

Eixo: Educação e política social

Reflexões sobre a concepção de educação: alguns resgates fundamentais

Resumo: A partir de uma revisão teórica, este trabalho apresenta uma reflexão acerca da concepção de educação e para isso resgatamos duas obras importantes: Bourdieu & Passeron (1992) alinhados com a perspectiva pós-moderna e Mészáros (2008) com a tradição marxista. Procuramos demonstrar que a concepção de educação de Bourdieu e Passeron (1992) pode reatualizar o lastro conservador do Serviço Social, numa recusa da tradição marxista, corroborando com uma análise das determinações da vida social de modo superficial, sem a perspectiva de superação da ordem capitalista. Concluímos que na abordagem de Mészáros (2008) sobre a educação encontra-se uma valiosa contribuição para avançar no debate da educação e também no fortalecimento do Projeto Ético-Político do Serviço Social brasileiro.

Palavras-chave: Educação; Pós-modernidade; Marxismo.

Reflections on the conception of education: some fundamental insights

Abstract: Based on a theoretical review, this work reflects on the conception of education. We examine two key works: Bourdieu and Passeron (1992), from a postmodern perspective, and Mészáros (2008), rooted in the Marxist tradition. We argue that Bourdieu and Passeron's (1992) view on education can reinforce the conservative foundations of Social Service by rejecting the Marxist tradition. This leads to a superficial analysis of social life's determinations, lacking a perspective for overcoming the capitalist order. Conversely, we conclude that Mészáros' (2008) approach to education significantly advances the education debate and strengthens the Ethical-Political Project of Brazilian Social Service.

Keywords: Education; Postmodernity; Marxism.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo resgatar a reflexão sobre a concepção de educação por meio de um estudo bibliográfico. Inicialmente, procuramos elucidar as categorias centrais que estão presentes na obra “A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino” de Bourdieu & Passeron (1992). Em um segundo momento, explorar a análise crítica sobre a educação na obra “A educação para além do capital” de Mészáros (2008). Esses autores são grandes estudiosos no campo da educação, Bourdieu & Passeron (1992) alinhados com a perspectiva pós-moderna, a qual exige um maior cuidado em sua apreciação e Mészáros (2008) com a tradição marxista, que alicerça o Projeto Ético-Político do Serviço Social brasileiro.

Neste estudo, pretendeu-se apresentar os limites e avanços da concepção de educação na sociabilidade do capital dos referidos autores. Cabe sinalizar que não foi abordado o exercício profissional do (a) assistente social na política de educação, o intuito é compreender os fundamentos que embasam a concepção de educação, evidenciando as categorias que perpassam as obras dos autores, e, também possibilitando avançar no debate da educação numa perspectiva socialista.

Sabemos que a questão da pós-modernidade é considerada como um significativo e atual problema para o Serviço Social brasileiro (SILVEIRA JÚNIOR, 2016). Nesse sentido, procuramos demonstrar que a abordagem da educação a partir de autores pós-modernos, como Bourdieu e Passeron (1992), pode reatualizar o lastro conservador do Serviço Social, numa recusa da tradição marxista, corroborando com uma análise das determinações da vida social de modo superficial, fatalista, limitada e sem a perspectiva de superação da ordem capitalista.

Defendemos que na abordagem de Mészáros (2008) sobre a educação encontra-se uma valiosa contribuição para avançar no debate da educação e também no fortalecimento do Projeto Ético-Político do Serviço Social brasileiro. Diante do cenário de ofensivas conservadoras do grande capital, faz-se necessário que a categoria profissional se abasteça de matrizes teórico-políticas que potencializam a luta por uma educação voltada para o rompimento da ordem do capital e possibilidades emancipatórias. Dedicamo-nos à primeira concepção de educação.

2. A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EXPRESSA NA OBRA DE BOURDIEU E PASSERON

De acordo com Bourdieu e Passeron (1992, p. 25), na obra “A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino”, o sistema de educação foi definido tradicionalmente “(...) como o conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (...). Afirmam que em “(...) teorias clássicas tendem a dissociar a reprodução cultural de sua função de reprodução social, isto é, a ignorar o efeito próprio das relações simbólicas na reprodução das relações de força”.

Os autores constatarem que as relações de força se apresentam no “(...) desconhecimento da verdade objetiva da ação pedagógica (...)”. Essas relações estabelecem a forma de imposição da ação pedagógica, são mecanismos essenciais tanto “para a imposição de um arbitrário cultural” quanto “para a dissimulação do duplo arbitrário dessa imposição, isto é, como combinação histórica dos instrumentos de violência simbólica e dos instrumentos de dissimulação (...) dessa violência” (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 29).

