

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Rafael Xavier Tolentino**

**A emancipação por meio da educação: perspectivas de Pierre Bourdieu e  
Jacques Rancière**

Juiz de Fora

2020

**Rafael Xavier Tolentino**

**A emancipação por meio da educação:** perspectivas de Pierre Bourdieu e Jacques Rancière

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Magrone

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Tolentino, Rafael Xavier.

A emancipação por meio da educação : perspectivas de Pierre Bourdieu e Jacques Rancière / Rafael Xavier Tolentino. -- 2020.  
132 p. : il.

Orientador: Eduardo Magrone

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Pierre Bourdieu. 2. Jacques Rancière. 3. Educação. 4. Emancipação. 5. Finalidades da Educação. I. Magrone, Eduardo, orient.  
II. Título.


**Rafael Xavier Tolentino**

**A emancipação por meio da educação: perspectivas de Pierre Bourdieu e Jacques Rancière**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 12 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA



---

Dr. Eduardo Magrone - Orientador


Universidade Federal de Juiz de Fora



---

Dr. Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral

Universidade Federal de Juiz de Fora



---

Dra. Denise Bianca Maduro Silva Passades

Universidade Federal de Minas Gerais

À Gabriela e à Larissa

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro plano, a Deus e aos familiares: sobretudo aos pais, Vanderley e Eliana, e ao irmão, Bruno, pelo exemplo, modelo e amor incondicional; à esposa, Aline, pela dedicação, força e apoio ilimitado durante toda a jornada; às filhas, Gabriela e Larissa, pela generosidade e paciência, ao abdicar de momentos valiosos de convívio no trecho mais importante da vida – a infância.

Aos professores, técnicos administrativos e auxiliares da manutenção e serviços gerais da Universidade Federal de Juiz de Fora, os quais propiciam o funcionamento da instituição; em especial ao técnico administrativo Everton, secretário do Programa de Pós-Graduação em Educação, por sua dedicação e competência na condução dos trabalhos na secretaria deste Programa

Aos professores Iago Medeiros e Helena Maria Rodrigues Gonçalves pelo apoio imprescindível e revisão cuidadosa.

Ao professor Dr. Eduardo Magrone, pela oportunidade oferecida, por todas as suas orientações para a execução desta pesquisa e por propiciar o crescimento intelectual dos discentes em suas aulas, sobremaneira, instigando-os à reflexão sobre os dilemas referentes às grandes questões sociais

Aos membros componentes das bancas de qualificação e defesa: Dra. Denise Bianca Maduro Silva Passades, pelas observações e apontamentos valiosos lançados após sua criteriosa análise; professor Dr. Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral, pelas provocações filosóficas lançadas em suas aulas e por suas ponderações e reflexões imprescindíveis por ocasião das referidas bancas.

## RESUMO

A presente pesquisa centraliza-se no estudo das perspectivas de Pierre Bourdieu e Jacques Rancière sobre a emancipação por meio da educação. A motivação para a adoção de tal objeto origina-se de dupla constatação: da imprescindibilidade de discutirem-se os propósitos da educação; da existência de indícios que concorrem para a compatibilidade entre as concepções dos intelectuais, a despeito do evidente contraste. O primeiro refere-se à justificativa da pesquisa; o segundo refere-se à hipótese adotada. Constitui-se como objetivo geral mapear as visões de ambos os autores, e como objetivo específico contextualizar historicamente a temática em relação ao quadro geral da produção intelectual dos dois autores. Com base nesses dados, estrutura-se a apresentação da pesquisa nos seguintes marcos: nascimento da escola republicana francesa, no século XIX; crise da educação e os acontecimentos de maio de 1968, na França; crise socioeconômica e produção intelectual dos dois autores na década de 1970; reformas educacionais francesas de 1980; grandes greves e fortalecimento das políticas neoliberais de 1990. Desses elementos, definem-se como balizadores os acontecimentos de maio de 1968 e as reformas educacionais de 1980, em torno dos quais são aglutinados os dados referentes às concepções dos dois autores sobre emancipação por meio da educação. A metodologia empregada tem natureza múltipla, predominando o método comparativo, associado à abordagem historiográfica e à análise bibliográfica, utilizando, de modo assessorio, a análise do discurso de linha francesa.

**Palavras-chave:** Pierre Bourdieu. Jacques Rancière. Educação. Emancipação. Finalidades da Educação.

## RÉSUMÉ

Cette recherche gravite autour de l'étude des perspectives de Pierre Bourdieu et Jacques Rancière sur l'émancipation par la voie de l'éducation. L'adoption de cet objet trouve ses origines dans une double constatation : le caractère incontournable de la discussion des objectifs de l'éducation et l'existence de traces qui concourent à la compatibilité entre les conceptions des intellectuels, malgré leur contraste frappant. La première fait référence à la justification de la recherche et la seconde à l'hypothèse adoptée. Notre objectif général c'est de tracer une représentation qui intègre les visions de ces auteurs, alors que notre objectif spécifique c'est de mettre en contexte historique la thématique et le cadre général de leur production intellectuelle. En nous basant sur ces données, nous avons posé les jalons de la présentation de notre recherche : la naissance de l'école républicaine française au XIX siècle ; la crise de l'éducation et les événements de mai 1968 en France ; la crise socioéconomique et la production intellectuelle de ces auteurs dans les années 1970 ; les réformes de l'éducation française en 1980 ; les grandes grèves et la consolidation des politiques néolibérales de 1990. Ainsi, on souligne les événements de mai 1968 et les réformes de l'éducation de 1980 comme les éléments fondamentaux autour desquels s'agglutinent les données qui font référence aux conceptions de ces deux auteurs sur l'émancipation par la voie de l'éducation. Notre méthodologie a un caractère multiple, avec une prédominance de la méthode comparative, associée à une approche historiographique et à une analyse bibliographique. Comme complément, nous avons recours à l'analyse du discours française.

**Mots-clés** : Pierre Bourdieu. Jacques Rancière. Éducation. Émancipation. Finalités de l'éducation.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Índice gráfico do livro .....	60
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	ação pedagógica
ENS	École Normale Supérieure
PCF	Partido Comunista Francês
TP	trabalho pedagógico
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>A ESCOLA REPUBLICANA FRANCESA</b> .....	18
<b>3</b>	<b>EFERVESCÊNCIA DA FRANÇA DOS ANOS 1960</b> .....	23
3.1	PERSPECTIVAS DE JACQUES RANCIÈRE E PIERRE BOURDIEU SOBRE MAIO DE 1968 .....	33
3.2	BOURDIEU E A EDUCAÇÃO .....	42
3.3	DESDOBRAMENTOS: DÉCADA DE 1970.....	69
<b>4</b>	<b>OS ANOS 1980 E AS REFORMAS EDUCACIONAIS</b> .....	82
4.1	RANCIÈRE E A EDUCAÇÃO .....	95
4.2	DESDOBRAMENTOS: OS MOVIMENTOS POSTERIORES .....	117
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	123
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	130

## 1 INTRODUÇÃO

Motivado pela convicção de que ainda seja possível encontrar na educação soluções para os grandes dilemas sociais, este estudo situa-se na interseção entre as temáticas da desigualdade social e das finalidades da educação. Para tal, adotou-se como programa evidenciar os paradoxos que envolvem a discussão educacional na referida interseção temática, tendo como base dois importantes intelectuais franceses do século XX – Pierre Bourdieu e Jacques Rancière – escolhidos por sua notória solidez argumentativa.

A ideia inicial desta dissertação teve dupla inspiração: de um lado, pela obra **O fim da educação**: redefinindo o valor da escola (POSTMAN, 1996), em que o jogo de palavras do título alerta para a imprescindibilidade do debate sobre as finalidades da escola sob risco de ela deixar de existir, por estar atualmente destituída de um propósito; de outro, por uma primeira leitura de duas obras – **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino (BOURDIEU, 1992 [1970]) – e **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual (RANCIÈRE, 2013 [1987]), a qual evidenciou, a despeito do antagonismo, a potência dos argumentos dos dois autores.

Embora, em um primeiro momento, fosse mais evidente o modo contrastante como os dois autores conceberam a associação entre relação pedagógica e relação de poder, à medida que os estudos assumiram maior abrangência, destacava-se como tônica mais inspiradora a contradição entre as perspectivas de ambos: a emancipação por meio da educação. Enquanto, para Bourdieu, a emancipação jamais se realiza por completo pela educação (ou apesar dela), para Rancière, a emancipação depende meramente da tomada de consciência de uma igualdade pré-existente.

A partir dessa evidência, não se tratava mais de buscar a concepção de relação pedagógica ou de relação de poder de cada um dos autores, mas de emancipação na interseção entre as temáticas da desigualdade e das finalidades da educação. Diante dessa perspectiva, delineou-se o problema de modo definitivo: investigar as possibilidades da emancipação pela educação, conforme as visões de Bourdieu e Rancière.

Faz-se necessário ressaltar que, de um lado, situa-se o sociólogo que jamais se desvencilha completamente de suas origens e de sua formação filosófica inicial

(Bourdieu), e de outro, o filósofo que se dedica a problematizar a atuação da sociologia (Rancière). Problematizando-se as possibilidades de emancipação por meio da educação em sentido amplo – intelectual, social, econômico, político –, será adotado nesta pesquisa o emparelhamento desses dois campos distintos – sociologia e filosofia – bem como a adoção desses dois autores, em detrimento de tantos outros que versam sobre o tema. Essa escolha é justificada pelo fato de, a despeito das obviedades das diferenças entre eles, haverem-se revelado nas primeiras leituras indícios que sugerem a formulação da hipótese de que as visões de ambos possam ser, na realidade, complementares.

A justificativa para a presente pesquisa é de ordem conjuntural: apesar da recorrência de um antigo discurso apocalíptico, avolumam-se agora, de fato, evidências concretas sobre a gravidade do cenário no qual inscreve-se a educação, cuja captura se deu pela mesma lógica danosa que tem suprimido o estado e acorrentado a política, a qual há muito concentra suas forças em debates estéreis. Desse modo, torna-se imperiosa a exploração do debate em torno da emancipação pela educação – e, por conseguinte, das discussões sobre a desigualdade e as finalidades da educação, igualmente imprescindíveis –, em termos, ao mesmo tempo, realistas e utópicos, acolhendo sua inevitável dimensão paradoxal.

A partir da exploração das perspectivas de Bourdieu e Rancière sobre a temática da emancipação, a presente pesquisa tem como objetivo geral elaborar um mapa integrando as duas visões, a partir do qual os argumentos são comparados, evidenciando-se suas contradições e coincidências. Para tal intento, definem-se como objetivos específicos contextualizar a temática historicamente e posicioná-la em relação ao todo da produção intelectual dos dois autores.

Antes de aprofundar sobre a metodologia adotada na presente pesquisa, vale, ainda que brevemente, abordar relevantes informações biográficas de ambos, as quais, em alguma medida, relacionam-se com suas concepções.

Oriundo de família economicamente modesta, Bourdieu nasceu em 1930, em uma aldeia rural, na região do Béarn, ao sudoeste da França. Demonstrando precoce talento acadêmico, foi aprovado para École Normale Supérieure (ENS), de Paris, graduando-se em filosofia em 1955. Nesse mesmo ano, foi escalado para o serviço militar na Argélia, onde se travava uma guerra de independência contra os colonialistas franceses. Concluída essa etapa, passou a efetuar suas primeiras pesquisas antropológicas sobre a sociedade Cabila, desse país. De volta a Paris em

1960, começou a lecionar sociologia, mantendo suas pesquisas na mesma área por toda sua trajetória intelectual, sendo nomeado em 1964 diretor da École Pratique des Hautes Études, instituição consagrada no meio intelectual. Em 1981 foi eleito para a cátedra de sociologia do Collège de France, instituição igualmente destacada, na qual lecionou até 2001, um ano antes de sua morte.

Rancière nasceu na Argélia, em 1940, formou-se também em filosofia pela ENS, em Paris, e lecionou, entre 1969 e 2000, no Centre Universitaire Expérimental de Vincennes – atual Université Paris VIII na qual é professor emérito –, instituição situada também na capital e destacada por abrigar a intelectualidade mais radicalizada proveniente do momento posterior aos acontecimentos de maio de 1968. No início de sua carreira, estudando na ENS, demonstrava precoce combatividade política, participando, em 1966, da fundação de uma organização estudantil de inspiração maoísta. Esta, contrapondo-se às concepções revisionistas (por suas propostas conciliadoras), propunha ligação mais próxima com o operariado, associando-se tal movimento ao Partido Comunista Francês (PCF). Desde 1960 destacava-se por sua colaboração nas discussões ocorridas nos seminários liderados pelo filósofo Louis Althusser. Posteriormente aos acontecimentos de maio de 1968, no entanto, avolumam-se suas divergências com as concepções desse intelectual, levando-o a romper, o que se evidenciou ao publicar, em 1974, da obra **A lição de Althusser**, dedicada à crítica da teoria do antigo mestre.

Os dois autores têm relevância no cenário intelectual e político francês do século XX, sendo análoga nas duas trajetórias a interseção entre sociologia e filosofia, embora por motivos diferentes. Bourdieu, apesar de consagrado como sociólogo, era filósofo de formação, sendo perceptível em toda sua obra sociológica o inafastável viés filosófico. Rancière, por sua vez, empenhava-se em críticas contundentes à sociologia, responsabilizando-a diretamente por manter a desigualdade da estrutura social. Tal embaralhamento entre a sociologia e a filosofia, além de conferir sentido à comparação entre ambos, provenientes de campos tão distintos, concorre para rememorar a natureza da relação entre esses campos que, a despeito de suas manifestações mais atuais, não têm essência estanque.

Digno de nota que, para obter os dados referentes à percepção de Bourdieu quanto ao conceito de “emancipação”, ao qual apõe resistência, é necessário buscá-los em outros conceitos, ou mesmo opostos, como os de “dominação” e de “poder”.

Sobre estes, deve-se ressaltar, ainda, que ele é cético quanto às possibilidades de eliminar sua incidência, restando apenas a possibilidade de reduzir seus efeitos.

Embora o presente estudo trate da área da educação, em específico, é fundamental considerar suas interações com outras temáticas, tais como igualdade, cultura, poder e política. A importância de se estudar a educação nessa inter-relação é justificada por seu caráter de imprescindibilidade ao poder, que tem sido reconhecida historicamente desde a fundação do sistema escolar moderno, a exemplo do que foi um de seus símbolos: a Escola Republicana Francesa do século XIX.

Com base nessas considerações, as quais consistem na escolha de dois autores cuja trajetória intelectual se deu no século XX, referindo-se ao campo educacional francês, cujas raízes situam-se no século XIX, justifica-se a adoção do seguinte recorte espaço-temporal na presente pesquisa: a França, do início do século XIX ao final do século XX.

Para a supressão dos riscos inerentes à adoção da perspectiva metodológica comparativa, seria necessária a realização de análise extensiva da produção intelectual de ambos os autores, bem como exploração detalhada de suas biografias, o que se inviabilizaria pelo escopo e dimensões limitadas da presente pesquisa. Desse modo, adota-se como estratégia alternativa para mitigação de tais riscos a definição de alguns elementos históricos como balizadores, em torno dos quais será possível a aglutinação dos argumentos dos dois autores, viabilizando, assim, o emparelhamento das suas perspectivas sobre os mesmos eventos.

