



OS PRINCIPAIS AUTORES DA CORRENTE CRÍTICO-REPRODUTIVISTA

THE MAIN AUTHORS OF THE CRITICAL-REPRODUCTIVE THEORETICAL CIRCLE

LOS PRINCIPALES AUTORES DE LA CORRIENTE CRÍTICO-REPRODUCTIVISTA

*Rosa Maria Bortolotti de Camargo*¹
*Gabriela Fontana Gabbi*²
*João Loredi Lemes*²
*Carmen Eloísa Berlote Brenner*²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar algumas das principais teorias e conceitos desenvolvidos pelos teóricos em educação considerados da corrente crítico-reprodutivista. A pesquisa realizada é de caráter qualitativo e configura-se como uma revisão bibliográfica elaborada por mestrandos em educação durante o período de um semestre letivo de estudos sobre algumas das principais obras dos autores franceses Louis Althusser, Cristian Baudelot e Roger Establet, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron e dos norte-americanos Samuel Bowels e Hebert Gintis. O problema de pesquisa desenvolveu-se no intuito de se questionar sobre: Quais seriam os principais conceitos desenvolvidos e que fundamentam cada um dos principais autores da corrente crítico-reprodutivista? Concluímos que o mérito investigativo da corrente crítico-reprodutivista se alicerça na forma como estes autores conseguiram relacionar a existência de uma estrutura socioeconômica dominante que utilizava a escola como espaço de socialização e perpetuação de sua dominação. Não obstante, a crítica aos autores críticos-reprodutivistas pousa sobre o argumento que os mesmos não conseguem em suas teorias apresentarem propostas que possam modificar as estruturas e modelos de dominação. Existe, portanto, um limite teórico no que tange a capacidade de visualizar uma mudança social a partir da constatação de estruturas escolares desiguais. Ainda assim, considera-se que os autores crítico-reprodutivistas contribuíram notoriamente tanto para pesquisas em torno do fenômeno da massificação escolar, quanto para a desconstrução do mito que a garantia ao acesso à escola garantiria o sucesso social dos indivíduos oriundos, sobretudo, dos meios socioeconomicamente mais desfavorecidos.

PALAVRAS-CHAVE: Louis Althusser. Cristian Baudelot . Roger Establet. Pierre Bourdieu. Jean-Claude Passeron. Samuel Bowels. Hebert Gintis.

ABSTRACT

This article aims to present the main theories and concepts developed by educational theorists considered from the critical-reproductive current. The research carried out has qualitative character and sets up as bibliographic revision elaborated by master students in education during the period of one semester of study about some of the main works of the French authors Louis Althusser, Cristian Baudelot and Roger Establet, Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron and of the North Americans Samuel Bowels and Hebert Gintis. The issue of research started from the questioning: what would be the main concepts developed and defended by the main authors of the critical-reproductive current? We concluded that the investigative merit of the critical-reproductive current is based on the form of how these authors were able to relate the existence of a dominant socio-economic structure, which used school as socialization and perpetuation space of its dominance. Nevertheless, the critics to the critical-reproductive authors lies on the argument that they cannot, in their theories, present proposals that would modify the structures and models of dominance. Therefore, exists a

¹ Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: rosabortolotti@gmail.com - ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9321-3424>

² Universidade Federal de Santa Maria.

theoretical limit in what concern the ability to view social change from the confirmation of unequal school structures. Even so, it is considered that the critical-reproductive authors notoriously contributed both for researches around the phenomenon of school massification and for the deconstruction of the myth that the guarantee to the access to school would guarantee the social success of the native individuals from, mostly, disadvantaged environment.

KEYWORDS: Louis Althusser. Cristian Baudelot. Roger Establet. Pierre Bourdieu. Jean-Claude Passeron. Samuel Bowels. Hebert Gintis.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar algunas de las principales teorías y conceptos desarrollados por los teóricos en educación considerados de la corriente crítico reproductivista. Esta investigación es de carácter cualitativo y se encara como una revisión bibliográfica elaborada por especialistas en educación durante un ciclo lectivo en un semestre de estudio sobre algunas de las principales obras de los autores franceses Louis Althusser, Cristian Baudelot e Roger Establet, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron y de los norteamericanos Samuel Bowels e Hebert Gintis. El problema de esta investigación se desarrolló con la finalidad de preguntarse sobre: Cuales serían los principales conceptos desarrollados y qué argumentan cada uno de los principales autores de la corriente crítico-reproductivista. Se concluye que el mérito de investigación de dicha corriente se basa en la forma en como estos autores consiguieron relacionar la existencia de una estructura socioeconómica dominante que utilizaba la escuela como espacio de sociabilización y la perpetuación de su dominio. Sin embargo, la crítica a estos autores críticos-reproductivistas se basa en que ellos no consiguieron en sus teorías presentar propuestas que puedan modificar las estructuras y modelos de dominación. Existe, por lo tanto, un límite teórico en el cual la capacidad de ver un cambio social a partir de la constatación de estructuras escolares desiguales. Asimismo, se considera que los autores críticos-reproductivistas contribuyeron notoriamente tanto para las investigaciones relacionadas al fenómeno de masificación escolar como también a la ruptura del mito que la garantía al acceso a la escuela asegura el éxito social de los individuos oriundos, sobre todo, de los medios socioeconómicos mas desfavorecidos.

