

GRAMSCI, ALTHUSSER E BOURDIEU: EM DEBATE, A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

 <https://doi.org/10.56238/arev6n2-097>

Data de submissão: 10/09/2024

Data de publicação: 10/10/2024

Maristela Maximovitz de Oliveira

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel
Especialista em Didática no Ensino Superior pela Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal
Graduada em Psicologia pela Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal

Kettlyn Carla de Souza

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel
Especialista em Psicologia Histórico-Cultural pela Universidade Paranaense
Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante
Graduada em Psicologia pela Universidade Paranaense

Neusa Maria Soares Zukoski

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel
Especialista em Neuropedagogia pela Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí
Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná

Aparecida Favoreto

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná
Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá
Especialista em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual de Maringá
Graduação em História pela Universidade Estadual de Maringá
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO

Este artigo tem como objetivo realizar uma discussão sobre a função social da escola a partir da visão de Gramsci, Althusser e Bourdieu por meio de uma revisão bibliográfica. Os resultados apontaram que os pensadores trazem uma discussão sobre a função social da escola, porém, diferem em suas argumentações e elementos. Para Antonio Gramsci, a função social da escola deveria ser de instrumentalizar os sujeitos para a criação de uma nova cultura, com vistas à transformação social. Já para Althusser, a escola burguesa é o principal Aparelho Ideológico do Estado, inculcando os saberes da ideologia dominante, garantindo assim sua dominação. E para Pierre Bourdieu, a escola age reproduzindo as desigualdades entre as classes com sua falsa neutralidade e desconsiderando o capital cultural.

Palavras-chave: Educação escolar, Cultura, Transformação social, História da educação.

1 INTRODUÇÃO

Falar da função social da escola é falar de como ao longo da história ela tomou posições e objetivos diferentes, conforme necessidades e condições sociais, porém, sem deixar de ser um campo de luta ideológica. Para Nascimento e Favoreto (2018) a escola é uma arena política:

A escola é uma instituição social que está inserida em um contexto marcado por luta entre interesses diferentes, tanto no aspecto cultural quanto no político-econômico. Neste sentido, não se compreende a escola como um fenômeno isolado. Ao contrário, ela se constitui na inter-relação entre elementos diversos, os quais compõem uma forma de ser social. Nesse processo de composição, a escola pode ser tanto protagonista como seguimento, a qual, diante das contradições gera possibilidades diversas de transformações ou de manutenção da ordem. Assim, cabe à escola oferecer aos educandos a capacidade de interpretar o movimento da sociedade, de modo a tomarem suas posições (Nascimento; Favoreto, 2018, p. 252).

Embora nosso objetivo aqui não seja explicar todo contexto histórico que abarca essa temática, é importante salientar que há outras visões, sendo necessário também considerar o contexto em que tais discussões foram tecidas. A seguir, partiremos de compreensões mais amplas para enfim adentrar na discussão proposta - a função da escola na perspectiva de Antônio Gramsci (1891 - 1937), Louis Althusser (1918 - 1990) e Pierre Bourdieu (1930 - 2002).

A função social da escola já aparece legitimada em alguns documentos oficiais partindo do princípio da educação enquanto direito, como é o caso da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Segundo o artigo 205 da Constituição “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2016, p.123).

Corroborando com o posto, a LDB, ao discutir os princípios e fins da educação nacional, retoma a educação enquanto dever da família e do estado, e postula no artigo 3º os princípios sobre o qual o ensino será ministrado:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – Valorização do profissional da educação escolar; VIII – Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – Garantia de padrão de qualidade; X – Valorização da experiência extraescolar; XI – Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII – Consideração com a diversidade étnico-racial (Brasil, 1996, p. 9).

Ao trazer para o debate a legislação educacional brasileira, interessa-nos, a partir dela, evidenciar a importância e atualidade da discussão proposta, refletindo e questionando, através das contribuições dos pensadores acerca da função social da escola, se esta instituição realmente tem a

possibilidade de cumprir o que trazem as leis. Segundo Lopes e Caprio (2008), a educação tem recebido cada vez mais influências do neoliberalismo, atribuindo papel estratégico à escola no sentido de transformar pais e alunos em consumidores, já que o centro do neoliberalismo é o mercado, e, conseqüentemente o consumo.

Gracindo (1998) corrobora com este debate, no qual afirma que a LDB possui sim ideias neoliberais, uma vez que política e educação estão correlacionadas - falar de educação é falar de política. Ademais, toda lei manifesta uma política e resulta do embate de forças políticas, deste modo, na LDB não seria diferente.