Para definição de tais elementos históricos aglutinadores, foi realizada, em um primeiro momento, pesquisa histórica com o intuito de localizar os marcos necessários para a contextualização da presente pesquisa. Em seguida, explorando-se as teses de Bourdieu e Rancière, buscou-se confrontar os dados encontrados com os marcos anteriormente localizados, a fim de identificar aqueles que serviriam como balizadores para a aglutinação das duas perspectivas.

O contexto histórico resultante definiu-se pelos seguintes marcos: a) momento posterior à Revolução Francesa, no século XIX, em que se situam as condições originárias do sistema educacional francês, consubstanciado no nascimento da escola republicana francesa, que é o pressuposto basilar dos autores no plano educacional (capítulo 2); b) acontecimentos de maio de 1968, na França, quando se evidenciou a crise do sistema educacional, coincidindo com um primeiro estágio de maturação dos pensamentos de Rancière e Bourdieu (capítulo 3); c) década de 1970, marcada,

conjunturalmente, pelas crises econômicas e, intelectualmente, pela densidade conferida pelos autores em suas pesquisas (subcapítulo 3.3); d) reformas educacionais propostas na década de 1980, após a chegada do Partido Socialista ao poder (capítulo 4); e) greves de grandes proporções em 1995, na França, que trouxeram à tona o fortalecimento das políticas neoliberais (subcapítulo 4.2).

Com base na contextualização histórica delineada e na análise bibliográfica inicial de Bourdieu e Rancière, definiram-se dois elementos balizadores: os acontecimentos de maio de 1968 na França e as reformas educacionais francesas da década de 1980. Na etapa seguinte, aprofunda-se a análise bibliográfica coletando os dados das perspectivas de ambos e organizando-os de modo aglutinado em torno dos elementos balizadores anteriormente definidos.

Estabeleceu-se como estratégia metodológica para a comparação e análise, apresentá-las de modo disperso, e não em um capítulo à parte: à medida que a apresentação dos dados avança na cronologia, lança-se a análise e comparação entre os argumentos dos dois autores. Ressalta-se que, por ordem desse desenho, resulte-se em uma distribuição crescente da densidade analítica no presente trabalho, fazendo com que, no início, tenha-se no texto um viés mais descritivo e, ao fim, mais analítico.

Nas sucessivas etapas de desenvolvimento da pesquisa, abordou-se uma metodologia mista: em sua base, predominou o método comparativo, associado às abordagens historiográfica e bibliográfica, utilizando ainda, e apenas de modo incidental, operações características da análise do discurso de linha francesa. Resultou dessa abordagem a estruturação deste texto em capítulos organizados de modo cronológico, contendo em cada qual tanto a apresentação das obras correlatas ao núcleo temático do respectivo momento quanto a análise comparativa dos argumentos dos dois autores. A apresentação bem como a análise são precedidas do contexto em que se estabelecem as condições de produção de cada discurso.

Justifica-se a existência de desequilíbrio no volume de dados coletados entre as obras de ambos pelo seguinte motivo: parte da trajetória de Rancière é dedicada à contundente crítica à atuação dos intelectuais, a qual considera Bourdieu paradigmático. No que se refere à temática da educação, a constatação torna-se ainda mais evidente: Rancière propõe às suas concepções uma identidade plenamente antitética à de Bourdieu. Dessa forma, como a concepção de Bourdieu é



conteúdo de algumas obras de Rancière, torna-se imprescindível conhecer aquele para compreender este.

A contribuição específica da metodologia da análise do discurso de linha francesa, na presente pesquisa, consubstancia-se nas seguintes operações: situar as enunciações dos autores em relação às condições de sua produção; destacar os pressupostos subjacentes de modo a evidenciar os discursos; localizar as teses em cada texto e na relação entre os textos de cada autor; destacar os pontos de concordância e de divergência entre os autores.

Observa-se que as buscas pelos sentidos de cada obra extrapolaram os aspectos mais aparentes, de modo que também foram levados em conta tanto os sentidos encontrados à margem das obras – como o fato de Rancière utilizar os prefácios de suas obras em novas edições em línguas estrangeiras para continuar atualizando suas críticas a Bourdieu –, quanto os sentidos encontrados no silêncio do que não foi dito, conforme ensina Orlandi (2007) – como o fato de Bourdieu silenciar-se quanto ao termo emancipação, embora sua própria trajetória tenha sido dela exemplar.

Construir um objeto científico é, antes de mais e sobretudo, romper com o senso comum, quer dizer, com representações partilhadas por todos, quer se trate dos simples lugares-comuns da existência vulgar, quer se trate das representações oficiais, frequentemente inscritas nas instituições, logo, ao mesmo tempo na objectividade das organizações sociais e nos cérebros (BOURDIEU, 2007, p. 34).

Como afirmado, o marco histórico inicial adotado por esta pesquisa é o século XIX, período em que fermentavam as condições que levariam, no século seguinte, ao nascimento da chamada “escola republicana francesa”. Esse recuo histórico justifica-se pelas influências dessa escola por um longo período na sociedade francesa, deixando, até hoje, marcas significativas. Além disso, os dois autores utilizam o referido sistema educacional como base para suas críticas a respeito da educação: enquanto Bourdieu concentra-se nas “disposições escolásticas” do sistema, Rancière concentra-se nas suas concepções “embrutecedoras”. Como limite final para o recorte, adota-se a década de 1980, abordando-se momentos posteriores apenas de modo complementar, a fim de evidenciar os desdobramentos.

## 2 A ESCOLA REPUBLICANA FRANCESA

Importante ressaltar que, como se espera, não seja encontrado, tanto nas obras de Bourdieu quanto nas de Rancière, qualquer esforço em enunciar obviedades a respeito daquilo que já é naturalizado para seu público francês: a realidade concreta de um sistema educacional relativamente homogêneo e há muito consolidado. Isso torna imprescindível o mapeamento das condições gerais associadas à existência da escola republicana francesa, desde sua gênese até a decadência (esta, em sua concepção original), sobre a qual incidirão, sob ângulos distintos, as luzes de Pierre Bourdieu e de Jacques Rancière, abordadas posteriormente.

Segundo Foucambert (2010), a escola republicana francesa, tal como concebida em 1882 pelo ministro da educação Jules Ferry, sob a égide dos princípios republicanos e positivistas para subsidiar a III República, assegurou a legitimidade que garantiu a continuidade do ideal ali delineado por um longo período. Isso forneceu a ela uma dimensão mítica que dura até hoje, levando-a, inclusive, a ser tratada pela sinonímia “Escola de Jules Ferry”.

O período histórico que precedeu seu nascimento foi marcado, no quadro intelectual europeu, pelo movimento filosófico do Iluminismo, cujos ideais viriam a inspirar a Revolução Francesa, além de influenciar, posteriormente, as concepções positivistas. Tratava-se do pensamento que se fermentava na época em que a França se transformava em uma República, tornando imperativa a constituição de uma educação compatível com esses tempos.

O quadro geral do século XIX é marcado tanto pela consolidação da burguesia francesa efetivada sob Napoleão quanto pela chegada da revolução industrial à França. Esse quadro estabeleceu uma nova classe do proletariado, que fez nascer, por um lado, as péssimas condições de trabalho e, por outro, a incipiente legislação trabalhista e o início da organização e união dos trabalhadores. Esse momento ainda foi marcado: no campo teórico, pelas figuras de Marx, Weber, Durkheim e Comte; no plano internacional, pelo processo de dominação imperialista, expandindo “a civilização” às colônias em troca de matéria-prima, mão-de-obra e mercado; no campo político, em 1871, pela Comuna de Paris, considerada como o primeiro governo popular (operário) ou como a primeira experiência socialista da história.

Para o prosseguimento com os estudos dos elementos históricos, incidindo agora diretamente sobre a esfera educacional – mantendo-se o enfoque social e

político –, adota-se a perspectiva de Jean Foucambert (2010), extraída de sua obra **A escola de Jules Ferry**: um mito que perdura. Contemporâneo de Bourdieu e Rancière, o autor adota uma abordagem que pode ser posicionada como intermediária entre ambos, uma vez que leva em conta tanto a questão da reprodução da estrutura social por meio da escola, quanto as formas de questionamento dessa conformação de relações sociais.

A presente pesquisa busca na referida obra elementos propriamente históricos a respeito da escola republicana francesa, em detrimento dos filosóficos ou sociológicos. A justificativa para a adoção desse autor ancora-se na compatibilidade atestada pelo compartilhamento de um mesmo marco teórico entre ele e os dois autores anteriormente analisados<sup>1</sup>.

Retomando a esquematização dos fatos históricos, ressalta-se que o processo de industrialização gerou forte demanda por mão de obra, junto à qual surge como necessidade urgente a formação de força produtiva para assegurar sua reprodução. Trata-se das condições que propiciam o nascimento da escola republicana francesa. Foucambert (2010) relata o desafio associado à necessidade de trazer os ideais iluministas e republicanos para essa nascente parcela da população, na forma da escola “do povo”:

Convencê-la da legitimidade do novo contrato social é prometer-lhe que o desenvolvimento industrial garantirá a todos, em troca do trabalho e da disciplina, a segurança, a justiça, a igualdade e perspectivas ilimitadas de progresso material e social. É provavelmente a tarefa mais difícil, pois as condições de trabalho são massacrantes. A fé na ciência e na razão constituirá o cimento dessa ideologia nascente e criará o sentimento de pertencer a um conjunto mais vasto e mais solidário no qual todo o indivíduo pode ter seu papel a desempenhar. Tal projeto [...] só pode ser conduzido por uma nova instituição que dirá respeito obrigatoriamente a todas as crianças, [permitindo] aos pais empregarem-se nas fábricas, desobrigando-os da guarda dos filhos durante o dia (FOUCAMBERT, 2010, p. 44).

Segundo o autor, a burguesia tradicional está, nesse ponto, em desacordo com o programa dessa burguesia nascente; faz-se mais interessante para aquela manter o povo na ignorância e tutelada pela religião, que é algo mais seguro. Tal sentimento

---

<sup>1</sup> A história pessoal de Jean Foucambert confunde-se com a história do conceito de escola republicana do início do século XX: seu avô e sua mãe lecionaram sob essa configuração escolar nesse período, e ele próprio lecionou durante 10 anos (1958-1968) nesse mesmo sistema, em uma escola rural.

se mostra durável no tempo e é dirigido de igual maneira ao povo colonizado, tido como “raça inferior”.

É perceptível nesse momento um importante ponto de virada na estratégia adotada para a manutenção da ordem social por parte da burguesia industrial. Esta, percebendo a ameaça do terror e temendo a não eficácia do uso da força, como tradicionalmente, optou pelo embate no plano simbólico – consequentemente, mais efetivo.

Para Foucambert, tal movimento ocorreu pela constatação da inevitabilidade do compartilhamento do saber com a nova classe, para adaptar a mão de obra à industrialização com o uso de novas tecnologias. Desse processo adviria um risco de subversão da ordem social cuja neutralização se conseguiria pela promoção da unicidade do corpo social, atestada pela ideia da meritocracia e das possibilidades de ascensão social. Tratava-se de tornar o “universal” acessível a qualquer cidadão. O autor afirma, em uníssono com a teoria bourdieusiana da reprodução (sem embora citá-lo explicitamente): “Passa-se assim sub-repticiamente de uma educação como meio de luta contra a desigualdade a uma educação como meio de interiorizar a desigualdade” (FOUCAMBERT, 2010, p. 55).

Essas determinações são consubstanciadas por Jules Ferry em uma escola que precisa formar uma composição entre os vetores antagônicos da seguinte tríade: burguesia conservadora, burguesia industrial e movimento operário. Os valores resultantes dessa conjunção ficaram definidos como “a produção do saber, a laicidade, o patriotismo, a gratuidade e o foco posto em valores rurais” (FOUCAMBERT, 2010, p. 64), com suas respectivas contradições, de modo que tal projeto foi rapidamente implantado:

Em pouco menos de quinze anos a França viu desenvolver-se uma rede coerente e hierarquizada em torno da escola fundamental: os próprios estabelecimentos, os espaços de formação dos professores do ensino fundamental e o dispositivo administrativo e de avaliação dos professores. [...] A sistematizar e generalizar os meios de uma instrução que não deve mais depender das circunstâncias locais; [...] e inscrever essa instrução em um projeto político: transformar o Estado em educador do povo para transmitir os conhecimentos necessários à economia, sem perder, por isso, o controle sobre o poder social do Saber (FOUCAMBERT, 2010, p. 97-98).

O autor salienta que, embora os professores dessa escola fossem oriundos de classes desfavorecidas e acreditassem no poder libertador desse projeto, atuando

como “Cruzados da Instrução”, foi destituída a ideia de promoção coletiva, que foi substituída pela ascensão individual. Isso redefiniu a ideia de sucesso como a superação da condição individual de pobreza. Além disso, promoveu nos indivíduos uma cegueira quanto à realidade concreta da existência de níveis de estratificação, que continuariam a existir a despeito de quaisquer promoções individuais:

É pelo viés dessa promoção dos melhores alunos dos meios populares em direção às carreiras de professores do ensino fundamental, de funcionários, de empregados, que vai se constituir aos poucos o que se chama a classe média, realizando, graças à ilusão de uma continuidade, condições sociais harmoniosas, já que temos a prova disso: existe somente uma França, única, em que cada um se situa em função de seu mérito e carrega assim toda a responsabilidade do destino que é o seu (FOUCAMBERT, 2010, p. 100).

Para Foucambert (2010) a pedagogia dessa escola adota como premissa os princípios da decoreba, da disciplina, do mérito, do fazer de conta e do sintetismo, cada um deles com suas respectivas armadilhas, referenciando uma escola para o povo, mas não diretamente associada aos interesses do povo. Ao fazer um balanço das realizações da escola de Jules Ferry, Foucambert relembra ser necessário descontar o fato de que a França anterior à sua instituição tinha, já em 1870, 80% dos operários capazes de ler e escrever e que, do ponto de vista sociocultural, seus resultados foram modestos, ao passo que, na quadra política, foi extremamente bem-sucedida, com relação às suas intenções:

Em 80 anos, a despolitização foi um sucesso. Desapareceu a sensação de pertencer a classes sociais antagônicas. O rico acha que tem os mesmos direitos que o pobre; e o pobre os mesmos deveres que o rico! O individualismo substituiu a evidência da luta solidária. As oposições entre classes foram sucessivamente desviadas contra os judeus, os alemães, os russos, os jovens, os imigrantes e, quando a situação social piora, contra todo mundo ao mesmo tempo. O sentimento de impotência e o refúgio na resignação desembocam em um respeito espantoso para com os poderosos. A credulidade e o mito do grande homem tomaram conta de uma opinião pública que perdeu, junto com o gosto pela impertinência e o sentido da revolta, todos os meios de análise e de ação sobre a realidade. Por mais que essa evidência seja dura de ouvir, [...] a Terceira República nasceu em meio à aniquilação de seus operários pela burguesia de Versailles, auxiliada pelos exércitos alemães e, por medo dos seus operários, se fundiu a um estado que colaborou com o fascismo (FOUCAMBERT, 2010, p. 134).