PALABRAS CLAVE: Louis Althusser. Cristian Baudelot e Roger Establet. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Samuel Bowels e Hebert Gintis.

INTRODUÇÃO

Entende-se a teoria crítico-reprodutivista como um movimento intelectual de tendência crítica baseado na produção intelectual marxista, e que se desenvolveu nos anos de 1960 e 1970 na Europa, principalmente na França.

Esse movimento tratou de pensar a educação baseada em seus condicionantes sociais. Nesse sentido, os teóricos categorizados como crítico-reprodutivistas tentaram explicar a problemática da educação mediante a constatação da existência de uma estrutura socioeconômica dominante que utilizava a escola como espaço de socialização e perpetuação de sua dominação. No Brasil, por exemplo:

A visão crítico-reprodutivista desempenhou, pois, um papel importante na década de 1970. Suas análises constituíram-se em armas teóricas utilizadas para fustigar a política educacional do regime militar, que era uma política de ajustamento da escola utilizada como instrumento de controle da sociedade visando perpetuar as relações de dominação vigentes (SAVIANI, 2013, p. 397).

A denominação “reprodutivista” se deve ao fato de que suas análises chegaram à conclusão de que a função básica da escola é educar seus alunos a partir da reprodução dos conhecimentos e condições impostas pela burguesia dominante.

Para tratar de entender os condicionantes sociais que pautavam a burguesia da época, os principais teóricos críticos-reprodutivistas lançaram suas obras interligando os diversos campos do conhecimento, tais como economia, ciências políticas etc. com a área da educação. Contudo, ainda na década de 1940, Louis Althusser (1918-1990) já anunciava os primeiros passos dessa corrente de pensamento com sua teoria sobre os Aparelhos Ideológicos e Repressivos do Estado.

Porém, foi somente entre os anos 1960 e 1970, época de um Estado entendido como Desenvolvimentista (CHARLOT, 2013), que houve um *boom* de pesquisadores interessados em teorizar como a escola servia aos propósitos capitalistas e como os mecanismos de funcionamento da escola serviam, não para o desenvolvimento da classe popular, mas ao contrário, para a manutenção das desigualdades sociais.

Com efeito, conforme nos introduz Charlot (2013), antes da Segunda Guerra Mundial, os Estados, sobretudo os afetados pela guerra, até o ano de 1950 se configuraram como educadores, ou seja, pensavam que a educação era a única forma de ensinar e moralizar as pessoas para a construção da paz e dos valores da sociedade moderna.

Contudo, na entrada dos anos de 1960 e, por conseguinte, até 1970, estes valores passaram por mudanças, pois entrou-se numa lógica de desenvolvimento e recesso econômico. Então, o Estado já não poderia mais se preocupar em somente moralizar o povo, mas deveria pensar a educação a partir da lógica econômica e social do desenvolvimento, da competição e da globalização. Neste modelo, a educação tinha sua função definida de acordo com os interesses financeiros do país, buscando, assim, a geração de empregos que satisfizessem as necessidades para a manutenção do lucro ao mercado.

De fato, o discurso e as políticas desenvolvimentistas voltadas para o trabalho geravam uma sensação de satisfação na classe popular. Entretanto, elas foram desvendadas pelos autores críticos-reprodutivistas como sendo dissimuladas, já que satisfazia as classes médias com trabalhadores escolarizados para atender as necessidades empregatícias (principalmente na formação técnica) e despertava esperanças nas classes populares vendendo a ideia de que a escola seria a única via de garantia para o sucesso e desenvolvimento social.

Assim, o mérito da teoria crítico-reprodutivista foi dar sustentação teórica para a crítica à pedagogia tecnicista a qual era bastante difundida na época. Foi possível, por meio dos estudos realizados, desmistificar a ideia “senso comum” de que a escola era a única via responsável pelo desenvolvimento social dos indivíduos da classe popular.

Nesse sentido, o presente trabalho apresentará algumas das teorias e conceitos dos principais teóricos considerados crítico-reprodutivista. Sendo eles os franceses Louis Althusser (1918 – 1990), Cristian Baudelot (1938) e Roger Establet (1938); Pierre Bourdieu (1930-2001) e Jean-Claude Passeron (1930); bem como dos norte-americanos Samuel Bowels (1939) e Hebert Gintis (1940).

METODOLOGIA

Considerando que houve um recorte bibliográfico desenvolvido à luz de exercícios metodológicos que visavam compreender um fenômeno a partir de um aporte crítico-reflexivo e descritivo, e não de ordem positivista e quantitativa (TRIVIÑOS, 1987), esta pesquisa é considerada bibliográfica de abordagem qualitativa.

Tal processo investigativo foi realizado a partir da constituição de um grupo de trabalho composto por quatro estudantes mestrando em educação durante o período de um semestre letivo a fim de responder às demandas de uma disciplina de caráter teórico. Neste sentido, as buscas por informações sobre os autores foram realizadas dentro da plataforma do *Google* acadêmico³ na versão brasileira e francesa utilizando como termos de busca: o nome dos respectivos autores; a palavra “história” acrescida do nome de cada um dos autores do estudo; a palavra “principais conceitos” acrescida do nome de cada um dos autores do estudo.

A leitura de obras originais e traduzidas se deu devido ao fornecimento tanto de material pelo professor orientador da disciplina quanto da caminhada e familiaridade acadêmica dos autores deste artigo com os teóricos críticos-reprodutivistas durante seus processos formativos na pós-graduação e em seus grupos de pesquisa.