Segundo Bourdieu e Passeron (1992, p. 20-21) “toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. Ao fazerem essa afirmação os autores demonstram uma compreensão reduzida sobre a concepção de educação. Consideram que a ação pedagógica escolar reproduz apenas a cultura dominante, favorecendo a reprodução da estrutura das relações de força, voltada para uma formação social em que o sistema de ensino dominante visa assegurar o “monopólio da violência simbólica legítima”.

Nas palavras de Bourdieu e Passeron (1992, p. 21) a ação pedagógica

é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação).

Bourdieu e Passeron (1992, p. 19) explicam que o conceito de **violência simbólica** é “todo poder que chega impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força”. Enquanto exemplo de **autoridade pedagógica**, o professor, exerce o poder de violência simbólica por meio de uma relação de comunicação com seus alunos, transmitindo o conteúdo arbitrário que dissimula as relações de força, legitimando seu poder.

Os autores supracitados consideram que o conteúdo **arbitrário cultural** imposto pela autoridade pedagógica está submetido a um grupo ou uma classe que é considerada como digna de ser reproduzida. Exemplificam que em uma formação social determinada, a ação pedagógica está subordinada ao efeito da reprodução dominante. Isso tende a colaborar na reprodução do “(...) desconhecimento da verdade objetiva da cultura legítima como arbitrário cultural dominante, cuja reprodução contribui à reprodução das relações de força (...)” tanto nas classes dominantes quanto nas classes dominadas (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 43).

Bourdieu e Passeron (1992, p. 44) analisam que o **trabalho pedagógico** se dá por meio de um “trabalho de inculcação”, que deve ser o suficiente para que seja produzida “uma formação durável; isto é, um **hábitus** como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP (...)”. O hábitus é constituído pela forma que o indivíduo vai aprendendo a conduta, a maneira de sentir,

agir, pensar, o modo de percepção e apreciação no processo de formação. Além disso, possibilita ao indivíduo a perpetuação de práticas que garantam os princípios do arbitrário interiorizado.

Os autores sustentam que o hábito é uma mediação no trabalho pedagógico, considerado como "princípio gerador de práticas reprodutoras das estruturas objetivas". No trabalho pedagógico, a reprodução do arbitrário cultural envolve a produção do hábito como prática de transmissão da formação dos receptores. Para os autores, "a produtividade específica do TP se mede objetivamente pelo grau em que ele produz seu efeito próprio de inculcação, isto é, seu efeito de reprodução" (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 45).

Dessa forma,

a produtividade específica do TP, isto é, o grau em que ele consegue inculcar aos destinatários legítimos o arbitrário cultural que se espera que reproduza, mede-se pelo grau em que o hábito que ele produz é durável, isto é, capaz de engendrar mais duravelmente as práticas conformes aos princípios do arbitrário inculcado (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 45).

Os autores reconhecem que no trabalho de pedagógico, a inculcação ocorre de modo prolongado, produzindo o habitus durável e transponível, o qual subsidia a produção de "(...) um sistema de esquemas de percepção, de pensamento, de apreciação e de ação (parcial ou totalmente idênticos) (...)", como também, para produzir e reproduzir a integração intelectual e a integração moral do grupo ou da classe (...) (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 47).

Para Bourdieu e Passeron (1992, p. 44) "(...) todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve às características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir, pelos meios próprios da instituição" (...). Consideram ainda que

(...) as condições institucionais cuja existência e persistência (autoreprodução da instituição) são necessárias tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele é não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social)" (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 64).

Bourdieu e Passeron (1992) sinalizam que o **sistema de ensino institucionalizado** enquanto uma instituição pedagógica reproduz a violência simbólica por meio de seus agentes (todo o corpo professoral). Na prática pedagógica, todo o corpo

professoral tende a transmitir novamente o que ele adquiriu conforme uma pedagogia tão parecida quanto a qual ele é o produto.

O professor encontra nas particularidades do espaço que lhe concede a instituição tradicional (o estrado, a cadeira e sua situação no lugar de convergência dos olhares) as condições materiais e simbólicas que lhe permitem manter os estudantes à distância e com respeito, e que o coagiriam mesmo se ele se recusasse a aceitá-las. (...) O professor pode convocar a participação ou a objeção dos estudantes sem jamais correr o risco de que elas realmente se instaurem: as interrogações ao auditório são frequentemente apenas interrogações oratórias; destinadas antes de tudo a exprimir a parte que os fiéis tomam no ofício, as réplicas, frequentemente, não são mais do que responsórios (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 122).