O autor identifica que a escola Jules Ferry teve seu projeto original interrompido na década de 1960, encontrando-se atualmente interdito pela correlação de forças do campo político. Apesar da evidente inépcia da esquerda atual a respeito da reflexão educativa, inviabilizando-se o estabelecimento de uma escola legitimamente voltada para a transformação social, persiste a dimensão mítica desse projeto original, mantendo seus ideais no plano simbólico até os dias de hoje e influenciando os franceses. Essa dimensão mítica, por um lado, apresenta-se como nostalgia de um modelo familiar de educação, por outro, obscurece o debate sobre educação, por conferir à escola caráter de separação da realidade social.

No próximo capítulo, analisa-se, primeiramente, o contexto dos anos 1960, na França, marcado pela crise no campo educacional cujas proporções se amplificaram com os acontecimentos de maio de 1968. Posteriormente, são analisadas as perspectivas dos dois autores sobre tais eventos, para, em seguida, evidenciar as concepções de Bourdieu sobre a educação elaboradas nessa década. Ao fim, analisam-se os desdobramentos desse momento histórico, além das trajetórias intelectuais dos dois autores na década de 1970.

### 3 EFERVESCÊNCIA DA FRANÇA DOS ANOS 1960

A compreensão dos acontecimentos de maio de 1968 na França se fará lançando, em primeiro plano, a contextualização histórica auxiliada pelas perspectivas de dois historiadores contemporâneos, cujas visões são complementares: Eric Hobsbawm, com viés marxista<sup>2</sup>, com a obra **Revolucionários**: ensaios contemporâneos, publicada originalmente em 1973; Tony Judt, com viés crítico ao marxismo e aderente aos ideais da socialdemocracia, com a obra **Pós-guerra**: uma história da Europa desde 1945, publicada originalmente em 2007.

Como se verá mais à frente neste capítulo, Rancière rejeita vigorosamente as críticas aos acontecimentos de 1968, tornando necessária a apresentação de uma base para esse entendimento. Foram adotadas para esse intento duas visões críticas à linha historiográfica predominante de Hobsbawm e Judt: a do sociólogo espanhol Daniel Bernabé – entendimento crítico sobre o maio de 1968 sob viés da esquerda tradicional; a do cientista político mexicano Adriano Erriguel – leitura igualmente crítica, porém de viés conservador.

A conjuntura da década de 1960, na França, foi marcada pela expansão demográfica (geração “baby-boomer”) e pela prosperidade econômica (“30 gloriosos”) ocorridas desde o fim da Segunda Guerra Mundial, nos países desenvolvidos. Seus resultados na esfera educacional se deram na forma do aumento exponencial do número de alunos em todos os níveis, em relação às décadas anteriores. Destacava-se também, no período, a política desenvolvimentista do governo de Charles de Gaulle<sup>3</sup>, que se fundamentava na soberania e no crescimento econômico. Para esse projeto, à educação cabia a tarefa do desenvolvimento de uma elite técnica e científica, razão pela qual a década de 1960 ser marcada por reformas educacionais.

Segundo Prost (2004), nesse momento ocorreu a sistematização do ensino francês, na qual se promoveram a integração das escolas e a transformação de suas estruturas originárias do século XIX. Concorreram para a realização dessas reformas o consenso existente sobre a necessidade de sua implementação, entre as diferentes correntes políticas, bem como a centralização administrativa promovida pelo governo

---

<sup>2</sup> Em um contexto de Guerra Fria, que perdurou de 1947 a 1991, o posicionamento ideológico com relação a Marx era inevitável aos intelectuais, seja sob forma de crítica contundente, seja sob forma de concordância, ou ainda, sob forma de intenção reformadora.

<sup>3</sup> Charles de Gaulle presidiu a França de 1959 a 1969, tendo atuado anteriormente como general liderando as Forças Francesas na Segunda Guerra Mundial.

de De Gaulle. No entanto as reformas se prolongaram no tempo, tendo-se efetivamente estabilizado o sistema somente em 1985, quandourgia a necessidade de qualificação de mão-de-obra para o enfrentamento do contexto de crise e desemprego: “A reforma dos anos 1960 tinha também um objetivo cultural. O ensino médio não era criticado apenas por seu caráter seletivo, mas também por sua inadaptação à sociedade moderna” (PROST, 2004, p. 159).

Para Hobsbawm (2010), os eventos do final dos anos de 1960 surpreenderam a intelectualidade de esquerda pela demonstração da aparente possibilidade de haver revolução em tempos de relativa estabilidade social e política. O autor apura como saldo, que, apesar de tais eventos terem-se configurado efetivamente como uma revolução malsucedida (não derrubou o governo de De Gaulle), o regime de De Gaulle foi levado à beira do colapso por um movimento popular de iniciativa dos estudantes, o qual não contou, no início, com a participação de outros atores pertinentes à estrutura de poder.

Para Judt (2007), o olhar retrospectivo da história sobre os eventos dos anos de 1960 não confere a eles maior valor do que o dado pelos então contemporâneos, embora suas consequências sejam visíveis na Europa atual. O autor identifica dois pontos fundamentais na formação daquele contexto: a explosão demográfica do pós-guerra, que teve seu impacto a partir de 1965; as condições do bem-estar social do período anterior à década de 1960, que supriam as demandas gerais da população. Ele conclui que o maior desafio, naquele momento, era educar o crescente número de jovens. Diante desse quadro, segundo o autor, os governos realizaram reformas na educação, impactando uma realidade que, até então, configurava-se pelo acesso de uma minoria privilegiada ao certificado de conclusão do ensino médio (antecedente ao treinamento profissional), em detrimento da maior parte da população, que ficava restrita aos conhecimentos básicos.

Outra questão associada identificada pelo historiador era a grande diferença entre a educação dessa geração, que teve seu primeiro acesso ao ensino médio, e a da geração anterior, o que ampliou o conflito entre gerações. Ele aponta que, uma vez massificada a educação secundária, essas mudanças impactariam posteriormente o sistema universitário, gerando a necessidade de construção de novas universidades e mesmo da sistematização do ensino superior como um todo. Nesse sentido, o quadro geral delineava-se da seguinte forma:



Na França, o número de universitários em 1967 igualava o de secundaristas em 1956. Por toda a Europa o número de estudantes era mais elevado do que nunca — e a qualidade da experiência acadêmica se deteriorava rapidamente. Todas as dependências viviam apinhadas — bibliotecas, dormitórios, salas de aula, refeitórios —, e as condições das instalações eram sofríveis (inclusive, na verdade, especialmente as novas). No pós-guerra, os gastos dos governos com educação, que haviam aumentado sensivelmente, concentraram-se na provisão de escolas de ensino fundamental e médio, equipamentos e professores (JUDT, 2007, recurso *on-line*).

Ressaltando que, em 1968, a maioria dos jovens era de não estudantes, Judt (2007) sublinha que as percepções desse segmento social a respeito dos eventos do período eram substancialmente distintas das percepções da minoria acadêmica, posto que tais eventos giravam em torno da universidade. Apesar de tratar-se de uma sociedade caracterizada por homogeneidade cultural, havia discrepância entre as gerações: a geração dessa década tinha como foco parecer diferente, de modo que o estilo e a moda se tornavam uma espécie de identificação referente tanto à política quanto à sua geração. Isso consubstanciava-se em uma forma de romper com as gerações anteriores, as quais, na prática, ocupavam posições de poder.

Com a profusão de novas universidades, Judt (2007) identifica o nascimento de um mercado para “teorias” cuja centralidade era o questionamento da metodologia e dos objetivos das disciplinas (sobretudo das ciências humanas). Esse mercado era caracterizado por alta demanda e baixa densidade intelectual. Nesse bojo do mercado de teorias, na década de 1960, o autor identifica, criticamente, o nascimento do estruturalismo, que, a partir da linguística e da antropologia cultural, angariou grande número de adeptos, devido à sua impermeabilidade à contradição bem como ao seu caráter iconoclasta, configurando-se como “intelectualmente subversivo”, mas “politicamente passivo”.

Sobre esse contexto marcado por teorias, Hobsbawm (2010) destaca que, dada a natureza estudantil dos agentes do movimento, atingiu elevadíssima demanda a indústria editorial, em cujo conteúdo predominavam análises, explicações e tentativas de previsão. Houve ainda grande quantidade de posições teóricas que se esforçavam para enquadrar o movimento em alguma vertente teórica de seus apoiadores e, de modo geral, encontrando-se muitos trabalhos carentes de densidade teórica e, até mesmo, de originalidade.

Para Hobsbawm (2010), o processo pode ser analisado em dois estágios. O primeiro compreende o período de 3 a 11 de maio de 1968, marcado pelos seguintes fatores: movimento dos estudantes e o seu crescimento diante da complacência de parte do governo e da oposição; pequena participação da intelectualidade à esquerda; engajamento da maioria dos estudantes de Paris com aprovação majoritária da população. O segundo, compreendendo o período entre 14 e 27 de maio do mesmo ano, foi marcado por uma espontânea greve geral cujo acordo negociado entre os sindicatos e o governo foi rejeitado pelos grevistas. De Gaulle iria tomar, de fato, uma iniciativa diante do quadro apenas no dia 29 de maio, mostrando que, somente nessa segunda etapa, foi identificada pelo governo a necessidade da tomada de medidas contrarrevolucionárias:

Mas, paradoxalmente, a própria falta de importância do movimento estudantil fez dele um detonador extremamente eficaz para a mobilização dos trabalhadores. Quando foi subestimado e desconhecido, o governo tentou desfazê-lo pela força. E quando os estudantes se recusaram a voltar para casa, a única alternativa era atirar ou aceitar um retiro público e humilhante. Mas como poderiam escolher atirar? A carnificina é um dos últimos recursos do governo em sociedades industriais estáveis, pois destrói a impressão de consenso popular sobre a qual repousa (a menos que seja dirigida contra pessoas marginalizadas de um ou outro tipo). Uma vez que a luva de veludo foi colocada no punho de ferro, é politicamente demasiado arriscado tirá-la. Um massacre de estudantes, filhos de uma respeitável classe média, sem mencionar os ministros do governo, é ainda menos atrativo politicamente do que um massacre de trabalhadores e camponeses. Precisamente porque os estudantes eram apenas uma multidão de meninos desarmados que não colocavam o regime em perigo, o governo não teve outra escolha senão retirar-se diante deles. Mas ao fazê-lo, criou exatamente a situação que queria evitar. Ele parecia mostrar o seu desamparo e deu aos alunos uma vitória barata. (HOBSBAWM, 2010, p. 335, tradução nossa<sup>4</sup>)

De acordo com Hobsbawm (2010), diante da mobilização dos trabalhadores, De Gaulle decidiu apelar para o uso do exército, temendo que se formasse uma frente popular dominada pelo PCF, o que poderia ensejar um governo que, na prática, não seria revolucionário, exceto pela origem de sua ascensão ao poder. Porém, a Frente Popular, cujo foco fundamental eram os cálculos eleitorais, e não a política real dos poderes efetivos, não estava preparada para preencher esse vácuo político, isto é, a

---

<sup>4</sup> Todas as traduções são feitas pelo pesquisador.

ela importava efetivamente a tarefa de gerenciamento de seus aliados, e não a mobilização das massas.

De Gaulle, um político de extraordinário brilho, percebeu o momento em que seus oponentes perderam a oportunidade e a chance de recuperar a iniciativa. Com a iminência de uma frente popular liderada pelos comunistas, um regime conservador poderia ao menos desempenhar seu principal triunfo: o medo da revolução. Taticamente falando, foi um feito esplêndido. De Gaulle nem precisou se retirar. Na verdade, um aspecto que não é nem um pouco curioso de toda a crise de maio é que ela constituiu apenas uma simulação de força durante todo o processo, de maneira semelhante às manobras dos generais proverbiais chineses dos tempos antigos. Ninguém tentou seriamente matar alguém. No total, ao que parece, cinco pessoas morreram, embora muitas outras tenham sido espancadas ou feridas (HOBBSAWM, 2010, p, 337, tradução nossa).

Hobsbawm (2010) indica que, se, por um lado, tanto gaullistas quanto estudantes tinham como alvo de sua hostilidade o PCF, de outro, os trabalhadores eram hostis a De Gaulle. O partido comunista mostrou sua pretensão de chegar ao governo junto à Frente Popular de modo relativamente tardio, porém sem ter que sinalizar a necessidade de insurreição por entender que o gaullismo estava fadado à autodestruição, de modo que a insurreição seria favorável a De Gaulle. Nesse sentido, embora não tivesse chances mínimas de sucesso devido à demora na ação e na percepção do desenrolar dos fatos, o partido comunista era mais interessado em uma perspectiva reformista do que revolucionária. A recuperação de De Gaulle ocorreu pelo uso da retórica da defesa da “ordem” contra a “revolução vermelha”.

Para Judt (2007), o objetivo do movimento estudantil dos anos 1960 não visava à compreensão do mundo, mas sua modificação. Assim define o autor, em relação à adesão dos estudantes aos escritos do “jovem” Marx, que era a ideia dominante na época (na verdade, uma obsessão, como referiu o autor). O comunismo estava em uma tendência decadente, e o marxismo, com cisões internas entre trotskistas e leninistas. Nos anos de 1960 os escritos de Rosa Luxemburgo, Georg Lukács e Antonio Gramsci ressurgiram e popularizaram-se juntamente com uma interpretação do “novo” Marx, em oposição ao “velho” (que era o de Lênin e Stalin), associado à “velha” esquerda, que deveria ser suplantada por uma “nova” esquerda:

Para uma geração anterior de estudiosos de Marx, e para os partidos marxistas consolidados, a insistência nesses escritos que o próprio Marx optara por não publicar parecia profundamente leviana. Mas era também implicitamente subversiva: se qualquer pessoa pudesse ir direto aos textos e interpretar Marx à vontade, então a autoridade da liderança comunista (e nesse caso também da trotskista) haveria de ruir, e com ela ruiria grande parte da justificativa para as políticas revolucionárias oficiais (conforme então entendidas). Não seria surpresa, portanto, que o establishment comunista se opusesse. Louis Althusser — principal teórico do Partido Comunista Francês, conhecido internacionalmente como especialista em marxismo e professor da École Normale Supérieure — construiu sua reputação profissional e conquistou fama (passageira) por ter supostamente criado uma parede divisória entre o Marx 'jovem', hegeliano, e o Marx 'maduro', materialista. Somente os escritos tardios, insistia Althusser, eram científicos e, portanto, devidamente marxistas (JUDT, 2007, recurso *on-line*).

Segundo Hobsbawm (2010), o movimento era caracterizado por certa peculiaridade: apesar de utilizar a gramática política, era destituído de objetivos políticos concretos, tendo como inimigo a generalidade do “sistema” (o poder despersonalizado), o que se configurava como uma fraqueza pela qual as energias revolucionárias foram dispersas. Diante de sua proximidade com o epicentro dos movimentos e de sua visão lúcida a respeito deles, interpretou os acontecimentos da época como uma grande transformação de uma sociedade antiga em uma sociedade nova, ou seja, a migração do caráter burguês para o caráter tecnocrático (TOURAINÉ, 1969, *apud* HOBBSAWM, 2010).