Tendo em tela que dos sete autores apresentados, cinco eram franceses, foi necessário realizar uma busca pela contextualização da época em que a teoria crítico-reprodutivista desenvolveu-se. Nessa perspectiva, realizou-se em um primeiro momento a busca pelo contexto da época francesa nos anos de 1960-1970.

Dessa maneira, o trabalho está organizado em três grandes momentos: inicialmente faremos uma apresentação do contexto político e social que passou a população francesa na época do surgimento da teoria crítico-reprodutivista. Após, desenvolveremos os principais conceitos lançados por cada um dos autores na área da educação. Por fim, apresentaremos algumas considerações sobre a teoria crítica-reprodutivista apontando seus limites.

³ Disponível em: < <https://scholar.google.com.br/> > e < <https://scholar.google.fr/> >

CONTEXTUALIZANDO A ÉPOCA: A FRANÇA DE 1960-1970

O movimento socialista francês foi sempre atravessado por uma oposição entre duas atitudes frente à escola. Na linha dos Iluministas, a primeira tradição fez da educação um instrumento privilegiado de emancipação individual e do progresso social. Mas essa concepção se viu rapidamente se objetivar no sentido de que a instituição escolar não pode ser realmente democrática em uma sociedade que não é, e que ainda mais a burguesia retransmite sua dominação de classe. (TRISTAN POUULLAOUEC, 2009, s/p, tradução nossa).

Pode-se dizer que a França, como diversos outros países europeus, entre os anos 60 e 70 do século XX, passou por um período importante para o desenvolvimento de teorias que se fundamentavam na crítica ao sistema dominante, sobretudo, o capitalismo e as desigualdades de classes que existiam. Assim, os anos 60 ficaram conhecidos socialmente como a era da “*Liberation de moeurs*”, em português, A liberação dos muros. Tal movimento foi inspirado no levante *hippie* americano de “paz, amor, sexo, drogas e *rock n’roll*” que se opunha à grande parte das normas sociais construídas e mantidas pelo Estado em um período pós-guerra.

Martine Fournier (2008), em seu artigo intitulado *Mai 1968 et la libértation de mouers*, evidencia que, para entender esse movimento na França ou o que desencadeou o valor sociológico dos conceitos lançados pelos autores em questão, é necessário levar em conta três aspectos de mobilização social.

O primeiro é o evento intitulado *Mai 68*, em português, Maio de 68. Este ficou conhecido por suas oito semanas de greves nas indústrias pelos trabalhadores que fizeram parar grande parte da Europa. As indústrias da época vinham passando por reformas e demissões devido à necessidade de reorganizar a gestão e o seu funcionamento. Nesse sentido, a referida paralisação tinha como pauta a luta pelo fim da lógica empresarial em que o patrão sempre leva as vantagens em função do trabalho do empregado.

Acompanhado este movimento trabalhista desenvolveu-se também o movimento estudantil, responsável pela grande mutação social, cultural e sexual (movimentos contraculturas). As ideias desses movimentos baseavam-se na premissa de que as normas e regras das instituições, até aquele momento, tinham forte influência do moralismo católico e não correspondiam à cultura popular.

Segundo Tristan Paullaouec (2009), ainda que a França tenha, naquela época, se modernizado, ela recuava em outros aspectos como por exemplo: mulheres não tinham direitos garantidos, eram repudiadas se engravidassem fora de um casamento, não tinham direito à contracepção etc.

O terceiro fator de mobilização da época é a desestabilização do contexto político que marcava o fim dos *Trente Glorieuses*, em português, Os Trinta Gloriosos. Era o fim dos 30 anos de um período que se abriu após a Segunda Guerra Mundial. Tal período foi caracterizado pelo sucesso econômico, pela redução das desigualdades sociais, pelos mecanismos de redistribuição de renda e do desenvolvimento dos dispositivos de segurança social de vários países afetados pela guerra que faziam parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

É neste momento que se entra em um período de baixo crescimento econômico, uma vez que os países já não apresentavam as mesmas necessidades de mão-de-obra de anos atrás. Os obreiros, antes empregados, que viam nos estudos dos seus filhos a chance de mudar de condição social, acreditando no poder da escola, agora se viam sendo demitidos de suas funções nas fábricas e indústrias e descobrindo os resultados do fracasso social que as escolas, através de sua pedagogia, havia designado para estudantes oriundos da classe popular.

Segundo o artigo de Tristan Poullaouec (2009), intitulado *La France des années 98 – débats sur l'école*, nos anos 1960 e 1970, houve (a partir dos resultados de dados e censos demográficos e estatísticos) a revelação pública das desigualdades de performances escolares, ao mesmo tempo em que se colocava em jogo um modelo de escola única que pudesse fornecer todos os direitos para todos os estudantes na escolha da melhor trajetória escolar.

Em 1970, por exemplo, constatou-se que havia mais estudantes nas universidades que jovens no Ensino Médio em 1948. Porém, em 1962, 28% das crianças, filhos de obreiros, eram julgadas, pelos seus professores como não sendo boas ou excelentes no nível do 5º ano do Ensino Fundamental (*Classe Moyenne 2*) contra 55% das crianças de classes superiores. Constatava-se que a prolongação geral da escolarização se acompanhava de uma manutenção das desigualdades precoces dos percursos formativos entre estudantes de diferentes classes sociais (POULLAOUEC, 2009).