Por essa via, o papel do professor como autoridade pedagógica visa realizar a “(...) ação de imposição e de inculcação de uma cultura legítima”, utilizando-se da comunicação e de técnicas de distanciamento impostas pela instituição. Além da instituição garantir uma autoridade estatutária ao corpo professoral, ela tende a excluir o rendimento informativo da comunicação pedagógica (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 121-122).

De acordo com Bourdieu e Passeron (1992), os fatores sociais e o êxito escolar possuem uma relação com o processo pedagógico. Ao analisarem o trabalho pedagógico, consideram que a efetividade da ação de inculcação que ocorre por meio da “(...) relação de comunicação conduz por conseguinte ao princípio primeiro das desigualdades do êxito escolar dos alunos procedentes das diferentes classes sociais (...)” (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 81).

Bourdieu e Passeron (1992, p. 83) elucidam que:

Sabendo que a vantagem dos estudante originários das classes superiores é cada vez mais marcada à medida que se afasta dos domínios da cultura diretamente ensinada e totalmente controlada pela Escola e que se passa por exemplo do teatro clássico ao teatro de vanguarda ou ainda da literatura escolar ao jazz, compreende-se que, no caso de um comportamento como o uso escolar da língua escolar, as diferenças tendem a se atenuar ao máximo e mesmo a se inverter: de fato, os estudantes altamente selecionados das classes populares obtêm nesse domínio resultados ao menos equivalentes aos dos estudantes das altas classes, menos fortemente selecionados, e superiores aos estudantes das classes médias, tão desprovidos quanto eles de capital linguístico ou cultural, porém menos fortemente selecionados (...) (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 83).

Diferentemente dos estudantes de classes superiores que receberam uma formação moderna, os de classes populares e médias não adquiriram de sua família investimento de capital cultural e são submetidos a fortes critérios de seleção e exigências escolares em matéria de linguagem. Em outros termos, "os estudantes procedentes das classes populares são confrontados com a fração dos estudantes abastados que tiraram o melhor proveito escolar de seu capital linguístico e cultural" (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p. 95).

Bourdieu e Passeron (1992) destacam que a língua é mais que um mecanismo de comunicação, ela propicia a expressão de um vocabulário limitado ou requintado, permitindo ao indivíduo decifrar ou não a complexidade das manipulações de estruturas. Logo, de certo modo, vai depender da complexidade do capital linguístico e cultural transmitido pela família, bem como a origem social do indivíduo. Aqui, percebe-se a ausência de um posicionamento crítico por parte dos autores no que tange ao papel da família no contexto da educação. Tem-se a responsabilização da família como o mecanismo essencial para o êxito ou fracasso do indivíduo no sistema de ensino, desconsiderando as determinações da sociabilidade do capital.

É importante frisar que as afirmações de Bourdieu e Passeron (1992) partem do questionamento acerca da suposta neutralidade do sistema de educação no âmbito da reprodução social. Os autores defendem, portanto, que a dinâmica operacional da instituição educativa permite a reprodução da cultura dominante, corroborando com a manutenção das relações de força no interior da sociedade.

Sendo assim, nota-se que a concepção dos autores sobre a educação é constituída por mecanismos de perpetuação das estruturas vigentes, numa perspectiva fatalista. A educação entendida de forma a-histórica, uma vez que sua estrutura se reproduz de modo quase automático; a autonomia dos indivíduos sobre a própria vida é suprimida, como também a luta de classes; não há uma crítica rigorosa das determinações da sociabilidade do capital, ou seja, é uma concepção de educação sem o horizonte de transformação e possibilidades emancipatórias.

No próximo item, importa-nos resgatar a preciosa produção teórica de Mészáros (2008) sobre a concepção de educação, que já se apresenta maturada e sistematizada no âmbito do Serviço Social brasileiro, propiciando fecundas produções em nossa área do conhecimento.

3. A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO CONCEBIDA NA OBRA DE MÉSZÁROS

Mészáros (2008) em sua obra “A educação para além do capital” defende a concepção de educação pautada em práticas educacionais que possibilitem aos educadores e alunos promoverem as mudanças fundamentais para construir uma sociedade sem a exploração da classe trabalhadora. Isto é, práticas educacionais que tenham como direção o rompimento com a lógica do capital e a criação de uma alternativa educacional diferente.