Para Touraine (1969), segundo Hobsbawm (2010), os partidos comunistas da França representavam a classe operária cujo voto era a base da força de sua influência, em uma relação de dependência e identificação. Porém, em meados da década de 1960, a classe operária, em virtude do crescente número de aposentadorias, foi gradativamente minguando e cedendo espaço aos trabalhadores de outras categorias, como os da indústria de serviços. Diante disso, embora a fonte de recursos financeiros dos partidos da esquerda tradicional se encontrasse em risco, ela continuava a investir exclusivamente no atendimento às demandas de sua base operária, indicando como únicos caminhos o comunismo e a revolução. Essa visão restrita ao operariado desprezava as demandas de outras bases, como as dos anticolonialistas, dos negros dos EUA, dos camponeses guerrilheiros em diversos países, ou mesmo dos estudantes, cujas esperanças revolucionárias eram

potencialmente mais relevantes do que as da massa de trabalhadores, que visavam à comodidade do bem-estar social europeu ocidental.

Conforme Judt (2007), os anos de 1960 foram conturbados, identificando tensões na maioria dos países do terceiro mundo, no comunismo soviético (apenas aparentemente estável) e mesmo nos EUA, onde a opinião pública se abalava por conflitos raciais internos, bem como pelas atrocidades e desproporções da custosa guerra contra o Vietnã, sendo que estas provocaram indignação em toda a Europa Ocidental.

Para o autor, a temática principal das greves do fim da década era, em geral, mais do que econômica, de forma que abarcava ainda insatisfação não só com as condições e relações autoritárias no trabalho, mas também com discursos demasiadamente conservadores. Soma-se a isso o fato de que, tanto no campo do trabalho quanto no político, a população começou a aperceber-se afastada do poder decisório, de modo que o processo eleitoral e suas coalizões passaram a figurar como exemplos caricatos, e já sendo denunciado pela Nova Esquerda. Deve-se ressaltar que as condições de autoritarismo foram tornando-se gradativamente destoantes das transformações sociais da década de 1960.

Judt (2007) considera que a primavera de 1968<sup>5</sup>, cujo início ocorreu em 1967, em uma extensão da Universidade de Paris, cuja infraestrutura era carente em relação à demanda, teve influência de longo prazo mormente no plano simbólico. Embora o movimento tenha adotado, em seguida, retórica marxista, na prática, sua essência era anarquista, com objetivo imediato de suspensão da autoridade, bem como sua humilhação:

Nesse sentido, conforme insistia em tom de menosprezo a liderança do Partido Comunista Francês, aquilo era uma festa, não uma revolução. O fenômeno tinha todo o simbolismo de uma típica rebelião francesa – manifestantes armados, barricadas nas ruas, ocupação de prédios e esquinas estratégicas, exigências e contraexigências políticas –, mas carecia da substância característica. Os jovens de ambos os sexos que formavam as multidões estudantis eram, predominantemente, de classe média – na realidade, muitos pertenciam à própria burguesia parisiense: *'fils à papa'* (filhos de papai), conforme os chamou o líder do PCF, Georges Marchais, com sarcasmo. Das janelas de confortáveis apartamentos burgueses, pais, mães, tias e avós assistiam às manifestações daqueles jovens, enfileirados nas ruas para desafiar o poder do Estado francês (JUDT, 2007, recurso *on-line*).

---

<sup>5</sup> A primavera de 1968 foi deflagada a partir da decisão da administração acadêmica em expulsar determinado “invasor” do campus e ameaçar tomar medidas disciplinares contra o aluno Daniel Cohn-Bendit (que insultara um membro do governo em visita ao local). Esse fato deu início a uma série de protestos que gradativamente tomaram grandes proporções, culminando em abril de 1968 no fechamento do referido campus, após confronto entre os estudantes e a polícia.

Segundo Judt (2007), o que os estudantes e os trabalhadores tinham em comum era a frustração com sua condição social e seu próprio estilo de vida, um mal-estar generalizado que surgiu em um momento de estabilidade e prosperidade francesa: “A França era comandada (e vista como tal) por uma pequena elite parisiense: excludente, culturalmente privilegiada, arrogante, hierárquica e inacessível”.

De acordo com o autor, a estratégia inicial de De Gaulle foi mostrar-se contrário ao espírito autoritário que prevalecia, proferindo um discurso de TV, porém ineficaz. Em 1969, realizou um plebiscito com propostas de descentralização do governo e do processo decisório. A iniciativa também não surtiu efeito: foi fragorosamente derrotado, renunciando em seguida. Na sequência, ocorreram eleições, em cuja campanha a direita levou multidão em marcha pelo centro de Paris (mais numerosa do que as manifestações estudantis realizadas anteriormente). As fábricas e os edifícios da universidade foram desocupados pela polícia, e o cotidiano voltou à normalidade anterior, restando apenas o impacto psicológico oriundo do caráter fundamentalmente apolítico do movimento.

Os acontecimentos de maio de 1968, na França, impactaram profundamente a trajetória de Rancière. Para o entendimento de sua posição sobre tais eventos, é fundamental que, antes de lançar luz à sua própria interpretação sobre o momento, sejam delineados os pressupostos que a ela subjazem. Uma vez que o autor adota um tom incisivo, refutando as leituras críticas daqueles acontecimentos, torna-se necessário traçar as linhas gerais da argumentação a qual critica. Ou seja, evidenciar o argumento base ao qual Rancière dirige sua contra-argumentação, quando defende o caráter revolucionário dos acontecimentos de maio de 1968.

Segundo Bernabé (2018) – o primeiro dos autores críticos, referenciado no início deste capítulo –, o espírito da pós-modernidade presente nos movimentos serviu como plataforma para destituir a esquerda de suas pretensões emancipatórias e para ensejar o projeto neoliberal, que se mimetizou como libertador e revolucionário, ocultando seu desprezo pelos anseios da sociedade. Para o autor, os acontecimentos de maio de 1968 não resultaram em vitórias em termos de efeitos concretos e imediatos. A revolta, cujo objetivo implícito era exprimir, em termos políticos, o descontentamento abstrato contra o projeto de modernidade, não era centrada nas demandas trabalhistas ou no progresso social, mas na completa retificação da sociedade do pós-guerra. Nesse contexto, assumia o protagonismo uma juventude

que, além de inaugurar-se como grupo social a partir dos anos 1960, advinha do Estado de bem-estar social,

com sua educação generalizada e gratuita, a era da prosperidade capitalista bem distribuída, que criou as condições para os jovens se emanciparem e começarem a construir suas próprias identidades diferentes daquelas da infância e do mundo adulto. Isto levou a um mercado cultural, especialmente na música, o que lhes deu um estandarte contra a repetição cinzenta dos assalariados (BERNABÉ, 2018, p. 46).

De acordo com Bernabé (2018), a falta de resultados imediatos da onda revolucionária daquele momento corroborou a redução da esfera política à do individualismo, que se manifestava sobremaneira pelo consumo. O discurso do individualismo, que levou parte da sociedade a considerar as mudanças sociais irrelevantes, mostrou-se duradouro, a despeito das crises de desemprego e recessão da década seguinte. Dessa forma, a política se tornou objeto de consumo, criando-se, uma cisão: enquanto os trabalhadores continuavam a lutar nos sindicatos, os ativistas da classe média retiravam-se do embate político, preferindo ocupar outros espaços (*comunhas hippies*, grupos de oração budistas, seita *new age*) e passando a julgar desnecessário o ativismo e a ação coletiva.

Para o segundo autor crítico, Erriguel (2020), o legado de maio de 1968 significou também separação entre revolução e classe trabalhadora. A partir desse momento, além da fragmentação da identidade da classe trabalhadora, ocorre uma metamorfose ideológica da fase revolucionária, cujos enfoques passam: da revolução à emancipação; da luta de classes à autenticidade individual; do racionalismo marxista ao sentimentalismo progressista. Surgia, assim, o “*gauchismo*” (o que poderia ser traduzido como esquerdismo) e, posteriormente, o progressismo.

O *gauchismo* modelava-se, segundo o autor, pelas perspectivas do multiculturalismo e da cidadania como vínculo contratual. Caracterizado pelo viés antipolítico, enfatizava a vida privada e a emancipação individual, materializando-se em indivíduos desnacionalizados e emancipados (que assumiam o protagonismo, em lugar do povo). Com efeito, esse legado perdura até hoje, evidenciando-se nas políticas identitárias.

Para Erriguel (2020), progressismo configurava-se como um modo de vida apolítico, inaugurado pelos *baby-boomers*, cujo projeto não intencionava mudanças

radicais no regime, apenas sociais e morais. Assumindo tom farsesco, o progressismo, concomitantemente, proclamava exigências e pretendia estar livre de responsabilidades: “O progressismo se arrogou o épico das grandes causas que afirma defender sem assumir os sacrifícios que uma luta autêntica implicaria” (ERRIGUEL, 2020, p. 76).

Essa infantilização social serviu para suprir, de modo permanente, o mercado com uma massa homogênea e inesgotável de consumidores compulsivos. Estes emergiam do progressismo como indivíduos desenraizados que desprezavam o patriotismo e a herança da civilização além de se sentirem como uma “superclasse” globalizada: “Livre de qualquer afiliação nacional, cultural, étnica ou religiosa, [...] o progressista é um cidadão de sua própria realidade” (ERRIGUEL, 2020, p. 79).

O autor identifica como núcleo ideológico dos acontecimentos de maio de 1968 o desejo de emancipação, e não mais de revolução. Porém, tal desejo só seria alcançado quando o homem conseguisse libertar-se de qualquer determinação cultural ou biológica, tornando-se flexível e intercambiável. O legado de maio de 1968 teria sido, assim, o embaralhamento entre a democracia como regime político e a dinâmica que, erroneamente, a confundiu com a supressão das fronteiras ou com o nivelamento das diferenças entre todos os homens. O resultado seria: “atomização, ruptura do vínculo social, supressão da ideia de um destino compartilhado, vertigem de desidentificação” (ERRIGUEL, 2020, p. 89).

[A] extrema esquerda – herdeira do gauchismo mais elitista – compartilha com o neoliberalismo uma perspectiva antropológica comum que se manifesta em sua atitude universalista [...]. Em um nível estritamente econômico, as receitas da extrema esquerda são impotentes para aliviar a crescente precariedade material dos trabalhadores europeus. Em vez de lutar pela igualdade entre seus concidadãos, a prioridade desta extrema esquerda é a ‘justiça’ de um ponto de vista global, moralista e abstrato (ERRIGUEL, 2020, p. 84).

Na próxima sessão são apresentadas as visões de Bourdieu e Rancière sobre os acontecimentos de maio de 1968 na França.



### 3.1 PERSPECTIVAS DE PIERRE BOURDIEU E JACQUES RANCIÈRE SOBRE MAIO DE 1968

Adota-se como primeiro momento histórico analisado sob a perspectiva dos dois autores, na França, a década de 1960, cujo ápice se dá pelos acontecimentos de maio de 1968. Visa-se, assim, a apreensão do modo como cada um elabora suas concepções teóricas, além da apropriação de algumas de suas categorias de percepção sobre a realidade social e política, naquele peculiar momento.

Embora, como visto anteriormente, inexista consenso sobre as consequências políticas concretas oriundas dos acontecimentos de maio de 1968, é notável sua marca na intelectualidade francesa que atravessou aquela época. Por estarem, Bourdieu e Rancière, imersos nesse campo, seria um interdito passarem por aquele momento histórico sem se sentirem compelidos a posicionar-se.

Bourdieu dedica a década de 1960 para pesquisas e escritas sobre educação, de modo que sua argumentação a respeito desse momento histórico está inserida nessa produção, a qual será analisada na sessão 3.2 “Bourdieu e a educação”, neste capítulo. Rancière, por sua vez, não se coloca como educador em nenhuma das obras ou entrevistas analisadas, vindo a escrever sobre o tema apenas incidentalmente, por inspiração filosófica. Sua escrita é permeada de dupla motivação: uma, configurada por certa necessidade irrevogável de fazê-lo na forma de ato político, como resposta aos estímulos oriundos da conjuntura política de cada momento (como a chegada do partido socialista ao poder na década de 1980); outra, como obrigação inscrita em seu projeto de afirmar postura crítica sobre a intelectualidade (a exemplo dos intelectuais que versam sobre educação, como Bourdieu). Ressalta-se que uma observação atenta ao conjunto das obras de Rancière evidencia a existência de um fio condutor que atravessa as temáticas por ele abordadas, desde a política até a estética: trata-se da emancipação – e da igualdade que a ela subjaz.

A posição de Rancière sobre esse momento histórico encontra-se descrita na obra **Interpretar o acontecimento 68**: política, filosofia, sociologia, publicada pelo autor em 2019, em comemoração aos 50 anos dos acontecimentos. Diferentemente de como eles são ainda retomados – como nostalgia, denúncia ou banalização –, o autor realiza nessa obra uma análise do conflito entre as diversas interpretações referentes aos mesmos. Para tal, adota como ponto de partida a definição:

O acontecimento é tomado como tal por meio de um modo de narração e de interpretação que liga o enunciado de um facto à declaração de um efeito produzido por esse fato numa ordem das coisas e num sistema de razões. O acontecimento aparece como o inesperado que perturba a ordem das expectativas. A interpretação não se contenta com atribuir uma razão a essa perturbação, mas decide também da sua natureza e do tipo de racionalidade a que está associada (RANCIÈRE, 2019, p. 2).

Rancière (2019) é contra as interpretações tradicionais dadas aos acontecimentos pelo fato de adotarem a lógica da explicação, contra a qual ele se opõe nas obras **O mestre ignorante** (2013) e **O desentendimento** (1996). Para o autor, é necessário conceder outra dimensão à perturbação anteriormente referida:

Não se dirá então que uma sequência de factos perturbou o encadeamento causal normal, mas que ela inaugurou um outro encadeamento que põe em questão esta causalidade normal, que põe em questão a maneira normal como os factos são ligados uns aos outros e como o pensamento estabelece relações entre causas e efeitos (RANCIÈRE, 2019, p. 4).

O autor critica a sociologia, a ciência política e a filosofia por serem, antes de disciplinas, formas de interpretação da realidade. Estas, a despeito de pretensa isenção, não conseguem impedir que uma parcela de subjetividade contamine a observação dos intelectuais dessas áreas sobre os acontecimentos. Pensamento semelhante ao de Bourdieu, para quem é necessário distanciamento entre observador e objeto, além de vigilância epistemológica e eliminação das pretensões de “olhar puro”.

O autor define como primeira tarefa a necessidade de “arrancar o acontecimento de 68 ao seu modo de interpretação dominante: o modo sociológico de interpretação” (RANCIÈRE, 2019, p. 4). Segundo ele, a sociologia enxerga na modernidade a existência de uma crise entre os indivíduos e a comunidade, inscrevendo-se em uma tradição de concepções formada pelo pensamento contrarrevolucionário, que via na Revolução Francesa o problema da destruição das instituições mediadoras entre os indivíduos e a sociedade. Para essa tradição, o grande problema surgido na modernidade seria o individualismo, vindo a destruir posteriormente todos os laços sociais tradicionais.