Pode-se entender que as teorias crítico-reprodutivistas, no contexto francês, nasceram de uma crise da população contra o sistema capitalista, no qual o principal objetivo não era mais aceitar a dominação que a burguesia tinha com respeito à classe popular.

Os teóricos crítico-reprodutivistas já não aceitavam deixar dissimulada essa dominação que a cultura burguesa exercia com respeito a população oriunda de camadas populares. Entendia-se que a escola era um instrumento de controle da sociedade, visando relações de dominação vigentes. Logo, ela não se apresentava como alternativa de orientação pedagógica para a inserção total do sujeito no mundo social.

Assim, conforme Saviani (2013), os teóricos críticos reprodutivistas foram aqueles autores que perceberam que a educação contribuía para a manutenção de certos condicionantes econômicos e sociais, constatando que, de fato, existia uma relação de dependência entre a escola e a sociedade. Veremos, por seguinte, que se para alguns autores a escola dividia-se em escolas de ricos e pobres, para outros, era no interior dela mesma que tais divisões ocorriam.

LOUIS ALTHUSSER

Louis Althusser era de origem francesa, nascido em 1918 e falecido em 1990. Sofreu toda a vida com problemas psicológicos, inclusive sendo suspeito de ter assassinado a esposa em 1980, fato que nunca foi totalmente esclarecido, mas pelo qual também não foi condenado, pois a justiça na época considerou que no momento do crime ele estivesse em um surto psicótico.

Althusser foi filósofo, estudou na *École Normale Supérieure*, na França, onde em 1948, voltou para trabalhar como professor, mesmo ano em que ingressou no Partido Comunista Francês. Althusser vinha de tradição estruturalista/marxista, mas atualmente suas teorias encontram-se fora do campo de estudos marxistas por negar a transformação da realidade.

Sua principal teoria foi dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE). Nessa teoria ele reconhecia a luta de classes na sociedade e a divisão social entre a classe dominante e a classe operária, em que o Estado, “Aparelho de Estado” (AE), como foi denominado, agiria de maneira repressiva, efetivando a dominação burguesa sobre o proletariado.

O AE seria formado pelo governo e materializado nas funções de administração, do exército, da polícia, dos tribunais e das prisões e que agiriam através da violência propriamente dita. Entretanto, o AE teria ainda outros aparelhos, os ideológicos, denominados Aparelhos Ideológicos de Estado - AIE, estando nessa categoria as instituições religiosas (igrejas), escolares (escolas públicas e privadas), familiares, jurídicas, políticas (diferentes partidos), sindicais, de informação (imprensa, rádio, televisão...), culturais (belas artes, esportes...).

TEORIA E PRINCIPAIS CONCEITOS

Reconhecendo a luta de classes e a divisão social, Althusser via na reprodução o mecanismo necessário para a manutenção e perpetuação da classe dominante no poder. Para isso, caracterizou dentro do Estado a existência de Aparelhos Ideológicos, os quais tinham a função de naturalizar a dominação burguesa pelo viés ideológico.

Ele evidenciava a diferença entre os dois, AE e AIE, estando o AE condicionado a assegurar, através da força, a dominação; e o AIE pela perpetuação da ideologia. Nesse sentido, estando os dois diretamente ligados e dependentes um do outro, funcionariam como uma espécie de escudo (ALTHUSSER, 1992).

Para Althusser, independentemente das ações, o objetivo principal dos AIE seria sempre o da reprodução da ideologia da exploração capitalista. Assim, o Estado utilizaria esses aparelhos para perpetuar seus ideais. Os sermões na igreja, as matérias publicadas pela imprensa, as vivências familiares, o nacionalismo e o moralismo são exemplos de AIE.

Entretanto, o autor dá principal destaque à escola como AIE e afirma que ela é o “[...] aparelho ideológico de Estado n.º 1 [...]” (ALTHUSSER, 1992, p. 78) pois trabalha com crianças e jovens de todas as idades várias horas por dia e por muitos anos da vida. Logo, quando terminam a escola saem dela com a ideologia capitalista internalizada, prontos para obedecer, cumprir o que lhes for imposto.

Em seu livro intitulado “Aparelhos Ideológicos do Estado” (ALTHUSSER, 1992), o autor apresenta suas principais teses, sendo estas: Tese 1: “A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”. Para exemplificar essa tese, Althusser menciona o AIE religioso, no qual se criam leis em nome de Deus para que as pessoas sigam submissas às autoridades burguesas pensando estarem em concordância com um ser superior, nesse caso, Deus. Os sujeitos relacionam simbolicamente uma ideologia com sua materialidade social. Um exemplo é o da crença de que a riqueza e a pobreza sejam fruto da providência divina.

Tese 2: “A ideologia tem uma existência material”. Nada é apenas simbólico, toda ideologia vem de algo concreto, material, como por exemplo, a igreja, a escola, a televisão etc. Tais situações acabam alienando os seres humanos, impedindo-os de pensar e fazendo-os acreditar que aquilo que está chegando até eles pertence à ordem natural das coisas.

Essas duas teses chegam até a tese central de Althusser, para o autor “[...] só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito [...]” (ALTHUSSER, 1992, p. 93). Nesse aspecto, ele menciona o vocábulo sujeito com seu significado de “estar sujeito a algo”, tendo os AIE a função de trabalhar com a alienação humana em favor do capitalismo.