Sobre a apropriação da produção histórica na sociedade, Leontiev (1978) em seu texto “o homem e a cultura”, ressalta que o “homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade” (p. 283), necessárias para sua humanização. Estas por sua vez são resultados do desenvolvimento das gerações anteriores incorporadas na cultura humana, em que em uma relação educacional mediada por outros homens, em um processo de comunicação e transmissão via educação, possibilitaria que o homem e as novas gerações entrassem em contato com o mundo, apropriando-se da produção histórica social.

Com efeito, salientamos que “na sociedade moderna, é notório como tem crescido a tese de que a educação poderia interferir na constituição e transformação social” (Favoreto; Galter, 2020, p. 3) e nesse sentido, tendo em vista a importância da área educacional, faz-se necessária a problematização, bem como a realização de estudos voltados a essa área.

A partir do exposto, denota-se quão primordial é a educação, que ao transmitir a produção histórica, humaniza o homem. Segundo Saviani (2015), esta seria a função social da educação, a qual a partir do trabalho educativo produziria em cada indivíduo a humanidade produzida historicamente pelos homens. Abaixo, exploraremos melhor esta relação com base nas contribuições de Gramsci, Althusser e Bourdieu, que se aproximam em alguns pontos, mas divergem em outros no que tange à função social da escola.

2 A ESCOLA UNITÁRIA DE GRAMSCI

Gramsci nasceu em 22 de janeiro de 1891, na Itália, e nos seus 46 anos de vida, dedicou-se à luta política, debatendo acerca do papel da cultura, da política, dos intelectuais e da escola no processo de transformação social. Os estudos de Gramsci aconteceram em um período turbulento, um contexto de grandes transformações sociais (Nascimento; Favoreto, 2018). No que diz respeito às contribuições de Gramsci para a educação, em sua obra *Cadernos do Cárcere* (2004), o autor fez críticas ao sistema

de ensino tradicional, alegando que as escolas profissionalizantes, bem como a escola tradicional, não formam intelectuais orgânicos para todas as classes.

No que diz respeito aos intelectuais, o autor os divide em tradicionais e orgânicos, onde os intelectuais orgânicos podem ser caracterizados como especialistas que possuem capacidade de organização da massa dos homens, enquanto os tradicionais se colocam como autônomos e independentes do grupo social dominante. No entanto, Gramsci discorre sobre a dúvida entorno dos intelectuais da época, questionando sua autonomia, ou seu condicionamento ao grupo social no qual pertencem. Para ele, todo grupo social, o qual nasce e executa uma função no tecido social, cria intelectuais que produzem a fim de lhes proporcionar consciência, legitimação e uniformidade. No entanto, enquanto o empresário capitalista gera intelectuais para pensar a indústria, as leis e a nova cultura, a massa camponesa não elabora sua própria massa intelectual (Gramsci, 2004).

Historicamente, visando a luta ideológica, foram formadas categorias ligadas aos grupos sociais dominantes, qualificadas e destinadas às atividades intelectuais. E diante do poderio por elas validado e mantido, a intelectualidade assumiu uma relevância, logo, buscou-se aumentar as especializações e aperfeiçoamentos em torno dela. Com isto, o número de escolas foi ampliado, sendo este até um parâmetro para mensurar a complexibilidade da função intelectual em determinado Estado: “Quanto mais extensa for a área escolar e quanto mais numerosos forem os graus verticais da escola, tão mais complexo será o mundo da cultura, a civilização, de um determinado Estado” (Gramsci, 2004, p. 19). Os tipos de escola ofertados também dizem respeito ao tipo de conhecimento que será produzido e as especializações criadas, nesse sentido, enquanto a burguesia urbana gera técnicos para a indústria, a burguesia rural produz funcionários estatais e profissionais liberais (Gramsci, 2004).

Em uma relação mediatizada pelo conjunto da superestrutura, intelectuais e o “mundo da produção” se conectam aos grupos sociais fundamentais de maneira mais ou menos próxima. Gramsci indica que há dois grandes planos na superestrutura, sendo estes a sociedade civil e o Estado, os quais possuem as funções de ligação e organização. Deste modo, a classe dominante delega as funções de hegemonia social e política, com a disseminação do consenso espontâneo das massas e a coerção estatal, aos intelectuais (Gramsci, 2004).