Dessa forma, o autor identifica consenso entre o pensamento contrarrevolucionário e o pensamento socialista do século XIX. Ambos concordavam em caracterizar a sociedade moderna, na qual reinava apenas o cálculo egoísta, por

sua perda de laços comunitários. Para esses pensamentos, a solução seria a reconstrução das formas de mediação entre os indivíduos e a comunidade. Assim, começaria a sociologia que, além de um projeto de sociedade, buscaria um modo de interpretação dominante dos acontecimentos cotidianos.

O problema para Rancière (2019) é que essa visão de mundo, por meio da oposição entre real e imaginário, reveste-se de caráter determinista. Ou seja, ainda que o imaginário se extravase, acreditando poder fazer a sociedade à sua maneira e resultando em sua desconstrução, essa mesma sociedade seria necessária e imediatamente reconstruída. Essa reconstrução deve-se ao princípio de conservação, que é natural à instituição social (fundada no real), em seu esforço de manutenção dos laços sociais.

Para o autor, a concepção da sociologia herdada do consenso entre o pensamento contrarrevolucionário e o socialista do século XIX considera as revoltas estudantis um acontecimento imaginário, cuja origem é a negação do real. Esse antagonismo entre real e imaginário ficou nítido, segundo o autor, na obra **Os herdeiros**, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron<sup>6</sup>, publicada em 1964, (analisada posteriormente neste capítulo), por tratar da oposição entre a “origem social real e o comportamento imaginário dos estudantes” (RANCIÈRE, 2019, p. 6). Essa concepção se resumia da seguinte forma: a real transformação na sociedade exigia um agente com real poder para fazê-lo (movimento operário), sendo tudo isso conduzido por uma ciência dotada de domínio real sobre as condições sociais.

Para Rancière, a despeito de Bourdieu e Passeron terem reduzido tais acontecimentos a uma ordem imaginária, eles tiveram dimensões reais:

E, contudo, quatro anos mais tarde, as mesmas tematizações críticas do saber universitário desenvolvidas pelos ‘herdeiros’ criticados por Althusser e ridicularizados por Bourdieu e Passeron desencadeavam um movimento que, em duas semanas, se estendia a todo um país. E esse movimento fazia vacilar todas as estruturas e formas de pensamento hierarquizado que estruturavam uma sociedade e legitimavam um governo (RANCIÈRE, 2019, p. 7).

Porém, para Rancière (2019), se, no primeiro momento, os resultados dos acontecimentos contrapunham-se à interpretação sociológica, com posterior retorno

---

<sup>6</sup> Neste capítulo, mais à frente, realizam-se considerações sobre as consequências metodológicas da presença de Jean-Claude Passeron na comparação que se centraliza especificamente sobre Bourdieu e Rancière.

à ordem, a contraposição foi anulada, confirmando-se a interpretação sociológica. A partir de então, dominou a narrativa de que o movimento de maio de 1968, protagonizado por *baby-boomers* criados sob a prosperidade dos “trinta gloriosos”, teria como intuito desconstruir a autoridade patriarcal e adotar um modo de vista hedonista. Passando ao largo do que é normalmente atribuído ao movimento – protestos contra a ordem familiar, libertação dos costumes ou exaltações artísticas –, as reivindicações dos ativistas de 1968 se concentravam na relação entre o capitalismo e a instituição universitária, como se evidencia no panfleto “a abolição dos exames e do capitalismo”, considerado por Rancière magistral e um ato de emancipação intelectual, por operar inovadora inversão na lógica política.

A lógica política tradicional, que Rancière (1996, 2014, 2019) chama de policial, considera a ação política mera gestora da correlação de forças sociais. Desse modo, um conflito político é considerado uma perturbação que deve ser remediada, para reequilibrar a correlação. Por outro lado, a lógica política alternativa proposta por Rancière opera justamente pela eliminação das mediações, as quais, segundo a visão sociológica, colaboram para a necessária coesão social. O referido panfleto, pela ligação entre um acontecimento local e as estruturas globais de poder, teria efetuado um curto-circuito.

Há a lógica policial segundo a qual a particularidade apenas é inteligível se inserida numa relação com o todo cujos encadeamentos sejam exclusivamente percorridos segundo uma ordem determinada sob a direção daqueles que sabem. E há a lógica alternativa emancipadora segundo a qual ‘tudo está em tudo’, o que significa que é possível, a partir de qualquer ponto de partida particular, encontrar sem recurso a um guia, uma via que permita encadear esta particularidade a outras e inventar, passo a passo, um método de encadeamento inédito (RANCIÈRE, 2019, p. 12)

A reivindicação da abolição dos exames de acesso contém, para o autor, o todo da relação entre a universidade e a estrutura social, tornando possível acessar a compreensão da totalidade da relação de dominação. Trata-se de uma ligação da parte para o todo, considerada pelo autor como um atalho, que dispensa as mediações tidas como imprescindíveis pela tradição marxista. Suspende-se, ademais, a autoridade das teorias da ciência social como ferramentas pretensamente adequadas para a luta.

Segundo Rancière, a noção de ação exemplar não consiste em tomar um poder, mas em se desenvolver um poder já existente, com uma dinâmica de autonomia baseada na recusa às mediações. Não se trata de protestar reivindicando pelo poder, mas de colocar o poder em exercício, transformando seu próprio lugar, removendo-o da esfera das mediações e deslocando-se, dessa forma, os limites do possível.

É esse o sentido que podemos atribuir à famosa palavra de ordem 'A imaginação ao poder'. Assimilou-se frequentemente esse poder a um extravasamento da fantasia carnavalesca. Mas a imaginação não é o poder do sonho. É a invenção das formas. E a política também é uma invenção de formas. Neste sentido, é possível pensar que a imaginação no poder de maio de 68 nos deixa entrever o que é a política enquanto potência de invenção colectiva: invenção dos nomes que quebram as identificações sociais estabelecidas; invenção de ações que dinamitam as mediações normais definidoras da ordem consensual; transformação dos espaços, dos seus usos e da sua função simbólica; desdobramento de um tempo autónomo e acelerado (RANCIÈRE, 2019, p. 16).

De acordo com Rancière, os acontecimentos de maio de 1968 deixaram como legado a resistência às investidas do neoliberalismo, inspirando posteriores greves estudantis e operárias bem-sucedidas. Foi um exemplo bem-sucedido de ação política de natureza "não sociológica", produzindo efeitos com base em um modo distintivo de encadeamento de significações.

É separando-se do mundo do inimigo, mais do que armando-se contra ele, que [sua potência] [...] ganha autonomia. Foi o que tentei formular ao dizer: a política é mais um conflito de mundos do que de forças. A barricada é mais a autoafirmação de uma comunidade de iguais do que um meio eficaz de luta contra o inimigo (RANCIÈRE, 2019, p. 18).

Por fim, Rancière destaca como relevância dos acontecimentos de 1968 a evidente capacidade de todo e qualquer um, independentemente de classe social. Contradizia-se, assim, a ideia de inseparabilidade entre a potência do mundo e o conflito de forças, ou entre o sujeito social e a força social. Os movimentos posteriores herdaram dessa época a marca dessa ruptura, que teria emancipado o pensamento e a prática em relação ao modelo sociológico, estabelecendo uma política emancipada.

A interpretação de Bourdieu (2013, 2015a) sobre os acontecimentos de 1968, por sua vez, afirma que uma de suas raízes encontra-se no processo de inflação dos diplomas, cujo mecanismo é descrito em sua teoria na forma de associação entre os campos social e psicológico: aqueles que possuíam diplomas desvalorizados não percebiam tal desvalor, o que é agravado pelo fato de que o diploma associava-se à sua percepção subjetiva, fazendo parte de sua própria identidade. Se, por um lado, seria psicologicamente inviável a autorrepresentação como sujeito “desvalorizado”, por outro lado, a frustração surgiria no momento em que se percebessem os baixos resultados práticos de tais diplomas. Restaria, então, defender o valor desses diplomas, a despeito de seus efeitos práticos: os jovens detentores dos mesmos utilizavam como última estratégia recusar-se a vender sua força de trabalho, em protesto ao preço que era oferecido, numa espécie de “greve individual”. Isso significaria, na prática, permanecer desempregado. Bourdieu (2015a) denomina, assim, aquela que seria uma “geração enganada”, por oposição à geração anterior, que, de forma distinta, tinha seus diplomados absorvidos pelo mercado de trabalho e pelo mercado escolar<sup>7</sup>, inexistindo um excedente.

Para Bourdieu (2015a), os acontecimentos da época poderiam ser sintetizados como desilusão coletiva ou desencanto. Essa percepção coletiva levou à revolta ou ao ressentimento em relação ao sistema escolar, e a um conseqüente humor anti-institucional, que era alimentado pela crítica ideológica e científica, culminando em conflitos sobre os próprios fundamentos da ordem social.

Rancière foi profundamente impactado pelos acontecimentos de maio de 1968, sendo o fato mais ilustrativo o rompimento com seu “mestre”, Althusser, motivado por divergência radical de interpretações posteriores a respeito daqueles acontecimentos. Ademais, como resultante, registra-se que se tratou do momento e em que, por motivações semelhantes, distanciou-se do modelo marxista – ao passo que na obra de Bourdieu, a crítica ao marxismo já era evidente em toda a sua teoria, em suas divergências em relação às concepções de ideologia e de classes.

---

<sup>7</sup> Bourdieu define o mercado escolar referindo-se à concepção de que há no âmbito educacional uma disputa por recursos escassos, tidos para ele como “bens simbólicos”, dos quais o diploma é um exemplo. Tal disputa seria regida por estratégias semelhantes às do campo econômico, motivo pelo qual ele se refere a uma denominada “economia dos bens simbólicos”.

Em entrevista concedida a Melina Balcázar Moreno para o jornal mexicano Milenio, em 2018<sup>8</sup>, Rancière afirma que via nas barricadas daquela época o poder subversivo cuja eficácia comprovava-se pelas alterações produzidas nos espaços e pelo surgimento de novas formas de utilizá-lo: “a subversão social começa quando as pessoas se declaram capazes de fazer aquilo que não são consideradas capazes de fazer”. Criou-se, ali, o que seria, de acordo com ele, uma lógica distinta, um novo povo, de modo que a imaginação exercia naquele momento seu potencial criativo, extrapolando-se da esfera puramente estética para a da organização política.

Rancière colocou-se de modo profundamente crítico a respeito das análises sociológicas subsequentes efetuadas sobre os eventos. A falta de resultados práticos manifestos na política seriam, para ele, oriundos do fato de que as análises das condições sociais nunca terminam – uma vez que tais condições são, por natureza, de ordem ilimitada<sup>9</sup>. E aí está, com efeito, sua crítica ao trabalho de Bourdieu, que, de acordo com Rancière, restringe-se a realizar um diagnóstico interminável em que se encontram interditadas as condições de superação política.

Segundo Rancière<sup>10</sup>, essa dinâmica de análise interminável nasceu no seio do marxismo, em lógica homóloga segundo a qual seria necessário, inicialmente, superar determinado conjunto de condições, para, posteriormente, lançar o “ataque ao capitalismo”. Embora não tenha alcançado o fim desejado, o movimento, para o autor, resultou bem-sucedido devido à sua capacidade de síntese do espírito do momento, de demonstração da possibilidade de uma nova lógica surgir no interior de uma ordem de normalidade, na qual estaria a subversão.

Na referida entrevista, Rancière estende sua avaliação à sociologia, culpabilizando-a por ter contribuído para a eliminação da verve transformadora, frustrando, desde a década de 1960, quaisquer intentos revolucionários por meio dos excessos de sua crítica:

---

<sup>8</sup> Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/581209-a-politica-e-imaginacao-entrevista-com-jacques-ranciere>. Acesso em: 10 out. 2019

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/581209-a-politica-e-imaginacao-entrevista-com-jacques-ranciere>. Acesso em: 10 out. 2019

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/581209-a-politica-e-imaginacao-entrevista-com-jacques-ranciere>. Acesso em: 10 out. 2019

As subversões da rua e o pensamento se fizeram na contramão do pensamento sociológico dominante, que estabelece que haja um estado normal das relações sociais que produz humilhação, injustiça, dominação, desilusão. Existe uma espécie de máquina sociológica que explica como e por que o sistema absorve as pessoas, esmaga e humilha os que querem se rebelar, e inclusive faz com que percam seu objetivo. Esta lógica começa em 1964, com o livro de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*, que já então afirma que os que irão se sublevar, dentro de quatro anos, serão os filhos de burgueses, forçosamente integrados ao sistema, prisioneiros de sua ideologia. É o que, sem ser sociológico, também disse Althusser, pois em sua filosofia compartilha a mesma visão sociológica. O movimento de 68 coloca em questão este dogma sociológico. A sociologia, não como disciplina, mas como modo de pensamento, estruturará a fenda aberta por 1968 e, ao mesmo tempo, reforçará a argumentação que sustenta que o movimento foi o início do neoliberalismo. Sendo assim, hoje em dia, encontramos um pensamento global da dominação que nos explica por que sempre haverá dominação e por que tudo o que fazemos se volta contra nós e não faz mais que servir à dominação. Esta grande maquinaria sociológica saiu triunfante e recobre nossa época, o que conduziu à ideia de que 1968 não foi mais que a emergência dos Baby boomers, que se alimentaram dos benefícios dos Trinta Gloriosos e que não fizeram mais que servir aos interesses do capitalismo. Acabou por nos culpar, inclusive, por pensar que podemos mudar algo em tudo isto<sup>11</sup>.

Observa-se, tanto em Rancière como em Bourdieu, o esforço de desnaturalização da realidade política e social, que se apresenta sob a forma de ceticismo: para Rancière, traduz-se na desconfiança a respeito dos consensos, motivado pela busca de um discurso politicamente mais potente; para Bourdieu, como um motor para sua cruzada pela dissecação, à moda cartesiana, das categorias de percepção e apreciação naturalizadas socialmente.

A despeito da especificidade do campo educacional, ora estudado, não é possível relegar seu atravessamento por linhas de força originárias dos campos político e econômico. Tais questões são estudadas pela tradição da Sociologia da Educação, que abrange as denominadas “teorias da reprodução” (nas quais Pierre Bourdieu encontra-se inscrito):

---

<sup>11</sup> Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/581209-a-politica-e-imaginacao-entrevista-com-jacques-ranciere>. Acesso em: 10 out. 2019



A existência de classes, na teoria e sobretudo na realidade, cada um sabe disso por experiência, é um alvo de luta. [...] a classe “real” se é que ela alguma vez existiu ‘realmente’, é apenas a classe realizada, isto é, mobilizada, resultado da *luta de classificações* como luta propriamente simbólica. [...] se o mundo social, com suas divisões é algo que os agentes sociais têm a fazer, a construir, individual e sobretudo *coletivamente*, na cooperação e no conflito, resta que essas construções não se dão no vazio social, como parecem acreditar alguns etnometodólogos: a posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo (BOURDIEU, 2011, p. 27, grifo do autor).