CHRISTIAN BAUDELLOT E ROGER ESTABLET

Christian Baudelot e Roger Establet são sociólogos franceses que tiveram uma preocupação em desenvolver uma concepção crítica da educação e da escola no capitalismo. Assim, desenvolveram seus estudos através do pressuposto teórico estudado e apresentado por Marx.

Apresentam a ideia de que o processo educativo que acontece na escola é desigual, pois o sistema se organiza pela classe dominante e acaba reproduzindo a desigualdade social. Com isso, em suas pesquisas descobriram que a escola é a instituição que mais segrega as pessoas, produzindo a sociedade de classes.

Seus estudos foram intitulados como a Teoria da Escola Dualista (1971). Esta denuncia a escola dividida em duas grandes redes: a escola burguesa e a escola do proletariado. Para ambos os autores, se vivemos em uma sociedade dividida em classes, não é possível haver uma escola única. Existem, na verdade, duas escolas, não apenas duas escolas diferentes, mas opostas, heterogêneas. Desse modo, as escolas existiam e eram organizadas para reafirmar e manter a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Nesse sentido, os dois defenderam a ideia de que o sistema de “escola única” não pode ser verdadeiro em uma sociedade de classe. A cultura que é transmitida na escola não é uma só e está espelhada na divisão de classes existente na sociedade. Desse modo, os fins da educação não seriam apenas diferentes, mas opostos e até mesmo antagônicos.

Assim, é a própria divisão, a segregação e o antagonismo escolar que condicionam os conteúdos, as práticas escolares e, conseqüentemente, o resultado final dos alunos. Por isso, para esses autores, não é possível compreender a escola se não for relacionada com a divisão da sociedade. O que eles defendem a partir dessa teoria, é a ideia de que existem duas redes de ensino separadas e seladas: as filiais, que levam da escola primária até o ensino profissional, escolarizando a maior parte de crianças filhos de obreiros, conduzindo a um salário de execução, e as vias secundárias de nível e qualidade superior que ficam reservadas aos filhos da burguesia destinados a ocupar os postos de comando da economia capitalista.

Os alunos da primeira rede devem se submeter à cultura burguesa e se desfazer da sua cultura de proletariado. Os alunos da segunda rede são formados para serem intérpretes ativos da ideologia burguesa. Bastante inspirados nos trabalhos de Althusser sobre a teoria dos Aparelhos Ideológicos do Estado e, fortemente, marcados pela revolução cultural chinesa e comunista, os autores relativizam também a autonomia dos saberes escolares com respeito à ideologia da burguesia. Enfatizam a ideia de que a escola ignora e naturaliza a ideologia dominante justamente nos seus conteúdos de ensino.

Assim, ambos os autores conseguem colocar em avanço o papel determinante da escola na divisão da sociedade de classes. Apoiando-se na divisão fundamental entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, suas análises denunciam, enfim, a repressão, a submissão e o travestismo da ideologia burguesa.

PIERRE BOURDIEU E JEAN CLAUDE PASSERON

Pierre Bourdieu (1930-2001) foi um filósofo, sociólogo e etnólogo de origem humilde e campesina (Denguin, Purénées-Atlantiques) que conseguiu, durante toda a sua vida escolar, bolsas de estudos para frequentar boas escolas na França. Sendo excelente aluno, conseguiu entrar na *École Normale Supérieure*, na França, obtendo a menção em Filosofia.

Durante três anos (1955-1958), Pierre Bourdieu foi realizar serviço militar na Argélia, sendo assistente de filosofia na Faculdade de Letras da Argélia. É a partir dessa experiência que decide retomar os estudos em Sociologia. Tornou-se assistente de estudos do famoso professor e comentarista político Raymond Aron (1905-1983). Assim, vai desenvolvendo sua vida acadêmica até que, em 1981, consegue obter um posto de professor titular em Sociologia no *Collège de France*, cargo que ele vai ocupar até 2001, o ano de sua morte.

Jean-Claude Passeron (1930-ainda vivo), é um sociólogo francês, nascido em Nice–Sul da França) também formado em filosofia, e que igual a Pierre Bourdieu, estudou na *École Normale Supérieure*. Depois de seus estudos de Filosofia, se tornou diretor em Marseille do Centro de Estudos e de Pesquisa sobre a cultura, a comunicação, os modos de vida e a socialização. Atualmente é diretor de estudos na *École de Hautes Études en Sciences Sociales*, em Paris.

Juntos, os dois autores publicaram três obras, sendo a primeira no ano de 1964 "Os herdeiros: Os estudantes e a cultura". A segunda, no ano de 1970, "A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino" e, no ano de 1983, em conjunto com Jean-Claude Chamboredon, a obra "O ofício do Sociólogo".

Detemo-nos, então, sobre as duas primeiras obras: na primeira os autores trataram de mostrar, de maneira quantitativa e de estrutura acadêmica, a linguagem e a cultura universitária e seus efeitos econômicos e simbólicos no processo de escolha e de conquista de um diploma.

A seguinte apresenta uma leitura mais conceitual sobre os resultados obtidos na anterior. Apresentando, sobretudo, a ideia de que a escola, na forma como se organiza, produz ilusões em que os efeitos estão longe de serem ilusórios (BOURDIEU; PASSERON, 1970).