Para o autor, a educação extrapola a ideia de transferência de conteúdo, significa pensar estratégias de ruptura com a lógica mistificadora do capital. Isso implica compreender a história como um campo repleto de desafios e possibilidades; é utilizar da palavra como um meio de para transformar o mundo, ou seja, é pensar a criação de uma educação libertadora que trabalhe para construção de uma sociedade para além da capital.

De acordo com Mészáros (2008, p. 25), “os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”. Logo, para realizar uma mudança no campo da educação, é necessário a transformação do contexto social no qual as práticas educacionais possuem seu papel essencial e histórico na sociedade.

Segundo Mészáros (2008, p. 43), ao longo do tempo as instituições de educação foram sendo adequadas conforme as determinações reprodutivas do sistema capitalista. Afirmar ainda que, “as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições formais”. Tais instituições fazem parte dos processos sociais em sua totalidade, ou seja, estão conectadas com as “(...) determinações educacionais gerais da sociedade como um todo”.

Mészáros (2008) sinaliza que na sociabilidade do capital, a questão crucial é garantir que cada indivíduo possa aderir com os seus próprios meios as metas de reprodução objetivamente viáveis do sistema capitalista. As instituições formais de educação, são consideradas pelo autor como uma parte significativa do “sistema global de internalização”. Em outras palavras, trata-se da forma que os indivíduos “(...) devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social (...)” e também conforme “as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Mészáros (2008, p. 53) argumenta que é necessário modificar o modo de internalização que prevalece historicamente sob o domínio do capital, apresentando que é possível romper com o modelo de internalização opressor vigente, propondo uma concepção de educação mais ampla. Considera que os processos educativos envolvem vários aspectos da vida, isso porque “(...) não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada”.

Para Mészáros (2008, p. 53) os processos educativos,

(...) comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias.

Mészáros (2008, p. 59) assinala que somente uma parte desse conjunto de experiências individuais e sociais está atrelada à educação formal. O autor destaca que “(...) os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso moverse em direção a um intercâmbio ativo e efetivo (...)”, propiciando práticas educacionais mais amplas. É necessário redefinir o papel da educação formal, trazer elementos progressistas, tendo como orientação estratégica uma alternativa que contribua para romper a lógica do capital.

De acordo com Mészáros (2008, p. 61), desde o início a educação cumpre o papel vital “(...) para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses”. Mészáros (2008, p. 61) acrescenta que a “contrainternalização” (ou contraconsciência),

exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente.

Mészáros (2008, p. 62) aponta que há uma estratégia reformista de defesa do capitalismo, que visa uma mudança gradual na sociedade por meio de uma remoção dos

“defeitos específicos”, tendo como objetivo acabar com as reivindicações de possibilidades de construção de um sistema alternativo. O autor defende que é inconcebível realizar reformas na sociabilidade do capital, haja vista que “(...) os defeitos específicos do capitalismo não podem ser realmente resolvidos sem que se faça referência ao sistema como um todo, que necessariamente os produz e constantemente os reproduz”.

Mészáros (2008) considera a alienação de mediações de segunda ordem como o insuperável defeito do sistema do capital. Ele explica que as mediações sustentam e potencializam a sobrevivência do sistema do capital: o papel do Estado, a relação de troca direcionada para o mercado e o trabalho numa dinâmica de subordinação ao capital. Tais mediações “(...) são necessariamente interpostas entre indivíduos e indivíduos, assim como entre indivíduos e suas aspirações, (...) de forma a conseguir subordina-los a imperativos fetichistas do sistema do capital (...)”. De fato, essas mediações “impõem à humanidade uma forma alienada de mediação” (MÉSZÁROS, 2008, p. 72).

Mészáros (2008) assinala que a globalização é uma manifestação contraditória da crise do capital. Questiona sobre o funcionamento da globalização e para quem é este funcionamento. Adverte que ela funciona de certo modo “(...) para os tomadores de decisão do capital transnacional e não para a esmagadora maioria da humanidade, que tem que sofrer as consequências” (MÉSZÁROS, 2008, p. 76).

