção de mundo” (p. 30).

Nesse raciocínio, Bourdieu procura romper com os extremos “objetivismo e subjetivismo”. No primeiro, o objeto do conhecimento está dissociado do sujeito e, portanto, concederá a ele os elementos que o tornam passível de ser conhecido. Nesse caso, o sujeito é um observador passivo e distante, cuja neutralidade será suficiente para dar veracidade ao resultado do que está sendo observado. Já o subjetivismo, em sentido oposto, busca privilegiar a ação do sujeito sobre o objeto, o que tende a se reduzir a apreensão do real, conforme Carlos Benedito Martins:

numa simples descrição do que caracteriza a experiência “vívida” do mundo social, apreendendo-o como “mundo natural e evidente”, uma vez que exclui a questão das condições da produção dessa experiência de familiaridade, isto é, a coincidência entre as estruturas objetivas e as estruturas incorporadas nos agentes. (1987, p. 36)

O agente social que se constitui em um contexto de dominação tende a naturalizar e a legitimar os esquemas sociais que o constituíram. Sendo assim, dentro de uma estrutura social bem montada, que age de

maneira sutil mas nunca desinteressada, contribui o próprio agente social para a reprodução da dominação. O *habitus* do agente reflete o contexto em que ele foi formado e tende a levá-lo a crer nessa realidade como a única possível, direcionando seu pensamento para a manutenção da ordem social ao invés de questioná-la e buscar compreender suas contradições. Nas palavras de Bonnewitz, “a sociologia permite lutar contra o efeito de naturalização que tende a fazer passar por naturais construções sociais” (p. 45).

Nesse sentido, o professor que tem seu *habitus* formado nessa racionalidade tende a agir de acordo com representações que parecem suas; porém, tais representações revelam o meio social ou a classe a que pertence, permeados de interesses e percepções – e são, portanto, sociais e não individuais. Sair desse determinismo e procurar compreender as contradições que envolvem a própria formação do ser social do professor é o primeiro desafio para quem quer se posicionar criticamente diante da reprodução de uma sociedade baseada em um contexto de dominação e de autolegitimação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desta reflexão sobre a dissimulação como fator fundante do processo da reprodução social e o desvelar da realidade, em suas múltiplas relações, como sendo a possibilidade de contestação e transformação social, questiono se a ação pedagógica do professor que tem seu *habitus* formado nesse contexto será capaz de perceber tais relações e, conseqüentemente, converter suas ações para uma prática de autonomia. Mesmo que o professor esteja comprometido com um saber que desvela a realidade aparente, tem sua ação direcionada com base em representações formadas no contexto da reprodução, e, dessa forma, tende a exercer sua função contribuindo para legitimação e naturalização da estrutura em que se encontra. Porém, se visto apenas nesse sentido, a teoria da prática em Bourdieu estaria em conformidade com o caráter reprodutivista que alguns lhe conferem, o que não comporta a característica que marca o conhecimento praxiológico em que funda sua teoria, constituído na dialética entre o agente social e o *campo*.

Nesse sentido, na dialética apontada por Bourdieu, compreende-se que o *habitus* do agente social é o produto das relações objetivas. Porém, esse agente social age dentro do *campo*, modificando-o. Assim,

compreendendo a escola como um *campo*, com autonomia relativa em relação aos outros *campos* sociais, o professor que tem seu *habitus* formado pelas estruturas objetivas desses *campos* sociais, como agente dentro do *campo* escolar, pode interferir mudando o jogo e o funcionamento do *campo*. Longe de um determinismo objetivista, Bourdieu deixou-nos sua teoria fundada nessa relação entre agente e estrutura, cuja dialética possibilita a transformação social e não apenas sua reprodução.

Nesse raciocínio, para além das contradições e dos esquemas de reprodução social dissimulados pela violência simbólica no *campo* escolar, buscar compreender os limites de um agente social formado nesse contexto exige um passo fundamental para romper com a dissimulação e, pelo conhecimento, conceber as possibilidades de ação do agente no *campo*. Dessa forma, através da teoria dialética de Bourdieu, tornam-se perceptíveis as possibilidades de um professor capaz de lançar mão do seu potencial transformador, desvelando a realidade e mudando a estrutura do *campo* escolar. Nesse sentido, outra função pode ser conferida ao sistema escolar que não apenas a de reprodução da ordem social. Nas brechas deixadas pelo sistema de reprodução da ordem social, por mais idealista que isso possa parecer na estrutura da sociedade capitalista, emergem as possibilidades de pensar, através do sistema escolar, em outra realidade, sem a qual nosso papel, como professores, seria por demais efêmero.

ABSTRACT

This article presents a reflection on Pierre Bourdieu's theory of practice, focusing especially on 'The reproduction', the work he co-authored with Passeron. According to this work, the school is a basic institution for social reproduction, when it disguises the conditions in which this process takes place, thereby contributing as an ideological tool. In opposition to the reproductive character of Bourdieu's theory, I conducted my research in order to disclose the maintenance mechanisms of society. The author also reveals the fragility of the process and the possibilities for social transformation. In this way, and especially in the context of 'The Reproduction', I try to understand the transformational function of the school, conceiving the principle of knowledge as a primary condition, thereby considering the teacher's action as an agent of the process essential.

Key words: reproduction; disguise; knowledge; social transformation.

REFERÊNCIAS

BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Trad. de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. de Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

MARTINS, C. B. Notas sobre a noção da prática em Pierre Bourdieu. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 62, Cebrap, mar. 2002.

_____. Estrutura e ator: a teoria da prática em Bourdieu. *Educação e Sociedade*, n. 27, set. 1987.

PETIT, V. As contradições de “A reprodução”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 43, nov. 1982.

SEVERINO, A. J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1996.