Assim, pode-se dizer que, enquanto trabalharam juntos, os estudos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron se desenvolveram em torno de uma ideia principal de que “a escola reproduz as desigualdades sociais através de métodos e conteúdo de ensino que privilegiam implicitamente uma forma de cultura própria das classes dominantes” (TROGER, 2005). Para isto, concentraram seus estudos em torno de alguns conceitos. Neste trabalho, abordaremos três, sendo eles: *Habitus*, Capital Cultural e Violência Simbólica.

HABITUS

Princípio gerador de práticas que representam um indivíduo ou uma classe de indivíduos dentro de uma organização social. O *habitus* é constituído pela incorporação de práticas sociais e de experiências do passado, inicialmente as infantis, que são traduzidas tanto pela família (instância de socialização primária) quanto na vida cotidiana nas demais instituições que estruturam a sociedade (DARMON, 2010).

O *habitus* existe a partir de um processo de socialização entre as instâncias de socialização e os indivíduos que irão reproduzir repetitivamente determinadas formas de ser e agir e que vão ser naturalizadas nas suas práticas sociais. Ao naturalizar um *habitus*, os indivíduos vão começar a acreditar que suas práticas são naturalmente próprias e que representam sua classe social ou seu grupo social de origem. Exemplo: o gosto, as práticas esportivas, os lazeres, a escolha de estudos etc.

Neste processo de socialização de distintos *habitus*, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1964) afirmam que os estudantes que possuem a tendência de obter o sucesso escolar são os que já têm certas capacidades como a de saber-fazer, saber-dizer e apreender, neste caso, os filhos de burgueses.

No caso dos estudantes filhos de empregados, o processo é inverso, ou seja, eles passam a entender que a distância deles com a cultura escolar não os legitima, portanto, a

acumulação da cultura escolar passa a ser uma forma de aculturação (BOURDIEU; PASSERON, 1964). Diante disso eles defendem que um indivíduo de classe menos favorecida pode ter sua morte escolar antes mesmo do ingresso nos estudos superiores, pois seu *habitus*, por não corresponder ao da cultura da escola e vice-versa, os levaria a acreditar que não servem para a escola.

Para aqueles que acabam escolhendo os estudos superiores, eles escolheriam naturalmente os cursos menos valorizados e isso está diretamente relacionado com o *habitus* de cada indivíduo e o campo da escola. Por isso, acaba-se criando dois tipos de crenças: 1. O indivíduo acredita que não é bom para os estudos e acaba escolhendo cursos menos valorizados dentro do quadro de estudos superiores. 2. A escola acredita que esse mesmo indivíduo não corresponde às normas que representam um bom aluno e o orienta a escolher estudos menos valorizados e de curto tempo.

CAPITAL CULTURAL

Segundo Pierre Bourdieu (2002), o mundo social, ao contrário do que imaginamos, não está totalmente em constante movimento ou transformação. Ele acredita que podem se mudar as formas de organização dos espaços sociais que estruturam o mundo, mas os mecanismos de manutenção e reprodução de uma ideologia dominante continuam os mesmos.

O autor vai defender a ideia de que existe, de fato, uma transformação física dos campos sociais, mas a distribuição do capital cultural entre os distintos campos ainda é inerte. Nesse sentido, o capital cultural é o conjunto de saberes-fazer, saberes-dizer, que distribuídos de forma desigual, dentro dos espaços sociais, contribuem para a manutenção das desigualdades e para a classificação da posição social dos indivíduos.

Nesta teoria, pessoas que vêm de classes distintas trazem, desde o nascimento, um capital cultural. Um exemplo clássico é a linguagem. Ou seja, a capacidade que um indivíduo possui de bem utilizar a sintaxe de sua língua nativa.

Para ambos os autores, não basta que os indivíduos somente saibam falar o idioma de um país; é necessário saber utilizar todos os recursos que compõem a língua e que a distinguem de uma fala vulgar, “[...] se trata da língua com tudo o que o seu idioma comporta, é o que se adquire nos diálogos entre as famílias cultivadas, quando as crianças escutam seus pais contarem histórias, lendo livros, histórias infantis[...]” (BOURDIEU, 2002).

Mais profundo, o capital cultural funciona como uma moeda de troca entre os indivíduos das classes sociais. Isso significa que a legitimação de um indivíduo dentro de uma classe depende da capacidade que ele possui de dominar os saberes-fazer e os saberes-dizer da classe de referência.

Outro conceito que emerge à luz do Capital Cultural é o do Arbitrário Cultural dominante. Para os autores, ainda que existam diferentes capitais culturais, o único capital cultural legítimo é o da classe dominante. Esse capital burguês é o que define os saberes que serão mais valorizados que outros, e que acentua a diferença entre as classes. Os autores tratam de utilizar o exemplo da escola para explicar como esta legitima certos saberes em detrimento de outros representados, categoricamente, os da classe dominante.

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

A violência simbólica pode ser entendida como “[...] todo tipo de poder que consegue se impor de significados e os impor como legítimos, dissimulando as relações de forças que são o fundamento de sua própria força” (BOURDIEU; PASSERON, 1970, p.18, tradução nossa). Como exemplo concreto dessa teoria os autores afirmam que a ação pedagógica (AP) é uma violência simbólica, pois ela é a representação do poder arbitrário do professor ou da escola e, nesse sentido, de um arbitrário cultural.