No contexto de crise estrutural global do capital, uma das estratégias do capital é difundir de modo perverso e camuflado a “flexibilidade do trabalho”, na qual os trabalhadores sofrem com o desemprego, o subemprego, relações e condições de trabalho precarizadas. Ademais, enquanto grande parte da humanidade não possui os requisitos mínimos para sobreviver, por outro lado tem-se elevados índices de desperdício num cenário de destruição produtiva e exacerbação das desigualdades sociais para a manutenção da ordem reprodutiva do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Mészáros (2008, p. 79-80) observa que o papel da educação na ordem do capital avança em práticas educacionais que promovem a “(...) sujeição do desenvolvimento cultural em sua integridade aos interesses cada vez mais restritivos da expansão do capital e da maximização do lucro”. Promovida pelo Estado, a privatização revela-se como elemento essencial para o triunfo do capital, como por exemplo, no âmbito das escolas e universidades. O autor acrescenta ainda que “quanto mais “avançada” a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada com um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis (...)”.

Na sociabilidade do capital, o sistema de educação contínua tem como orientação a “preservação acrítica” da ordem vigente e “(...) os mais pervertidos ideais e valores educacionais.” Constantemente, os indivíduos são abastecidos dos valores da sociedade de mercadorias, de forma natural. A educação contínua se legitima da “(...) imposição arbitrária da crença absoluta na inalterabilidade de suas determinações estruturais fundamentais”, ou seja, não tem a necessidade de realizar uma mudança significativa (MÉSZÁROS, 2008, p. 82).

O autor supracitado demonstra que a educação ocupa um lugar soberano, pois permite aos indivíduos elaborarem estratégias apropriadas para alterarem as condições objetivas de reprodução, além de provocar a automudança consciente dos indivíduos, tendo como norte a criação de uma ordem social diferente do modelo vigente.

Dessa forma,

A educação para além do capital visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana (MÉSZÁROS, 2008, p. 71- 72).

Sob essa ótica, Mézáros (2008, p. 65) aborda dois conceitos importantes em relação ao papel da educação numa perspectiva mais abrangente: “a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora”. Esses conceitos possuem uma estreita inter-relação, isto é, nenhum dos dois é viável sem o outro. Ao pensar a educação a partir do direcionamento da luta emancipatória, Mézáros (2008, p. 88) considera que,

O sucesso da educação socialista é plausível porque a sua perspectiva de avaliação - ao contrário das limitações estruturais inerentes à adoção do ponto de vista do capital no passado - não tem de desviá-la dos problemas dos problemas reais da sociedade determinados de maneira causal (que demandam retificações sociais apropriadas) e voltá-la a um apelo moral abstrato/individualista que somente poderia produzir projeções utópicas irrealizáveis.

Nesse sentido, Mézáros (2008) traz significativas contribuições sobre o papel da educação, tendo como parâmetro a superação da lógica perversa do sistema do capital. Enfatiza que a educação socialista consiste em práticas que possibilitem os indivíduos

enfrentarem de modo consciente os desafios que estão colocados no cotidiano. Isso implica identificar e compreender o caráter contraditório das relações e suas determinações estruturais como desafiáveis.

Assim, de maneira brilhante, o autor adverte que a educação não é uma mercadoria, defendendo a concepção de educação como órgão social extremamente vital, ou seja, como um conjunto de práticas sociais que vão além da sala de aula, que de fato, concretizam o rompimento com a ordem capitalista. Isto é, uma concepção abrangente, a qual resgata as possibilidades de criação e emancipação dos indivíduos sociais. Por fim, cabe destacar que essa concepção de educação é a que fundamenta o Projeto Ético Político do Serviço Social brasileiro.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou trazer reflexões sobre a concepção de educação presentes nas obras de Bourdieu & Passeron (1992) e Mészáros (2008), com o objetivo de demonstrar alguns limites e avanços de cada uma das concepções.

Como vimos, na obra “A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino” de Bourdieu & Passeron (1992), foi possível identificar que o objetivo dos autores é realizar uma análise do sistema de ensino, apresentando alguns conceitos como veículos facilitadores de reprodução da cultura dominante, que corroboram também com a manutenção.

Os principais conceitos sistemáticos utilizados são: arbitrário cultural, violência simbólica, ação pedagógica, capital cultural, habitus e reprodução social. Bourdieu e Passeron (1992), partem da indagação sobre a aparente neutralidade da dinâmica do sistema de ensino no âmbito da reprodução social. Daí elaboram a teoria da violência simbólica para analisarem os elementos que fundamentam o papel da educação. Consideram que toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, a qual perpetua práticas que reproduzem as estruturas sociais vigentes. O que fica em evidência no argumento dos autores pós-modernos é o abandono de uma possibilidade de construção de uma educação que promova práticas pedagógicas/sociais com viés progressista e com a perspectiva de emancipação.