Retomando aquela constatação bourdieusiana sobre a constituição de uma “geração enganada”, retratando a insatisfação generalizada daqueles movimentos de maio de 1968, é importante aqui ressaltar a ligação realizada pelo autor entre essa “geração enganada” e a emancipação:

O menor paradoxo do que é designado por ‘democratização escolar’ não será precisamente o fato de ter sido necessário que as classes populares – até então, sem terem dado importância ou terem aceito inadvertidamente a ideologia da ‘escola libertadora’ – passassem pelo ensino secundário para descobrir, mediante a rejeição e a eliminação, a escola conservadora? (BOURDIEU, 2015a, p.135-136).

Do emparelhamento dessas afirmações de Bourdieu junto às seguintes constatações de Rancière – que poderiam ser confundidas como uma resposta deste em direção àquele, em um diálogo que efetivamente não ocorreu –, resulta-se uma contraposição argumentativa que contém a síntese de toda a discussão problematizada nesta pesquisa:

A escola não mente *prometendo* uma igualdade que ela deixaria ser desmentida pela realidade social. Ela não é ‘aprendizagem’ de condição alguma. Ela é uma *ocupação*, separada das outras, governada em particular por uma lógica heterógena à da ordem produtiva. Seus efeitos diversos, antes de tudo, sobre as outras ordens têm a ver com a maneira como ela propaga os feitiços da igualdade (RANCIÈRE, 2018b, p. 672).

Sobre a crítica efetuada por Rancière em relação ao posicionamento subsequente dos sociólogos (e particularmente de Bourdieu) quanto aos acontecimentos de maio de 1968, é importante notar que, para Rancière, os caminhos que poderiam levar a essa emancipação encontram-se interditados justamente pela

sociologia. Isso porque esta culpava indevidamente os que buscavam legitimamente subverter a ordem vigente de estarem, na realidade, contribuindo para o advento do neoliberalismo. Desse modo, tal culpabilização serviu posteriormente como “antipedagogia”, frustrando quaisquer iniciativas de se romper com o senso comum.

No próximo subtópico, serão discutidas as obras produzidas nesse momento histórico e que consubstanciam o pensamento de Pierre Bourdieu a respeito da educação.

### 3.2 BOURDIEU E A EDUCAÇÃO

No conjunto da obra de Bourdieu, a argumentação a respeito da temática educacional desenvolvida na década de 1960 destaca-se por seu caráter seminal. Assumem relevância os textos **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**<sup>12</sup> (BOURDIEU; PASSERON, 2018 [1964]), “A Escola Conservadora<sup>13</sup>: as desigualdades frente à escola e à cultura” (BOURDIEU, 2015b [1966]) e **A reprodução: elementos de uma teoria do sistema de ensino**<sup>14</sup> (BOURDIEU; PASSERON, 1992 [1970]), os quais serão analisados a seguir.

Em **Os herdeiros**, Bourdieu e Passeron, contrapondo-se ao consenso até então vigente da democratização da educação, propõem a necessidade de desestabilizar essa representação ilusória. Tratava-se precisamente de mostrar o tom farsesco da promessa de igualdade contida nos ideais da escola republicana francesa. Seus argumentos críticos visavam desnaturalizar os aspectos de autoridade inabalável associados à escola e ao magistério, o que coincidia com os clamores por autonomia da juventude da década de 1960:

O contexto social e político, no momento da publicação da obra é, portanto, bastante favorável à sua difusão: debates públicos sobre a Universidade, reivindicações estudantis e militantismo ativo dos estudantes. A obra foi adotada pelas organizações sindicais e pelos partidos políticos de esquerda, a partir do final dos anos sessenta, para justificar suas próprias análises da instituição escolar. Esses elementos contribuirão para a sua notoriedade, mas também para as interpretações posteriores do livro (MASSON, 2015, p. 40).

---

<sup>12</sup> Doravante denominada **Os herdeiros**.

<sup>13</sup> Doravante denominada “A Escola Conservadora”.

<sup>14</sup> Doravante denominada **A reprodução**.

Para Masson (2015), o caráter inovador da obra se dava pelo estabelecimento de uma nova perspectiva sobre as desigualdades sociais na escola. Se, até então, atribuía-se a tais desigualdades apenas a origem econômica, os autores passaram a chamar a atenção para outro fato: elas não se originam diretamente nas condições econômicas; pelo contrário, reproduzem-se nas formas diferenciadas de percepção de mundo por parte das diferentes classes sociais e, por consequência, por meio do trabalho da própria instituição escolar. Os autores desnaturalizam o paradigma, que para eles era infundado, da homogeneidade dos estudantes. Sua visão contrastava com as demais perspectivas a respeito da educação daquele momento (em geral simpáticas à instituição escolar), pelo fato de assumirem tom crítico, indicando a contribuição da instituição escolar para a reprodução da estrutura social.

Bourdieu e Passeron (2018) evidenciam as formas ocultas de promoção da desigualdade efetuadas pela escola: as opções das classes desfavorecidas por trajetórias educacionais de menor prestígio e menos rentáveis, nomeadas como “escolhas”, são, na realidade, a constatação da desvantagem cultural e social, ou seja, uma “condenação”. Segundo os autores, a exclusão escolar, representada pela condenação a determinadas disciplinas, pelo atraso ou pela repetência, não pode ser suficientemente explicada com base em critério econômico. É imprescindível considerar a prevalência das determinações culturais, amplamente diferenciadas entre as classes sociais, levando-se em conta que a ação homogeneizante efetuada pela escola não é suficiente para levar as classes desfavorecidas a terem resultados semelhantes, isto é, não permite escapar do processo de eliminação.

De todos os fatores de diferenciação, a origem social é, sem dúvida, aquele cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio infantil, mais fortemente em todo caso que o sexo e a idade e sobretudo mais do que um ou outro fator claramente percebido, como a afiliação religiosa por exemplo (BOURDIEU, PASSERON, 2018, p. 27).

Segundo os autores, a origem social, cuja variabilidade define os modos de apropriação, percepção e utilização da cultura, desempenha papel determinante sobre todas as condições de existência dos estudantes. Em outras palavras, a origem social influencia notadamente, no decorrer da escolarização, a predisposição à adaptação aos modelos, às regras e aos valores subordinados à escola, os quais, além de condicionar um senso diferenciado de adequação ao ambiente educacional, determinam a desigualdade do sucesso escolar entre as classes sociais.

Para Bourdieu e Passeron (2018), embora professores e estudantes tendam a atribuir o sucesso ou o fracasso ao passado imediato ou ao dom, são, na realidade, condicionados por orientações atinentes ao meio familiar, por hábitos culturais incorporados a longo prazo e por disposições herdadas do meio de origem. As vantagens, ou desvantagens iniciais, obtidas na socialização familiar se convertem em ativo ou passivo escolar, conforme a classe social. Essa diferenciação se converte em atitudes distintas em relação ao ensino, de modo que, enquanto os estudantes das classes altas mostram maior diletantismo e ecletismo cultural, revelando posição de despreendimento (ou liberdade) em relação à educação (fruto da sua independência quanto à universidade), os estudantes de classes médias tendem a valorizar o trabalho intelectual, o engajamento e o investimento de tempo e esforço nos estudos:

Os estudantes mais favorecidos não devem somente ao seu meio de origem hábitos, treinamentos e atitudes aplicáveis diretamente às suas tarefas escolares; eles também herdam saberes e um saber-fazer, gostos e um 'bom gosto' cuja rentabilidade escolar, por ser indireta, é ainda mais certa. [...] O privilégio cultural é evidente quando se trata da familiaridade com as obras que somente a frequência regular do teatro, do museu ou do concerto (frequência que não é organizada pela escola, ou somente de maneira esporádica) pode oferecer (BOURDIEU, PASSERON, 2018, p. 34).

Os autores observam que as desigualdades em relação à cultura se evidenciam no modo como os estudantes a vivenciam, conforme sua diferente origem social, fazendo com que os mesmos saberes não se convertam nas mesmas atitudes.

[...] é a maneira pessoal de realizar os atos culturais que lhes confere a qualidade propriamente cultural: assim a desenvoltura irônica, a elegância preciosa ou a segurança estatutária que permite a naturalidade ou a atribuição de naturalidade são quase sempre próprias dos estudantes oriundos das classes altas, nas quais essas maneiras exercem o papel de sinal de pertencimento à elite (BOURDIEU, PASSERON, 2018, p. 37).

Para os autores, no meio pequeno-burguês, os pais, impulsionados por boa vontade frente à cultura e percebendo a necessidade de preconizar a devoção à cultura escolar, tomam para si a tarefa de iniciação de seus filhos às práticas culturais. Por outro lado, as classes cultas transmitem a herança cultural por meios mais sutis, promovendo adesão à cultura sem utilização de esforços metódicos.

Contra-pondo-se ao movimento corrente, que propunha democratização da cultura por mera ampliação de acesso à educação, os autores apresentam sua tese da herança cultural exercida por meio da educação: no caso das classes inferiores, embora a escola configure-se como meio exclusivo de acesso à cultura, ela não promove a democratização da cultura, uma vez que ignora a desigualdade cultural prévia existente entre estudantes de diferentes origens sociais. Nesse caso, a escola serviria, então, para legitimar as desigualdades por meio da ideologia do dom, atribuindo aos estudantes da elite pretensa superioridade, como dom inato que se revela como atitude de facilidade e graça em relação aos estudos. Em contrapartida, às classes médias, seria atribuído o rótulo de esforço; e às classes baixas, de desinteresse cultural. Desse modo, a igualdade promovida pelo sistema educacional em relação à aquisição da cultura erudita é apenas formal, escondendo as diferentes formas de relacionamento entre cada classe social e a cultura.

Em **Os herdeiros**, os autores esboçam seus argumentos sobre o que chamarão, posteriormente, de teoria da violência simbólica, definida de modo mais completo em 1970, em **A reprodução**, e retomada em obras posteriores. Conforme essa teoria, o sistema educacional opera, a despeito da pretensa universalidade, a ocultação do privilégio cultural das classes mais altas (seu patrimônio), considerando-os como pressupostos e ignorando o fato de que a cultura é desigualmente adquirida conforme as diferentes origens sociais. Com relação à diferenciação entre a elite e a classe intermediária, a diferença estaria clara na naturalidade ou no esforço como cada um se apropria da cultura “legítima”, avaliando-se, muitas vezes, com base em categorias como “bom gosto” ou “sinceridade” frente aos estudos.

Quando da publicação da obra, era corrente a ideia de que a promoção da igualdade econômica seria um meio suficiente para reduzir as desigualdades na educação. Ou seja, aos das camadas desfavorecidas, que tinham os dons indispensáveis para elevação de sua cultura, só faltavam condições econômicas. Os autores inovaram ao focarem tanto na desnaturalização dessa ideologia de dons naturais quanto nas afinidades entre os hábitos culturais (conforme as diferentes origens sociais) e os critérios de sucesso definidos pelo sistema de ensino. Um exemplo do que, posteriormente, os autores chamarão de “violência simbólica” é o fato de que, para as classes inferiores, a obtenção da cultura escolar reveste-se de um processo de aculturação: para esses indivíduos, a linguagem própria a essa cultura torna-se outra língua.

Para os autores, a relação de renúncia e renegação quanto à escola é característica quase exclusiva da elite, por perceber em tais valores os símbolos legitimadores de seu prestígio. Tal percepção é ausente na classe média, em virtude da crença na mobilidade social promovida pela escola. Diante disso, pode-se dizer que, para a escola, a relação da classe média com a cultura legítima reveste-se de aparência de boa vontade cultural, demonstrando intenção vazia de aquisição da cultura, o que acaba por denunciar “ausência de dons” (conforme o *ethos* da elite). Embora o intenso desejo de ascensão seja comum nas classes inferiores e nas médias, nas primeiras, é rechaçado pela constatação das reduzidas oportunidades de ser realizado.

O sucesso de alguns faz com frequência esquecer que eles devem unicamente a aptidões particulares e a certas particularidades de seu meio familiar o fato de superar suas desvantagens culturais. Já que o acesso ao ensino superior é considerado por alguns como uma sequência interrompida de milagres e esforços, a igualdade relativa entre sujeitos selecionados com um rigor muito desigual pode dissimular as desigualdades que o fundam (BOURDIEU, PASSERON, 2018, p. 41).

A perspectiva aristocrática associada à cultura e ao trabalho intelectual evidencia, pelos julgamentos que distinguem, por exemplo, os estudantes “brilhantes” dos “sérios” (ou esforçados). Essas distinções revelariam, na realidade, subjacentes formas diferenciadas de relação com a cultura: “Para uns, a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista, pela qual se paga caro; para outros, uma herança que compreende ao mesmo tempo a facilidade e as tentações de facilidade” (BOURDIEU, PASSERON, 2018, p. 42).

Os modos diferentes de apropriação e utilização da cultura, com facilidade, dificuldade ou estranheza, respectivamente, pelas classes altas, médias e baixas, diferenciados conforme a educação recebida no âmbito da socialização familiar (herança cultural), determinam, segundo os autores, o sucesso ou o fracasso escolar. Tal determinação será mais completa quanto mais se desconheça esse processo. Com base nessa argumentação, os autores, ao mesmo tempo em que desidentificam sua teoria do viés determinista<sup>15</sup>, enunciam os limites associados às ideias de

---

<sup>15</sup> A defesa resultou sem efeito: o que efetivamente ocorreu foi, pelo contrário, ser o determinismo um dos julgamentos preponderantes sobre sua teoria. Tema presente, notadamente, na crítica elaborada por Bernard Lahire. Bourdieu rebate essa crítica, posteriormente, baseando-se no fato de que os seus argumentos não teriam sido, em realidade, refutados.

libertação ou emancipação. Afirmam, assim, que o projeto com possibilidades reais de mais se aproximar de uma emancipação, embora sem alcançá-la, passaria necessariamente pela apreensão das relações de dominação operadas por meio do sistema educacional.

A respeito do determinismo, percebe-se que os autores não pregam, nessa obra, a existência na educação de uma interdição para mobilidade social: “seria preciso estudar com mais precisão as causas ou as razões que determinam [...] destinos excepcionais, mas tudo leva a pensar que elas seriam encontradas em singularidades do meio familiar” (BOURDIEU, PASSERON, 2018, p. 43). Na verdade, os autores se restringem a interpretar dados estatísticos referentes à realidade educacional da época, e essa interpretação constata a existência irrefutável de uma operação de cunho determinístico.

Em **A reprodução**, por sua vez, por teorizarem sobre o sistema de ensino, esquadrinhando o modo como ele realiza essa reprodução da estrutura social, os autores acabam por sujeitar sua teoria ainda mais à crítica que a julga determinista. Afinal, a obra gera, de fato, uma atmosfera de “beco sem saída” e de desencanto – o que para os autores seria o único passo possível e necessário em direção à condição de maior liberdade. Porém, mais uma vez, trata-se de teorizações baseadas nos dados estatísticos rigorosamente apurados e apresentados em **Os herdeiros**, resultando como mera constatação da realidade do sistema de ensino, em sua dependência das relações de poder configuradas pela estrutura social subjacente.