O currículo ou o professor, ao legitimar certos tipos de saberes com respeito a outros, realiza, de forma dissimulada, a valorização de saberes que simbolizam o saber de uma classe ou grupo social dominante. Assim, a escola difundirá esses saberes ao aluno, o fazendo acreditar que esses são os únicos saberes valoráveis. Ao reproduzir esse processo de valorização de alguns saberes em detrimento de outros, a escola promove uma violência simbólica a uma parcela de seus alunos.

Por isso, aqueles alunos - na maioria de classe popular - que não conseguirão se apropriar dos saberes que a escola valoriza, serão excluídos ao mesmo em que irão se autoexcluir sem se darem conta de que legitimarão a relação de poder entre os saberes. Esses alunos acreditarão que seus fracassos não estão relacionados à forma como a escola valoriza os saberes e conteúdos (uma vez que a escola é a única instituição capaz de garantir o sucesso social), mas trata-se deles mesmos e de suas incapacidades de aprender.

SAMUEL STEBBINS BOWLES E HEBERT GINTIS

Samuel Stebbins Bowles é economista, escritor e professor americano da Universidade de Massachusetts Amherst, na qual ainda atua nos cursos de Microeconomia e da Teoria das Instituições. É PhD em Economia pela Universidade de Harvard com a tese "A alocação eficiente de recursos na educação - um planejamento com aplicações a norte da Nigéria". Sua obra pertence à corrente neomarxista (ou pós-marxista) com tradição do pensamento econômico. Seu pai foi embaixador na União Soviética, oportunidade em que o teórico teve o primeiro contato com o marxismo.

Herbert Gintis é professor, economista e cientista comportamental e chegou a ser fabricante de sandálias. Ficou famoso pelas contribuições teóricas à Sociobiologia, com destaque para o altruísmo, a cooperação e capital humano e pelos estudos ao lado do seu grande amigo Samuel Bowles. Seu livro mais conhecido foi o que escreveu com Bowles: "Escolaridade na América Capitalista" (1976). Sua obra mais recente é "Uma espécie de cooperação: a reciprocidade humana e sua evolução" - (2011).

Gintis foi ativo nos movimentos estudantis dos anos 1960, sempre interessado no marxismo e na economia. Completou sua licenciatura na Universidade da Pensilvânia, estudou em Paris e fez graduação em Matemática em Harvard. Ao completar seu PhD foi contratado como professor no Departamento de Economia da Universidade de Harvard.

TEORIA E PRINCIPAIS CONCEITOS

Como Bowles e Gintis beberam na fonte dos estudos filosóficos de Karl Marx, seus achados ajudaram a estabelecer uma análise mais contemporânea da teoria marxista, neomarxista e semimarxistas. Suas obras estimularam muitas críticas sobre as desigualdades vislumbradas na educação e fez os demais estudiosos também mergulharem nos temas, provocando ainda algumas críticas aos autores.

Em suas várias obras em conjunto, ambos utilizaram métodos quantitativos, tudo para entender as relações entre trabalho, educação e o desenvolvimento do Q.I. Os dois americanos lançaram ao mundo uma visão crítica de que é preciso repensar tudo sempre, já que eles desmistificaram o processo educativo, desde os seus conteúdos até suas práticas.

Um dos fatos da história americana que mais instigou os autores foi a guerra do Vietnã (1955 a 1975). Esse acontecimento histórico despertou em Bowles e Gintis um interesse pela escola e sua formação profissional, já que a maioria dos alistados era composta de soldados negros e latinos que estudavam em escolas da periferia americana. Daí o interesse em estudar a realidade dessas escolas, concluindo que o capitalismo levou à chamada hierarquização social e que a escola era o grande centro de treinamento para essa "disciplina".

Os autores também se mostraram preocupados com as desigualdades econômicas com ênfase na relação entre as desigualdades de riqueza envolvendo empresas, mercados, famílias e comunidades. Seus artigos e livros com mais destaques abordam temas como a escolaridade na América capitalista: a reforma educacional e as contradições da vida econômica.

Outros estudos contrariam as estruturas econômicas das sociedades que produzem pessoas com valores diferentes. Eles defendem que os indivíduos são motivados pelo egoísmo e desejo de potencializar sua renda. Tais atitudes violam valores morais que poderiam levar ao altruísmo.

Suas teorias mostraram, ainda, que indivíduos de sociedades mais integradas ao mercado também eram mais nobres. Para ilustrar essa sua assertiva, citam modelos de comportamento de sucesso destas sociedades em que os indivíduos se envolvem em trocas com estranhos, trocas que beneficiam a todos mutuamente.

Para os autores, a desigualdade provém do próprio sucesso econômico dos países e de suas comunidades. Suas teorias somam-se a de alguns outros pesquisadores e desafiam visões da maioria dos economistas. Nessas linhas de defesa, há um claro posicionamento contra os incentivos financeiros de interesse próprio. O argumento é que essas medidas são ineficientes e aniquilam a moral da sociedade. Os estudos sugerem que a desigualdade gera ainda mais conflitos entre ricos e pobres (ANDRADE; VARES, 2010)

CRÍTICAS ÀS TESES DE BOWLES E GINTIS

As teses de Bowles e Gintis receberam críticas. A principal delas alude para a ausência de contradições entre sistema produtivo e sistema educacional. Segundo Andrades e Vares (2010) em suas teses faltou mencionar pontos relacionados sobre uma pedagogia crítica e de mudança social. Assim, faltaram argumentos que permitissem vislumbrar, nos trabalhos, uma real transformação na educação envolvendo a classe trabalhadora.