Retomando, os autores reduzem o papel do professor como uma autoridade pedagógica, que impõe o arbitrário cultural por meio da relação de comunicação pedagógica que é baseada no hábitus (produto da interiorização dos princípios do

arbitrário cultural) no processo de formação durável. Além disso, o hábitus é um instrumento fundamental para que o indivíduo aprenda a pensar, agir e observar no processo de formação durável.

De acordo com esse posicionamento, pode-se inferir que há uma fragmentação/individualização/despolitização do indivíduo, as múltiplas dimensões da vida social aparecem de forma desconexas e tem-se uma exclusão da categoria da totalidade.

Outro conceito abordado e polêmico é a relação dos fatores sociais e o capital cultural. Aqui, os autores sustentam que os indivíduos de origem de famílias de classes populares tiveram pouco investimento de capital cultural de seus familiares e não terão, possivelmente, êxito. Por outro lado, os indivíduos de famílias de classes superiores terão oportunidades de maior êxito em sua formação.

Sobre isso, o que se revela é um ocultamento dos antagonismos estruturais da sociabilidade do capital, bem como uma “(...) aceitação da imediatividade dos fenômenos sociais, isto é, uma declarada preferência pela superficialidade (...)” (SILVEIRA JÚNIOR, 2016, p. 173). Ou seja, os fenômenos sociais apresentam-se de forma única na realidade, não é considerado seu movimento histórico; é eliminada a perspectiva de luta de classes e de superação da ordem vigente.

Em suma, essa concepção de educação orientada pelas argumentações pós modernas traz implicações para o Serviço Social e demais profissionais que atuam na política de educação, podendo desencadear um reforço de práticas pedagógicas com tendência conservadora, reformista, psicologizantes, desistoricizadas, que responsabiliza os indivíduos pelo sucesso ou fracasso, isto é, práticas condicionadas a reprodução automática da sociabilidade do capital.

Conforme mencionado anteriormente, a concepção de educação apresentada por Mészáros (2008) na obra “A educação para além do capital” é vinculada à tradição marxista. Ele pensa a educação na perspectiva de totalidade, envolvendo-a nas diversas dimensões que constituem a vida social. Ademais, sublinha que se faz necessário a elaboração de estratégias de superação da sociabilidade do capital, apontando para uma alternativa de construção de uma educação emancipadora.

O autor defende que a sociabilidade do capital é irreformável, condena o pensamento fatalista, que visa práticas reformistas, favorecendo a reprodução e manutenção da ordem vigente. Nas palavras de Mészáros (2008, p.48), isso “(...) significa

permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital”.

Advoga ainda, que a educação não é uma mercadoria, ela deve “(...) perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital”. Condena uma concepção de educação que consiste em uma prática simplesmente intelectual, pautada em uma abordagem elitista, meritocrática, tecnocrática e empresarial, a qual exclui a grande maioria dos indivíduos.

Sintetizando, o posicionamento de Mészáros (2008) é extremamente revolucionário. O autor demonstra que uma concepção de educação ampla é aquela que não se limita às práticas pedagógicas ofertadas em instituições educacionais formais. Tal concepção, contempla as diversificadas experiências de trabalho, o contato com a poesia e a arte, o envolvimento dos indivíduos em lutas políticas, os diversos espaços que não se esgotam na sala de aula, as práticas concretas que resgatam a autonomia dos indivíduos, instaurando a superação da sociabilidade do capital, que se opera no processo histórico de mobilização e luta social.

Neste sentido, a concepção de educação que Mészáros (2008) apresenta possibilitou o acúmulo teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo do Serviço Social no campo da educação, fortalecendo a direção estratégica do Projeto Ético-Político do Serviço Social brasileiro.

5. REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

SILVEIRA JÚNIOR, A. A. A cultura pós-moderna no Serviço Social em tempos de crise. In. **Temporalis**, Brasília: ABEPSS, ano XVI, n. 31, p. 167- 218, jan./jul. 2016.

VAISMAN, E.; FORTES, R. V. **Três abordagens distintas sobre a categoria reprodução**. *Revista Trabalho & Educação*, v. 4, n. 2, jan-abr, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9423/6717>. Acesso em: 06 de maio de 2024.