Enfim, a eficácia dos valores sociais de desigualdade é tamanha que a igualização dos meios econômicos poderia ser realizada sem que o sistema universitário deixasse de consagrar as desigualdades pela transformação do privilégio social em dom ou em mérito individual. Ou melhor, realizada a igualdade formal das chances, a escola poderia pôr todas as aparências da legitimidade a serviço da legitimação dos privilégios (BOURDIEU, PASSERON, 2018, p. 45).

Ademais, há de se levar em conta o aspecto histórico da obra, ou seja, não perder de vista seu contexto, no qual a argumentação central de obras precedentes, em geral, afirmava os poderes inequívocos de eliminação das desigualdades por meio da escola. Isso se potencializaria em estratégias baseadas em aspectos puramente aderentes à esfera econômica.

Para os autores, dois fatores contribuem para gerar efeito de irrealidade na experiência de seus agentes do meio universitário: a condição de suspensão espaço-temporal, que exclui os estudantes dos ritmos da vida familiar e profissional; a existência de uma lógica própria que faz com que se configurem nesse meio as aparências de um jogo, que é marcado pela autonomia e pela devoção de seus agentes. O relativo distanciamento entre os estudantes e as condições objetivas da realidade serve para dissimular o processo de conversão da herança cultural originária de cada classe social em privilégios sociais ou ausência deles.

Destaca-se que os autores notavam, já em 1964, que “cada vez mais distante das tradições obsoletas da vida estudantil, o meio estudantil é talvez menos integrado atualmente do que jamais fora” (BOURDIEU, PASSERON, 2018, p. 53). Para eles, o meio estudantil era organizado de forma a se verem cada vez mais reduzidas as formas tradicionais de integração e coletividade, sobrepujando-se, então, os ideais da individualidade e da competição, inculcados desde a infância. Interessante notar que, sem nominá-los, tais aspectos coincidem com as questões associadas à razão neoliberal – embora o entendimento majoritário seja que tal ideologia tenha surgido apenas na década de 1970. Por outro lado, distinto da razão de mundo neoliberal, os autores identificavam que o sistema, naquele momento, conduzia os estudantes a desenvolverem inclinação à passividade.

Não é sem dúvida por acaso que os estudantes parisienses, condenados pelo sistema atual à pura coexistência espacial, à assistência passiva e à competição solitária pelo diploma, rebaixados pela experiência do anonimato e pela agressão difusa do número, tenham tendência a substituir a crítica realista do real pelo terrorismo conceitual de reivindicações verbais, geralmente satisfeitas unicamente pelo fato de serem formuladas. [...] Seria na verdade muito longe perguntar se a ideologia mais extremista não exprimiria a *verdade objetiva* de um grupo dominado por valores e hábitos de pensamentos devidos ao seu recrutamento burguês, à sua implantação parisiense e ao caráter mais tradicionalista de sua especialidade escolar? (BOURDIEU, PASSERON, 2018, p. 57; destaques no original).

Os autores identificam que a condição estudantil não é capaz, por si só, de criar uma categoria social homogênea, de modo que esse grupo fica marcado por diversas clivagens entre diferentes condições: local de estudos (Paris ou interior); área da formação; origem social; etc. A partir de uma leitura da conjuntura daquele momento, conseguem perceber com certa clareza as condições que já estavam presentes e



propiciariam, posteriormente, os acontecimentos de maio de 1968, ou seja, o que, de fato, estava em jogo.

Para Bourdieu e Passeron (2018), os estudantes, a partir de sua trajetória no meio universitário e devido à inquietude natural da idade, acabam por assumir discurso essencialista: trata-se de um processo de incorporação das hierarquias sociais apresentadas pela instituição educacional e alçadas ao cargo de identidade pessoal. Essa identidade será posteriormente julgada pela própria instituição e pela sociedade, que concederá ao estudante, eventualmente e conforme o valor apurado, o título de “eleito”. Esse processo de identificação acaba por apagar os pesos da origem social na determinação das distintas trajetórias dos estudantes: configura-se, concomitantemente, um processo de esquecimento e um processo de consagração dos “eleitos”, reforçando a tese do dom social.

Os autores identificam que os valores do diletantismo e da desenvoltura evidenciados pelos estudantes burgueses e estendidos ao conjunto do meio estudantil encontram afinidade com a ideologia que prega o desenraizamento da inteligência em relação ao meio familiar, ou seja, os valores da autonomia do pensamento e sua consequente originalidade como componentes necessários à formação das identidades. Tais valores fazem com que as escolhas estéticas e políticas se revistam, em grande medida, de um caráter vanguardista ou extremista, que se consubstancia na forma de desejo por ruptura, em um engajamento na contracorrente e no inconformismo. Essa necessidade de afirmação do desenraizamento leva os adolescentes a confundirem as rupturas simbólicas típicas de sua fase com a ideia de realização intelectual, adotando posição de distanciamento de toda e qualquer limitação. A busca pela distinção induz os estudantes a ocultarem sua origem social, suas opiniões e gostos em detrimento do jogo da diferença pela diferença, isto é, da originalidade.

Para Bourdieu e Passeron (2018), as condições privilegiadas de existência dos estudantes burgueses residentes em Paris permitem-lhes apresentar desenvoltura e indiferença frente aos estudos, com maior facilidade, valores a partir dos quais o sistema educacional reconhece sua habilidade intelectual. Porém, afastando mais uma vez sua teoria do rótulo determinista, os autores afirmam:

A condição estudantil não condena indistintamente e uniformemente as categorias de estudantes a uma experiência irreal e lúdica, Nas questões que se colocam a propósito de seu papel presente e futuro, os estudantes assumem, sobretudo de uns anos pra cá, uma seriedade incontestável e não é pouco que se questionem explicitamente sobre a seriedade de suas reivindicações. Mas a irrealidade da condição estudantil não desaparece unicamente pela virtude da intenção de seriedade (BOURDIEU, PASSERON, 2018, p. 72).

A condição de estudante, segundo os autores, acaba por dissimular predisposições desiguais originadas de condições de existência mais ou menos favoráveis, servindo para reforçar a ideologia do dom. Dessa forma, a lógica operada pelo sistema educacional esconde os efeitos de vantagem ou desvantagem promovidos pela respectiva origem social.

É importante ressaltar que, a despeito da formação dos autores em filosofia, **Os herdeiros** foi uma de suas obras que contribuiu para mudanças paradigmáticas no campo da sociologia no século XX, dado o rigor de suas análises e as inovações metodológicas implementadas, apoiando-se frequentemente nos clássicos Durkheim, Marx e Weber. Tal fato é evidenciado pela criação, à moda weberiana, de uma tipificação da conduta estudantil “ideal”, configurando-a como categoria fictícia estritamente conforme com o que seria a racionalidade ideal. Dito de outra forma, trata-se de teorizar a conduta estudantil marcada pelo primado exclusivo da razão, eliminando quaisquer vieses cognitivos, a fim de deixar à mostra a relação de irrealidade entre os estudos e o futuro para o qual eles preparam. O objetivo da criação desse tipo ideal é, para os autores, utilizá-lo como ferramenta de medição do grau de distanciamento entre a irrealidade associada às diferentes origens sociais e diferentes trajetórias escolares e a realidade objetiva (presente na racionalidade ideal).

Embora Bourdieu tenha-se debruçado em um variado conjunto de temáticas ao longo de sua trajetória – mídia, cultura, educação, política e arte –, é possível identificar constância de um projeto no conjunto de sua obra: a necessidade de desnaturalização dos esquemas de percepção da realidade social, ou seja, o desvelamento de suas condições objetivas, ou, ainda, o olhar desencantado sobre os fenômenos sociais. Como não poderia ser diferente, em **Os herdeiros**, isso aparece com a criação da tipificação da conduta estudantil ideal, conforme referido anteriormente. A intenção é, assim, esclarecer os esquemas de percepção e apreciação da realidade social dos agentes do campo educacional.

Para tal, Bourdieu e Passeron assumem dois consensos como pressupostos para o embasamento de sua teoria: os estudantes nada produzem, apenas produzem a si mesmos pela educação; ser estudante é preparar-se para o futuro profissional. Eis, porém, nesses pressupostos, o retrato fiel do desacordo de Rancière em relação a Bourdieu. Rancière adota como programa central de sua obra oposição às teorias preconizadoras da necessidade de tutela aos indivíduos. Para ele, a tutela é o inverso de sua concepção de emancipação, além de ser uma forma de reproduzir a desigualdade. Sobre a questão do mercado de trabalho, por sua vez, Rancière identifica estranhamento no consenso entre a lógica da escola e a lógica da produção, uma vez que são, por natureza, radicalmente distintas. As ideias de Rancière, contrárias aos dois pressupostos mencionados, serão comentadas no capítulo 4.

Bourdieu e Passeron (2018) afirmam ser inegável que, para o estudante, fazer não é nada além de se fazer. Eis a primeira constatação realizada a partir da tipificação da conduta estudantil puramente racional. Trata-se, propriamente, da definição do papel do estudante e seu caráter de passividade na relação pedagógica:

Geralmente, estudar não é produzir, mas produzir-se como capaz de produzir. [...] é organizando esse 'fazer' fictício, que é o exercício para o qual a escola prepara os estudantes, que ela os leva a fazerem o que for preciso fazer para fazer-se. Dito de outra maneira, o estudante não saberia ter outra tarefa senão *trabalhar pelo seu próprio desaparecimento* enquanto estudante (BOURDIEU, PASSERON, 2018, p. 76-7; grifo nosso).

Para os autores, trata-se então de opor a conduta real dos agentes à conduta estritamente racional desenhada: a despeito das aparências das acusações mútuas entre estudantes e professores em torno da ideia de passividade dos alunos, os dois polos se beneficiam. Por um lado, os estudantes, enquanto denunciam os professores de conservadorismo autoritário, gozam da liberdade e do comodismo do anonimato; por outro, os professores, enquanto denunciam os estudantes de passividade, salvaguardam as vantagens da segurança da assimetria inerente à relação pedagógica.

Como dito anteriormente, além do pressuposto consensual da passividade dos estudantes, os autores afirmam haver consenso a respeito da finalidade da educação: a formação para o futuro profissional. Partindo desse pressuposto e seguindo com a teorização sobre a conduta estudantil estritamente racional, concluem que

A maneira mais racional de exercer o *metiér* de estudante consistiria em organizar toda a ação presente em relação às exigências da vida profissional e em pôr em prática todos os meios racionais para atingir, no menor tempo possível, e o mais perfeitamente possível, esse fim explicitamente assumido (BOURDIEU, PASSERON, 2018, p. 78).

Segundo Bourdieu e Passeron, a conduta real dos agentes é, porém, distinta: ainda que de modo inconsciente, os estudantes parecem esforçar-se para ocultar a verdade de seu trabalho, adotando uma postura de “faz de contas”, com a cumplicidade dos professores, de modo a separar o presente do futuro profissional proposto. Tal postura se mostra mais aparente em dois exemplos: os estudantes que focam com exclusividade no sucesso escolar, pensando apenas em temas de notas e aprovação; e os estudantes “diletantes”, que restringem sua experiência à de uma aventura intelectual, na ilusão da aprendizagem como um fim em si. Ambos se prendem na ficção de um presente eternizado que, em realidade, promove o esquecimento de seu futuro profissional.

Os autores afirmam que a irrealidade de percepção não é igualmente distribuída entre os estudantes, a exemplo dos de medicina, cujos estudos propiciam ligação mais clara entre o presente educacional e o futuro profissional para o qual ele instrui.

A experiência mistificada da condição estudantil autoriza a experiência encantada da função professoral: ao estabelecimento da relação, tecnicamente organizada, entre um pedagogo e um aprendiz pode substituir-se o encontro de eleição entre eleitos. [...] A troca universitária é uma troca de dons na qual cada um dos parceiros concede ao outro o que espera dele, o reconhecimento de seu próprio dom (BOURDIEU, PASSERON, 2018, p. 80).

A irrealidade das perspectivas varia de acordo com os cursos e as origens sociais. Para os meios desfavorecidos, devido à forma de se relacionarem com o futuro, a escolha de projetos profissionais mais realistas apresenta-se como um imperativo, impedindo-se relações com estudos como um fim em si mesmo, ou com projetos mais vagos e abstratos: “a relação que os estudantes mantêm com seu futuro, isto é, com seus estudos, tem a ver diretamente com as chances objetivas que os indivíduos de sua classe têm de acesso ao ensino superior” (BOURDIEU, PASSERON, 2018, p. 85).

Para os autores, conforme varia a condição estudantil nas diferentes classes sociais, varia também a forma de relacionamento entre os alunos e os estudos, o que

inclui a forma de organização de suas práticas em relação às tarefas profissionais que intencionam cumprir no futuro. Os mais favorecidos adotam uma relação mistificada com os estudos, rejeitando iniciativas de aquisição de técnicas ou receitas que tornem explícitos os fins racionais da aprendizagem, a exemplo do frequente desprezo por parte dos futuros professores com relação à pedagogia. Essas iniciativas de racionalidade, quando existem, são percebidas por esse grupo de estudantes como atentados tanto à sua dignidade, na posição de iniciados na intelectualidade, quanto à visão romântica do trabalho intelectual.

Os autores identificam um contraponto paradoxal entre a recusa dos estudantes à racionalização da aprendizagem e o uso das receitas e truques – a exemplo das revisões frenéticas às vésperas das avaliações –, os quais não exercem mais do que efeito psicológico:

Não é, portanto, por acaso que as 'técnicas' profissionais observadas com mais frequência no meio estudantil participem um pouco da magia. Sem dúvida, encorajando a passividade e a dependência, a lógica do sistema tende a colocar o estudante numa situação que não pode ser inteiramente controlada por meios inteiramente racionais. [...] Mantendo com seu futuro uma relação contraditória, o estudante pode reunir o desprezo explícito no que concerne aos meios racionais que permitiriam dominá-lo e a adesão vergonhosa às receitas e aos truques, mais mágicos que técnicos, que lhe permitem exorcizar as ameaças (BOURDIEU, PASSERON, 2018, p. 86-7).

Retomando a discussão sobre meios e fins da educação, os autores afirmam que, embora o modelo racional adote como finalidade única a formação de especialistas, consideram tal fim utópico, por entenderem que o sistema educacional é encarregado de reproduzir valores consoantes ao estado da sociedade ao qual está submetido. Indo além, tais valores são, na verdade, pertencentes a grupos que a compõem, formando a sua representação da cultura<sup>16</sup>. Dessa forma, a despeito de existirem consensos quanto aos fins da educação, eles representam apenas o estado atual de uma configuração social (e de suas relações de força). Ademais, embora sejam definidos institucionalmente de forma homogênea, assumem, na prática, vieses diferenciados conforme os interesses específicos das distintas classes sociais. Considerando o consenso que associa a finalidade da educação à formação para o

---

<sup>16</sup> Aqui, nota-se que os autores já esboçam elementos que serão expandidos na obra **A reprodução**, mais precisamente a respeito do arbitrário cultural assumido como cultura legítima pelas relações de força dominantes.

futuro profissional, os estudantes desfavorecidos, por exemplo, encontram maior conformidade com seu interesse nos projetos que adotam meios mais racionalizados de aprendizagem<sup>17</sup> para atingir os fins educacionais.