A hegemonia é um tema central nos estudos de Gramsci. O autor indica que “é a hegemonia o ordenador da ideologia, que empresta o cimento mais íntimo à sociedade civil” (p. 375), e que toda manifestação cultural contém elementos ideológicos. Frederico (2022, p. 112) aponta que Gramsci não dilui a ideologia dentro da cultura, e sim, aponta que a ideologia é a “fonte de uma vontade coletiva, de uma concepção de mundo, de um movimento cultural”, caracterizando-se como uma realidade objetiva e operante.

As ciências se difundiram na vida cotidiana na civilização moderna de tal modo que as atividades práticas se complexificaram, exigindo uma escola e especializações diferentes para cada atividade, nos quais cada área tem seus próprios intelectuais. Ademais, esta divisão não ocorre apenas para as áreas e profissões, aparece também na particularização da escola, a qual separa-se entre escola profissional e escola tradicional, em que a profissional se destina a classe trabalhadora e a clássica a classe dominante. Em contraste, Gramsci defendia uma escola única, que abrangeria à classe burguesa e a classe operária. A escola teria a função de instrumentalizar os indivíduos para a interpretação da sociedade e formação de intelectuais capazes de modificar a cultura. Ela também seria capaz de desenvolver tanto as capacidades do trabalho manual, quanto intelectual, tendo caráter humanista, formativo e de cultura geral (Gramsci, 2004).

Para atingir os objetivos acima descritos, a escola unitária conta com um currículo orientado para este fim, dividido em vários níveis de acordo com a idade e o desenvolvimento moral e intelectual dos alunos, promovendo autonomia, orientação, maturidade e iniciativa nos jovens, inserindo-os na atividade social. Contudo, para que isto seja possível através de uma escola única de formação humanista, é preciso que o Estado passe a custear estes estudantes, cargo este antes exercido pela família na manutenção de seus jovens, para que assim esta educação no sentido amplo seja pública, sem divisões entre castas e abarque todas as gerações. Outros investimentos, como em infraestrutura e no corpo docente, também são fundamentais para que a escola unitária seja efetivada, visto que Gramsci coloca que estas deveriam ser em tempo integral (Gramsci, 2004).

Entre a escola e a vida existe um salto, uma passagem entre aspectos mais mecânicos e dogmáticos da aprendizagem para as que exigem autonomia e criação. A fim de dar conta deste salto, Gramsci sinaliza que a escola unitária deveria ter uma fase decisiva, destinada a atender esta demanda. Neste momento, os valores do humanismo (autonomia e autodisciplina) seriam criados:

Na primeira fase, tende-se a disciplinar e, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de “conformismo” que pode ser chamado de “dinâmico”; na fase criadora, sobre esta base já atingida a “coletivização” do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável (Gramsci, 2004, p. 39).

A implantação da escola unitária representa o início de novas relações, relações estas que consideram o trabalho industrial e intelectual para além da escola, mas na vida social, refletindo na cultura, o qual as academias seriam as organizadoras culturais. “A escola se separar da vida foi o que determinou a crise da escola” (Gramsci, 2004, p. 45), neste sentido, para que o aluno participe ativamente na escola, esta cisão deve ser quebrada. Ademais, a escola deve ser desinteressada, focada

na instrução, sem finalidades imediatas e declaradas, e sim formativa e rica de noções concretas (Gramsci, 2004).

Os estudos de Gramsci apontam o trabalho como metodologia de ensino na escola unitária. Nesse sentido, inúmeros teóricos brasileiros já analisaram o sistema educacional nacional e idealizaram uma educação pública que fosse capaz de conduzir cada indivíduo à condição de dirigir e controlar quem dirige (Ramos, 2012; Saviani, 2007; Frigotto, 2007; Da Silva Lizzi; Favoreto, 2018).

Para o autor, é necessário garantir não apenas o domínio técnico do conhecimento, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis. Portanto, com base na discussão promovida por Gramsci, enquanto a educação se alinha com o sistema capitalista, sem a possibilidade de produzir conhecimento crítico acerca da realidade dos trabalhadores, o objetivo de conduzir os indivíduos à condição de dirigir quem dirige torna-se improvável.

3 ALTHUSSER: A ESCOLA COMO APARELHO IDEOLÓGICO DO ESTADO

Louis Althusser foi um filósofo marxista que construiu sua teoria em bases do estruturalismo. Sendo um teórico estruturalista, Althusser retoma a metáfora do prédio de Marx para explicar Infraestrutura e Superestrutura¹. A contribuição de Althusser em sua obra “Aparelhos Ideológicos de Estado” permite uma ampla compreensão da reprodução da vida social. O autor aponta que, para uma formação social existir, deve reproduzir as condições de sua produção, sendo os aparelhos repressivos e ideológicos de estado os sistemas que garantem essa reprodução (Althusser, 1985; 1999). Para explicar como esse movimento acontece, Althusser destaca 3 esferas: (1) a reprodução dos meios de produção, (2) a reprodução da força de trabalho e (3) a reprodução das relações de produção.