Essas manifestações críticas contrárias levaram os autores a admitir certa fragilidade no trabalho, tanto que, anos mais tarde, ambos lançaram algumas autocríticas e um apanhado do que seria, de fato, o papel social da escola. Assim:

- a) A educação deveria ser igualitária, determinando o fim das desigualdades naturais e sociais;
- b) a educação deveria ser desenvolvimentista e proporcionar o desenvolvimento pleno das capacidades do aluno;
- c) a educação deve ser um meio para a continuidade da vida social e de integração social (ANDRADE; VARES, 2010, p.131).

Neste sentido, Bowles e Gintis acabaram admitindo que a classe social em que está o indivíduo não é o único meio a lhe garantir sucesso. Os traços individuais, herança cultural e as relações do indivíduo estabelece com outros indivíduos, com o seu meio, com a educação e a escola podem também influenciar na escolha de sua formação pessoal e, posterior, posicionamento social.

CONCLUSÃO

Todos os teóricos crítico-reprodutivistas fazem uma ligação entre a escola e a economia e afirmam que o modelo de escola contribui para reprodução da sociedade capitalista, pois faz crer que os arranjos sociais são bons e desejáveis.

Na visão dos autores, a escola apenas perpetua a reprodução ensinando disciplina, pontualidade, assiduidade, respeito à hierarquia, atributos ideais para que o homem saia pronto para servir à sociedade nas mais distintas áreas tendo como meta principal o capitalismo.

Nota-se, então, que a sociedade funciona como se fosse um grande patrão e senhor a quem todos devem obedecer se quiserem alcançar sucesso social. Esta mesma sociedade vai ditando as normas e estabelecendo o *status quo* ideal para cada indivíduo. Por óbvio que, nesse contexto, a escola acaba sendo apenas mais uma extensão de seus poderosos tentáculos, pronta para reproduzir suas vontades e preparar mais subservientes para manter os caprichos e necessidades desse “patrão”.

Percebe-se, portanto, que toda essa verdade não estava cristalina sem os estudos dos teóricos críticos-reprodutivos. Até então, se supunha que a escola fosse um mecanismo de equalização, que fosse justamente o local e meio para que todo o homem aprendesse para ter chances iguais mesmo sendo oriundo de uma classe social diferente. Baseada em um discurso meritocrático, o não sucesso escolar era visto como uma falta de empenho daquele que não conseguia terminar os estudos.

Embora alguns tenham sofrido críticas por não apresentarem uma proposta capaz de mudar essa realidade, é inegável que os autores contribuíram com substancial estudo para descortinar essa realidade que julgam desastrosas.

Assim, pode-se afirmar que se os autores críticos-reprodutivistas conceituaram as relações de dominações existentes dentro do campo da educação, mas eles não conseguem apresentar propostas que possam modificar a relação de dominação e dominado. Para eles, segundo Saviani (2013, p.17), a escola é tanto o principal espaço de reprodução da norma social vigente como atua ativamente para manter a ordem social em que os indivíduos estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado. 6.ed. Biblioteca de Ciências Sociais, 1992.

BOURDIEU, P. **A sociologia é um esporte de combate**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cJ4ru3tOEFM>>. Acesso em: 30 set 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **Les héritiers**: les étudiants et la culture Paris: Editions de Minuit, 1964.

BOWLES, S., GINTIS. **His Equality Passé?** homo reciprocans and the future of egalitarian politics. Massachusetts: University of Massachusetts, 1998.

BOWLES, S.; GINTIS, H. Capitalismo e educação nos Estados Unidos. In GRÁCIO, S.; MIRANDA, S.; STOER, S. **Sociologia da educação**. Lisboa: Horizonte, 1982. p.159-192.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. 133p.

DARMON, M. **La socialisation**. Paris: Armand Colin, 2010.

FOURNIER, M. **Mai 1968 et la liberation de moeurs**. Disponível em: <http://www.scienceshumaines.com/mai-1968-et-la-liberation-des-moeurs_fr_22190.html> Acesso em: 30 set 2016.

GOOGLE ACADÊMICO. **Versão brasileira**. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/>>. Acesso em: 30 set 2016.

GOOGLE ACADÊMICO. **Versão francesa**. Disponível em: <<https://scholar.google.fr/>> Acesso em: 30 set 2016.

MEKSENAS, P. **Sociologia da educação**: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. São Paulo: Loyola, 2005.

POULLAOUÉC, T. **La France des années 68**. Débats sur l'école. Disponível em: <<http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article23>> Acesso em: 30 set 2016.

SAVIANI, D. **Histórias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TROGER, V. **La sociologie de l'éducation em France**. Disponível em: <http://www.scienceshumaines.com/la-sociologie-de-l-education-en-france_fr_5010.html> Acesso em: 30 set 2016.

TRIVIÑOS, A.N. **Introdução à ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI. **Jean-Claude Passeron**. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/passeron_jean_claude/passeron_jc_photo/passeron_jc_photo.html>. Acesso em: 1 nov. 2016.

ANDRADE, F.R.; VARES S.F. O princípio da correspondência em Samuel Bowels e Hebert Gintes: uma reflexão em torno da relação educação e trabalho. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, MT, n.14, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_14/Faed_14.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2016.