Os meios de produção são caracterizados na teoria althusseriana como a infraestrutura de produção, ou seja, a matéria prima, instalações prediais e máquinas, que também são reproduzidas. Segundo o autor, essa reprodução dos meios de produção vai além do nível da empresa, transformando-se em um complexo contexto de inter-relações. Isso significa que, para que a produção seja possível, é necessário que as condições materiais sejam reproduzidas, movimento que não acontece necessariamente no chão da fábrica, e sim nas relações reais entre quem produz. Dessa forma, Althusser aponta que, para um produtor ter êxito em sua produção, ele depende de outros produtores que tornarão possível o acesso aos meios de produção (Althusser, 1985).

No que diz respeito à reprodução da força de trabalho, o autor aponta que essa reprodução acontece fora do chão da fábrica, sendo assegurada pelo salário. O salário é o que garante ao trabalhador uma moradia, alimentação e acesso à saúde, condições mínimas para que o trabalhador esteja apto para o trabalho. É nesse ponto que o autor coloca em evidência um aspecto importante

sobre a reprodução da força de trabalho, a qualificação da força de trabalho, que acontece no contexto escolar. Segundo Althusser, atualmente a escola atua de acordo com os interesses capitalistas:

Ora, vejamos, como se dá esta reprodução da qualificação (diversificada) da força de trabalho no regime capitalista? Ao contrário do que ocorria nas formações sociais escravistas e servis, esta reprodução da qualificação da força de trabalho tende (trata-se de uma lei tendencial) a dar-se não mais no “local de trabalho” (a aprendizagem na própria produção), porém, cada vez mais, fora da produção, através do sistema escolar capitalista e de outras instâncias e instituições (Althusser, 1985, p. 56-57).

Por fim, Althusser se debruça na explicação da reprodução das relações de produção. A reprodução da força de trabalho exige mais que o salário e qualificação da força de trabalho, exige a reprodução da submissão às normas, ordens, ideias e as relações. Outrossim, estas relações também não se reproduzem na empresa, e sim no todo social, sendo a instituição escolar a maior responsável pela inculcação das normas sociais da classe dominante. Dessa forma, a escola “assegura a submissão à ideologia dominante e ao domínio de sua prática” (Althusser, 1985, p. 58).

Apoiando-se na teoria marxista, Althusser constrói uma perspectiva ampliada que contribui sobre o que é o Estado. Marx entende o Estado como um instrumento de classes com caráter coercitivo que inclui governo, administração, exército, polícia, tribunais e prisões que permite às classes dominantes assegurar a sua dominação sobre a classe dominada:

Para Marx o Estado capitalista é resultante das divisões da sociedade em classes e não é um poder neutro acima dos interesses das classes. Sua ênfase coloca-se no caráter de dominação de classe do Estado, considerando-o, exclusivamente, um mecanismo de opressão e de repressão ao proletariado/trabalhadores para garantir a acumulação e reprodução do capital, e com isso, a reprodução do capitalismo (Silva, 2015, p. 09).

Althusser (1985) parte da teoria de Marx e divide o Aparelho de Estado entre Aparelho Repressivo de Estado (ARE) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Os aparelhos repressivos são caracterizados por uso de violência, seja ela física ou simbólica e parte de estruturas públicas, tais como o governo, o exército, a polícia, os tribunais e prisões. Já os Aparelhos Ideológicos de Estado podem ser tanto públicos quanto privados e funcionam pela ideologia, podendo ser encontrados na religião, na família, no espaço jurídico, político, sindical, cultural e na escola. Esses diversos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIEs) agem de formas diferentes entre si, com duplo funcionamento entre a esfera pública e privada, relacionando-se de forma que um aparelho dê condição de existência para o outro, ligando-se à ideologia que interessa à classe dominante (Althusser, 1985). Segundo Ferraro (2014), se determinada cultura ou ideologia deseja se manter em posição de dominância, deve produzir, ao mesmo tempo em que reproduz, seus efeitos de verdade e relações desejáveis, tendo como objetivo a continuidade de sua ideologia.

Diferente de outros teóricos, a Ideologia para Althusser não é “fundamentalmente uma questão de ideias: é uma estrutura que se impõe a nós, sem necessariamente passar pela consciência” (Teixeira, 2005, p. 75, apud Fofano; Rech, 2021). Sendo assim, a chamada Ideologia Geral não tem história, já que ela não depende de uma situação, ou de um momento histórico, sendo uma estrutura que age sobre os indivíduos o tempo todo e se caracterizando como uma “representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (Althusser, 1985, p. 85).

A ideologia se materializa, concretiza e se manifesta através de um aparelho que possui ações e rituais, interpelando os indivíduos em sujeitos. Interpelação é o processo pelo qual os indivíduos se tornam sujeitos da ideologia, transformando-se em sujeitos concretos, os quais se submetem a outro sujeito através do chamado da ideologia. Ao ser chamado, o indivíduo se identifica e se reconhece, passando a agir conforme os desígnios da ideologia. “A interpelação nunca falha à pessoa visada: mediante um chamamento verbal, o assobio, o interpelado reconhece sempre que era a ele que interpelavam” (Althusser, 1985, p. 100). Fofano e Rech (2021) auxiliam na compreensão do posto, dizendo:

Para Althusser os indivíduos interpelados pela operação ideológica, transformados em sujeitos sociais, agem conforme a identificação que encontram nas ideologias existentes no discurso do outro. O sujeito, ao se deparar com a multiplicidade de discursos sociais que existem, é interpelado por um discurso que o posiciona enquanto sujeito discursivo (Fofano; Rech, 2021, p. 6).

Na Idade Média, o Aparelho ideológico que exercia papel fundamental na Interpelação Ideológica era a igreja, acumulando funções que hoje pertencem a outros AIEs. Atualmente, para atingir as novas necessidades da capital, o Aparelho Ideológico Escolar surge como uma opção de disseminação das ideias da classe dominante e na manutenção das relações de dominação e exploração capitalista. Althusser ressalta que a escola, enrustida de uma tendência neutra, natural e dissimulada, consegue abranger tanto as crianças quanto suas famílias pela obrigatoriedade do ensino e pelo longo período em que estarão nas salas de aula.

Na escola burguesa que funciona como AIE, os mestres, supostamente respeitosos da consciência e da liberdade das crianças que lhes são confiadas pelos pais, fazem ascender os alunos à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes. Mas todo esse discurso da escola reproduz somente as relações de produção com base em uma formação social capitalista (Fofano; Rech, 2021, p. 12).

Portanto, para Althusser a função da escola na estrutura capitalista nada mais é do que a reprodução e manutenção da sociedade tal qual se encontra. Deste modo, como Aparelho Ideológico do Estado, ela cumpre sua tarefa de interpelar e formar Sujeitos para desempenhar papéis necessários

em uma sociedade de classes: papel de explorado, de agente da exploração, de agente da repressão ou profissionais da ideologia. A escola age de modo determinante nesse processo, trabalhando na articulação e potencialização dos devaneios da classe dominante. Um exemplo é a escola do século XXI e sua influência neoliberal. Cada vez mais performances empresariais encontram-se enrustidas com ações pedagógicas, atuando e indo de encontro com a ordem econômica vigente.

4 A ESCOLA REPRODUTORA E O CAPITAL CULTURAL DE BOURDIEU

Pierre Bourdieu foi um filósofo e sociólogo francês que trouxe contribuições para a área da educação e estudos sobre a sociedade. De Genova Ferreira e Souza (2022) apontam que Bourdieu dedicou sua vida acadêmica para entender o papel da escola e sua forma de disseminação e permanência do poder das classes dominantes. Nogueira e Nogueira (2002) apontam que a visão funcionalista que predominava até meados do século XX atribuía à escola um papel central no processo de superação do atraso econômico, dessa forma, a escola pública seria a solução para o problema do acesso à educação e assim seriam garantidas às iguais oportunidades para os indivíduos. Para compreender a função social da escola segundo os pensamentos de Bourdieu, é necessário inicialmente entender dois de seus principais conceitos: habitus e campo.

Segundo Almeida (2005), habitus diz respeito ao processo de incorporação de estruturas objetivas, isto é, processo de “exterioridades internalizadas” que o indivíduo adquire ao longo da vida nos seus relacionamentos familiares, em sua educação e em contato com a religião, trabalho, enfim, todos os meios que contribuem para a formação do indivíduo no contexto social. O habitus se divide em dois conceitos, hexis e ethos, o primeiro se relaciona com a linguagem e postura corporal, enquanto o segundo corresponde aos valores interiorizados que servirão de orientação para o comportamento do indivíduo.

O conceito de campo, por sua vez, é descrito como a situação social em que cada agente está posicionado, espaço em que realizarão sua prática de acordo com o habitus apreendido ao longo da vida, sendo marcado por indivíduos “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” (Almeida, 2005, p. 04).

Em concordância, Lima (2010) explica que um campo faz parte do espaço social, conceito que Bourdieu descreve como espaço de posições dos agentes e das instituições que nele estão situados. Dessa forma, dependendo do peso e do volume global dos capitais que possuem, agentes e instituições são distribuídos em posições dominadas e dominantes.

Nos deparamos então com outro conceito fundamental da obra de Bourdieu, o capital. O capital pode ser econômico, mas também simbólico e cultural, o último geralmente sendo transmitido pela família ou instituições, como a escola. Para o autor, “o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores pertencem realmente (embora seja formalmente oferecido a todos) aos que detém os meios para dele se apropriarem” (Bourdieu, 2007, p. 297). Ao apontar que o legado é formalmente oferecido a todos, Bourdieu destaca o papel fundamental da escola na transmissão da cultura:

Para os indivíduos originários das camadas menos favorecidas, a escola permanece a única via de acesso à cultura [alta cultura/cultura erudita], e isso em todos os níveis do ensino; portanto, ela seria a via real da democratização da cultura se não consagrasse, ignorando-as, as desigualdades iniciais em relação à cultura (Bourdieu; Passeron, 2015, p. 38).

Sobre a reprodução da ordem social, Bourdieu, em sua obra “Economia das trocas simbólicas” (2007), discute a reprodução cultural e a reprodução social, apontando a necessidade de entender o habitus e como as estruturas tendem a se reproduzir, “produzindo agentes dotados do sistema de disposições capaz de engendrar práticas adaptadas às estruturas e, portanto, em condições de reproduzir as estruturas” (Bourdieu, 2007, p. 296). O autor utiliza para essa discussão dados estatísticos que indicam que quem tem acesso à cultura e ao lazer, ou seja, o capital cultural, é uma parte limitada da sociedade, a classe dominante.

Como já visto, conceitos como habitus, campo e capital cultural se relacionam na construção do indivíduo, entretanto, mais um conceito torna-se relevante para a compreensão da reprodução social elaborada por Bourdieu. Trata-se da ação pedagógica:

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 (Almeida, 2005, p. 143).

Dessa forma, no processo de reprodução social, o sistema de ensino colabora para a reprodução das diferenças de classes. Nesta falsa neutralidade da escola, esta contribui para a reprodução da cultura burguesa na medida em que camufla as diferenças sociais. Segundo o autor, o movimento em que “alguns indivíduos cuidadosamente selecionados e modificados pela e para a ascensão individual auxilia na estabilidade social e perpetua a estrutura de relação de classe” (Bourdieu, 2007, p. 296). Além disso:

Bourdieu denunciava o falso caráter democrático da escola, na medida em que explicava que o capital cultural, isto é, a posse do material ligado à cultura humana e os instrumentos para decodificá-los pertencem à classe burguesa. Nesse sentido, Bourdieu aponta que não são todos os sujeitos que estão dentro da escola que possuem acesso à cultura erudita e ao conhecimento científico (Lenardão, 2022, p. 21).

Dessa forma, o sistema escolar tem a função de legitimação à perpetuação da “ordem social”. A cultura da classe dominante é vista como “boa”, “certa”, valorizada e almejada e a atuaria como um mecanismo para repassar essa supervalorização da cultura da classe dominante (Bourdieu, 2007). Neste sentido, na visão do autor, quem possui os meios de decodificar, ou seja, entender e se apropriar da cultura são os indivíduos da classe dominante, que têm acesso direto ao material disponível para usufruir do capital cultural em sua totalidade.

Entretanto, antes da escola ter um papel fundamental neste processo, Bourdieu fala sobre a função da família. O autor aponta que, a escola só terá êxito em transmitir a cultura erudita ao indivíduo que possuir familiaridade com o mundo da arte, ou seja, o sucesso da transmissão dependerá do grau de proximidade do código familiar junto à cultura erudita que a escola transmite (Bourdieu, 2007).

A escola é definida pelo autor como um reproduzidor das estruturas sociais, em que “o livre jogo das leis da transmissão cultural faz com que o capital cultural retorne às mãos do capital cultural e com isso encontra-se reproduzida a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes sociais” (Bourdieu, 2007, p. 297). Portanto, em sua proposta crítica, Bourdieu enxerga a escola como um espaço que reproduz e legitima a desigualdade social, permitindo e solidificando as diferenças entre as classes sociais.

Essa legitimação da desigualdade social acontece por intermédio da dissimulação da base social da escola, que possui uma função crucial neste processo na medida que tem em seu currículo métodos de ensino e avaliação pautados nesta premissa. Deste modo, a escola demanda dos alunos muito mais do que o conteúdo transmitido, exigindo uma habilidade verbal, cultural e o domínio do saber que apenas aqueles que possuem proximidade com a cultura dominante têm acesso (Nogueira; Nogueira, 2002). Em suma, partindo do pressuposto de que todos têm as mesmas chances de sucesso escolar, justifica-se individualmente o fracasso escolar, julgando que sua raiz está relacionada à falta de empenho, ignorando assim a herança cultural (Ramos, 2020).

Bourdieu, em 1964, chega a ver uma possível solução para lidar com a iniquidade da escola enquanto recurso de manutenção dos privilégios culturais, através do que ele intitulou como “pedagogia racional”. Esta pedagogia agiria pela exposição sistematizada do funcionamento dos sistemas escolares, realizando com ações pedagógicas uma aprendizagem ininterrupta, a qual teria a capacidade de neutralizar a desigualdade cultural. Contudo, mais tarde, Bourdieu ratificou que um

trabalho como este é utópico, uma vez que, a cada avanço das camadas populares, as elites também avançaram e se movimentaram, logo, não seria pela escola que esta mudança aconteceria (Ramos, 2020).

Aproximando a discussão de Bourdieu com a realidade do Brasil, podemos perceber alguns movimentos políticos que, através de um discurso de natureza ultraconservadora, ferem a constituição e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como o movimento Escola Sem Partido (ESP). Silveira (2019) argumenta que, na tentativa de defender uma suposta neutralidade no ensino escolar, os projetos apresentados neste movimento atacam a laicidade da educação com argumentos morais que tentam justificar a implementação da ESP, expressando os interesses da classe dominante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gramsci, Althusser e Bourdieu partiram de um posicionamento marxista para explicar estruturas e formas de funcionamento da sociedade e de suas instituições, inclusive da escola. Gramsci via a escola como a protagonista de uma “práxis político-pedagógica” capaz de gerar intelectuais orgânicos para a classe trabalhadora, a qual poderia com isso forçar algumas políticas educacionais, servindo de instrumento para a emancipação dos dominados. Segundo Do Nascimento e Favoreto (2022), para Gramsci, a escola unitária, com o princípio educativo do trabalho, seria capaz de fundar novas relações de trabalho intelectual e industrial no todo social, criando pessoas aptas a estudar, pensar, controlar e governar.

No entanto, os ideais de Gramsci divergem de Althusser e Bourdieu no que diz respeito à possibilidade de transformação social. A teoria de Gramsci aponta a escola como uma possível solução para a transformação social ao instrumentalizar o indivíduo para a criação de uma nova cultura, que seria necessária antes da tomada de poder pelas classes subalternas (Nascimento; Favoreto, 2018).

Em contraposição, Althusser aponta a escola como sendo o principal Aparelho Ideológico de Estado, responsável por disseminar os saberes da ideologia dominante, através da interpelação dos indivíduos em sujeitos, formando uma submissão através de sua estrutura, seja nos conteúdos escolares ou na sua ideologia pura, nos seus aspectos morais, cívicos, filosóficos e da educação (Althusser, 1985, p. 79). O autor destaca a importância da qualificação para o trabalho, que ocorre majoritariamente fora da produção, através do sistema escolar capitalista, que age de maneira silenciosa, enrustida de uma suposta neutralidade.

Neste sentido, tanto Althusser, quanto Bourdieu, não defendem a escola como um possível meio de revolução, pelo contrário, para os autores, a escola tem poder de socializar os indivíduos para a manutenção da estrutura capitalista, de interesses burgueses. Em uma linha semelhante, Bourdieu

aponta para a escola como um reprodutor cultural, apontando que o capital cultural que a família inculca nos indivíduos seria importante para a apropriação cultural exposta na escola e fora dela.

Vinculando as problematizações dos autores acerca da escola com a legislação educacional brasileira, podemos questionar as possibilidades da escola de efetivar o que diz a lei, uma vez que a estrutura social capitalista impossibilita que alguns princípios se cumpram, sendo um exemplo o princípio I da LDB (1996) sobre a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Para Althusser, a escola não é um local de igualdade, e sim de reprodução. Bourdieu, ao pensar nas condições de acesso e permanência, ressalta a herança e capital cultural. E para Gramsci, este modelo de escola não possibilita o desenvolvimento da classe trabalhadora.

Deste modo, é relevante refletir qual o modelo de escola temos, e a que interesses ela atende. Neste sentido, a contribuição dos autores aqui explanados é essencial, pois evidenciam como essas leis estão a favor da classe dominante, produzindo indivíduos que reproduzem as estruturas capitalistas, fazendo da escola um espaço de disseminação de leis e regras, costumes e morais que dificultam um movimento de transformação social. Gramsci, Althusser e Bourdieu trazem contribuições importantes para entender o funcionamento da sociedade, suas contradições e movimentos e dão base para novos estudos voltados para a função social da escola em uma sociedade capitalista que reforça discursos meritocráticos de ordens neoliberais a todo momento.

6 NOTAS

A Infraestrutura diz respeito à base que determina o edifício todo, o chão no qual o prédio será levantado, sendo este as relações de produção, com a determinação pela base econômica. Já a Superestrutura é do prédio em si, exercendo ação do retorno sobre a base, sendo dividido em dois andares: O estado e a Ideologia (Althusser, 1985).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. S. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “a reprodução. Revista Inter-Ação, v. 30, n. 1, p. 139-155, 2005.
- ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre aparelhos ideológicos de estado. 3.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. p. 53-107.
- ALTHUSSER, L. Os aparelhos ideológicos de Estado. In: Sobre a reprodução. 1999.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.
- BOURDIEU, P. Economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, Introdução e Organização Sérgio Miceli, 2007.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.
- DA SILVA LIZZI, M. S. S; FAVORETO, A. Concepção de educação integral: fundamentos e (res) significações na política educacional para o Ensino Médio. Cadernos de Pesquisa, v. 25, n. 2, p. 129–146, 8 Jul 2018.
- DE GENOVA FERREIRA, J. M; DE SOUZA, G. P. Cultura e educação: contribuições de Bakhtin, Freire e Bourdieu. Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, v. 24, n. 1, p. 126-148, 2022.
- FAVORETO, Aparecida; GALTER, Maria Inalva. TEORIAS DA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: paradigmas positivistas e marxistas em debate. Educere Et Educare, [S.L.], v. 15, n. 34, p. 1-22, 13 maio 2020. Universidade Estadual do Oeste do Parana - UNIOESTE. <http://dx.doi.org/10.17648/educare.v15i34.23312>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/23312/15674>. Acesso em: 01 ago. 2024.
- FOFANO, D. K.; RECH, H. L. Ideology and Education from the Perspective of Louis Althusser. Educação em Revista, v. 37, p. e232216, 2021.
- FREDERICO, C. Ideologia e cultura: notas para uma pesquisa. Matrizes, v. 16, n. 1, p. 101-118, 2022.
- FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. Educação & Sociedade, v. 28, p. 1129-1152, 2007.
- GRACINDO, R. V. Os sistemas municipais de ensino e a nova LDB: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1998, p. 153-204.
- GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, VOL II, 2004.

LENARDÃO, E. Diferentes disposições estéticas e cultura escolar: a posição de Pierre Bourdieu. *Educação em Análise*, v. 7, n. 2, 2022.

LIMA, D. M. O. Campo do poder, segundo Pierre Bourdieu. *Cogito*, Salvador, v. 11, p. 14-19, out. 2010.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, n. 5, p. 1-16, 2008. DOI: 10.22633/rpge.v0i5.9152.

NASCIMENTO, L.; FAVORETO, A. Émile Durkheim, John Dewey e Antônio Gramsci: em debate a teoria da educação transformadora. *Revista Educação em Questão*, v. 56, n. 49, p. 250-273, 2018.

NASCIMENTO, L; FAVORETO, A. Teorias da transformação social e da educação: um debate à luz de Gramsci. *Revista Práxis e Hegemonia Popular*, v. 7, n. 10, p. 158-182, 2022.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & sociedade*, v. 23, p. 15-35, 2002.

RAMOS, J. A. A. Pierre Bourdieu e Paulo Freire: um diálogo pela Educação. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, v. 9, n. 3, 2020.

RAMOS, M. Escola Unitária. In: *Dicionário da Educação do Campo*. CALDART, R. S., PEREIRA., I. B, ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Org.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista brasileira de educação*, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Revista Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015.

SILVA, M. E. B. R. O Estado em Marx e a teoria ampliada do Estado em Gramsci. 2015.

SILVEIRA, D. M. N. Escola “sem” Partido: a pseudo-neutralidade e o viés ultraconservador do movimento. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.