Os autores criticam a lógica do sistema educacional que atribui à desigualdade de dons o sucesso escolar desigual dos alunos. Ressaltam que, com base no postulado de igualdade formal dos estudantes, o sistema educacional assume a função de seleção e hierarquização dos sujeitos, a exemplo dos concursos. Estes, adotando a seleção de candidatos sob as garantias de uma igualdade meramente formal, acabam por excluir da equação as desigualdades frente à cultura. Dessa forma, a escola serve para a legitimação dos privilégios culturais das classes elitizadas, ocultando essa herança social sob a forma de mérito pessoal.

Com base nessas evidências, os autores anunciam o propósito central de sua obra: questionar o princípio subjacente ao sistema educacional da época. Conforme afirmado anteriormente, esse propósito alinha-se à ideia de desnaturalização da realidade social. No caso educacional, trata-se de uma forma de romper com a ideologia carismática das classes privilegiadas a serviço da transformação do privilégio de sua origem social em pretensas virtudes.

Os autores acusam de má-fé institucional a ocultação do papel determinante, no sucesso escolar, de aptidões previamente adquiridas. Como exemplo, citam professores de letras que, em geral, esperam virtudes verbais e retóricas dos estudantes, sem concederem meios de adquiri-las. Dessa forma, a despeito de o sistema educacional propor democratização da educação, a transmissão da herança cultural é, na realidade, fortemente determinada pelas distinções na educação originária no meio familiar.

Desse modo, para a democratização real, pressupõe-se, além da necessidade de explicitar na escola técnicas e hábitos de pensamentos necessários ao sucesso, a promoção da aprendizagem baseada em uma abordagem mais racional, técnica e metódica, retirando o peso dos talentos individuais e, por consequência, dos privilégios sociais. Para tal, os autores identificam a necessidade da criação de uma pedagogia realmente racional (distinta da pedagogia científica, cuja racionalidade é apenas formal), a qual

---

<sup>17</sup> Meios mais racionalizados de aprendizagem tais como o ensino dos princípios elementares da lógica, da retórica, bem como a adoção de definições mais explícitas dos conceitos empregados, etc.

[...] deveria levar em conta o conteúdo do ensino ou os fins profissionais da formação e, visando aos diversos tipos de relações pedagógicas, não deveria esquecer seu rendimento diferencial conforme a origem social dos estudantes. Em qualquer hipótese, ela está subordinada ao conhecimento que se terá da desigualdade cultural socialmente condicionada e à decisão de reduzi-la. (BOURDIEU; PASSERON, 2018, p. 99).

Para Bourdieu e Passeron (2018), o projeto educacional promotor de maior equidade, que se proponha a conduzir-se em direção à racionalidade real, pressupõe que se explicitem tanto as necessidades dos agentes, professores e alunos, quanto a organização dos estudos, de modo a propiciar às classes desfavorecidas a possibilidade de superação de suas desvantagens.

Segundo os autores, a definição de educação democrática, como a que permite “ao maior número possível de indivíduos apreender, no menor tempo possível, o mais completamente e o mais perfeitamente possível o maior número possível de aptidões que caracterizam a cultura escolar em um dado momento” (p. 101) vai de encontro aos fins tradicionalmente propostos para a educação, como a formação de uma elite ou a formação em massa de especialistas sob medida. Para se implementar uma educação verdadeiramente democrática, além da vontade política, da propiciação das condições institucionais e econômicas, e da democratização do recrutamento de professores e alunos para a instituição, torna-se fundamental a instauração de uma pedagogia racional.

O segundo texto analisado nesta sessão é o artigo “A escola conservadora” (BOURDIEU, 2015b), escrito em 1966 e publicado na *Revue française de sociologie*, cujo título da edição representava o clima do momento: “As mudanças na França”. Tratava-se de um contexto de efervescência que, embora tenha atingido o auge em 1968, estava presente em toda a década, estendendo suas influências pelos anos seguintes nas reformas da educação.

A despeito de o texto tratar, em essência, dos mesmos argumentos da obra anteriormente analisada (**Os herdeiros**), com poucos acréscimos, ressaltam-se duas distinções: alteração radical em sua forma e ausência de Jean-Claude Passeron (ressalvada por ocasionais citações). Além disso, apesar do direcionamento mais combativo, Bourdieu não conferiu um teor politicamente propositivo, tampouco chegou à intensidade dos seus posicionamentos mais militantes na década de 1990.

A forma diferenciada de autoria nas três obras, individual ou em dupla, remete à necessidade da adoção de precauções metodológicas, antes de proceder-se à análise do artigo em questão, a fim de garantir a integridade dos dados apurados. A produção de Bourdieu em torno da temática educacional na década de 1960 é imprescindível para o entendimento da integralidade do posicionamento adotado de modo mais geral em sua carreira. É necessário manter em vista que, embora os três textos refiram-se ao mesmo momento histórico e tenham alçado relevância, influenciando todo o debate educacional nas décadas seguintes, não se pode esquecer que dois deles (**Os herdeiros** e **A reprodução**) foram escritos em parceria com Passeron. Uma vez que a presente pesquisa trata da comparação entre as perspectivas de Bourdieu e Rancière, a presença da autoria de Passeron nas duas importantes obras acaba por causar distorções, tornando-se, do ponto de vista metodológico, um desafio a ser suplantado.

Para garantir integridade aos dados apurados, propiciando maior consistência à comparação efetuada pela presente pesquisa, tomam-se algumas considerações. A primeira delas é em relação ao artigo “A Escola Conservadora”, escrito apenas por Bourdieu, e os dois livros (**Os herdeiros** e **A reprodução**), escritos em parceria com Passeron; por versarem sobre o mesmo tema, possibilitam, pelo contraste, esboçar a delimitação entres os dois autores, facilitando a identificação das singularidades do pensamento de Bourdieu. A segunda é que tal esboço assume um contorno mais preciso, conforme a intertextualidade dessas obras com as demais de Bourdieu. Comparando-as com a sua trajetória, é possível identificar a permanência de seus argumentos, ressaltando-se a peculiaridade de sua inovadora metodologia de trabalho sociológico. Por fim, a terceira consideração refere-se ao fato de Passeron ter adotado, posteriormente em sua carreira, alterações substanciais em seu pensamento, restando apenas a Bourdieu o cargo de promover continuidade ao pensamento originado naquela época.

Sobre a terceira consideração, vale ressaltar que o sociólogo Passeron atuou em colaboração com Bourdieu entre 1961 e 1972, tendo focado seus primeiros trabalhos individuais na temática da cultura, mais especificamente sobre o uso de fotografias pelo operariado (MASSON, 2015). Posteriormente a 1972, segue na mesma temática até que, após a defesa de sua tese em 1980, passa a focar seus trabalhos na área da epistemologia da sociologia, com ideias contrapostas às



anteriormente concebidas em 1968, na obra **O ofício de sociólogo**, escrita em colaboração com Jean-Claude Chamboredon e Pierre Bourdieu (MASSON, 2015).

No artigo “A escola conservadora”, já em sua primeira página, Bourdieu deixa claro seu mote: posiciona-se contrariamente à ideologia da escola emancipadora (em suas palavras “escola libertadora”) por tratar-se de uma farsa. Para o autor, o sistema escolar, conforme se conhece, não promove mobilidade social, mas conservação social, ocultando as desigualdades sociais sob a aparência de dons naturais. Nota-se que, conforme adiantado anteriormente em relação à obra **Os herdeiros**, tal constatação não é novidade, ocorrendo o mesmo com grande parte dos argumentos do artigo. A inovação está na forma: destituída de quadros, tabelas e com redução considerável no volume de dados estatísticos, o texto torna-se predominantemente explicativo, descrevendo a lógica pela qual a escola assume a função de conservação social. Importante notar que é justamente essa verve explicativa, compartilhada entre Bourdieu e os intelectuais, que causa maior perplexidade à Rancière. Este dedica sua obra a contestar essas pretensões explicativas sob pena de evidenciarem prepotência e superioridade dos intelectuais, que se arrogam o posto mais elevado do qual alegam observarem a realidade tal como ela verdadeiramente é, em completo desprezo às perspectivas do restante da sociedade.

Essa postura de Rancière é tratada mais detalhadamente no capítulo 4, por meio da análise da obra **O filósofo e seus pobres** (RANCIÈRE, 2004). A respeito das aspirações explicativas do sociólogo, apresenta-se o seguinte excerto do artigo:

Mas não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas. Parece, com efeito, que a *explicação sociológica* pode *esclarecer completamente* as diferenças de êxito que se atribuem, mais frequentemente, às diferenças de dons (...). Prova indireta do fato de que as oportunidades de chegar ao ensino secundário ou superior e as chances de ser bem-sucedido são função, fundamentalmente, do nível cultural do meio familiar, [...] temo lá no fato de as desigualdades de êxito entre crianças francesas e crianças estrangeiras serem *quase totalmente explicáveis* pelas diferenças na composição social dos dois grupos de famílias (BOURDIEU, 2015b, p. 48; grifo nosso).

Como esses trechos evidenciam, Bourdieu adota uma metodologia de trabalho que fundamenta todas as suas análises em dados cujo rigor é amplamente reconhecido. É necessário observar que, nas obras analisadas pela presente

pesquisa, Rancière, como era de se esperar, por ser filósofo, não mostrou intenção de refutar os argumentos com base em dados estatísticos. Seu programa é bastante distinto: trata-se de um questionamento mais profundo a respeito dos paradigmas adotados, dos modos de pensamento, enfim, da racionalidade adotada quase por unanimidade pela intelectualidade, ocasionando como resultados práticos atestar a incapacidade, não apenas das classes desfavorecidas, mas de todo o restante da sociedade, ou seja, daqueles que não são intelectuais.

Bourdieu (2015b) estrutura o artigo em torno de dois conceitos: transmissão do capital cultural por meio da lógica da herança familiar; função de conservação social promovida pela escola. Como os argumentos apresentam similaridade em relação aos que se encontram em **Os herdeiros**, serão tratados pontualmente.

Para o autor, os mecanismos de eliminação das classes desfavorecidas servem-se da concepção que atribui as desigualdades sociais a uma desigualdade de dons, servindo para ocultação do privilégio social das classes altas. A diferença entre os níveis culturais, conforme as origens sociais, é tratada por meio do conceito de capital cultural, que se mostra melhor elaborado do que em textos anteriores.

A parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem (BOURDIEU, 2015b, p. 51).

O autor ressalta o mecanismo de “interiorização do futuro objetivo” (*ethos*), por meio do qual a influência exercida pelos valores associados a cada posição social em relação às atitudes e aspirações frente à escola, acaba por determinar os destinos. Isso faz com que as probabilidades estatísticas sejam intuitivamente percebidas, conforme confirmadas pelos êxitos ou derrotas obtidas pelas crianças de seu meio. Dessa forma, o *ethos* e o capital cultural funcionam para a promoção da exclusão diferenciada das crianças de distintas origens sociais.

Baseando-se em uma visão crítica em torno da concepção de igualdade formal adotada por aqueles que proclamam os ideais democráticos, por desprezarem as desigualdades sociais reais e auxiliarem na proteção dos privilégios, Bourdieu (2015b) retoma sua visão oposta: a pedagogia racional e universal, a qual,

[...] partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas (BOURDIEU, 2015b, p. 59).

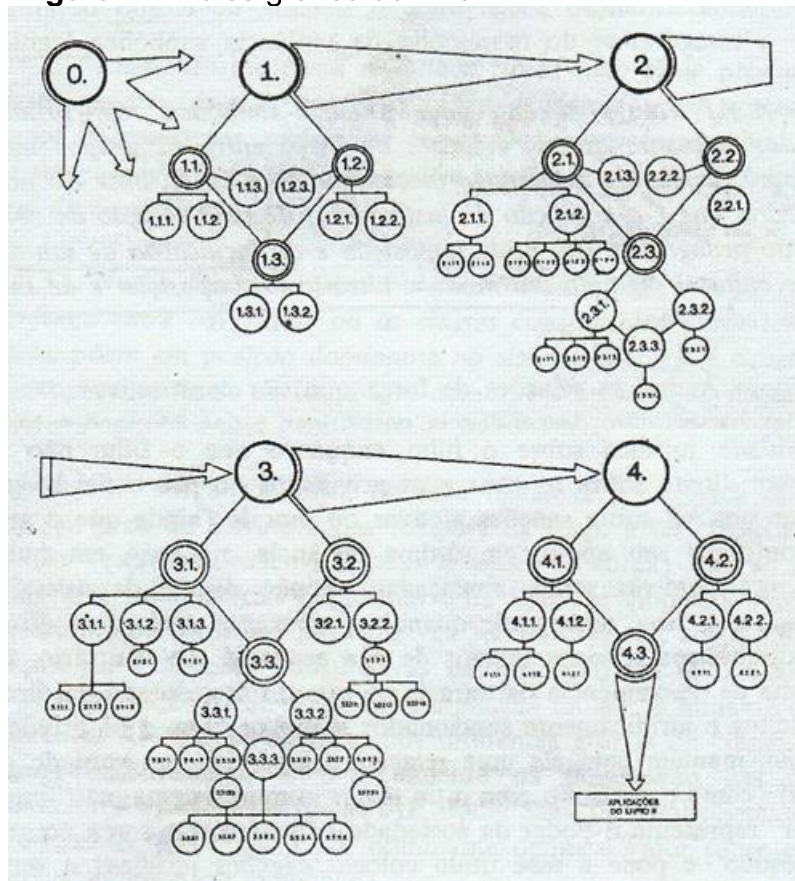
Bourdieu (2015b) identifica, porém, a existência de um desafio inscrito na própria lógica do sistema. Às crianças dos meios desfavorecidos, destituídas de senso de naturalidade e de capital cultural – presente na elite quanto aos bens culturais –, bem como de senso de valorização do esforço desses bens – presente nas classes médias –, resta atitude negativa, fruto da distância de sua cultura originária. A superação desse obstáculo provém somente de um empreendimento sistemático de verdadeira aculturação, o qual deve ser realizado pelo sistema escolar. Ainda assim, o autor considera utópico o alto grau de mobilidade social.

No conjunto da obra de Bourdieu, a lógica do sistema escolar tem sua análise mais pormenorizada em **A reprodução** (BOURDIEU, PASSERON, 1992), publicada em coautoria com Jean-Claude Passeron, em 1970. Trata-se do terceiro texto analisado nesta sessão, no qual os autores, por meio do escrutínio do sistema de ensino francês da década de 1960, ampliam a tese de que o sistema escolar atua como instrumento de reprodução da cultura dominante (uma das vertentes da teoria da reprodução). Nessa obra, a ênfase é dada especificamente aos mecanismos com os quais o sistema escolar tende a reproduzir a estrutura social. Não à toa, sua tese central está nas determinações da origem social quanto ao sucesso escolar, operadas de modo dissimulado pelo sistema educacional e, em grande medida, sem que seus agentes percebam.

Os autores fundamentam o texto na apresentação do que denominam teoria da violência simbólica, enfatizando o esquema de relações entre o sistema de ensino e o arranjo de relações entre as classes. Embora a interpretação precisa da posição dos autores nessa obra torne imprescindível a análise do contexto no qual foram produzidos seus argumentos, bem como as sutilezas associadas, destaca-se de antemão que há discordância em relação às reivindicações de emancipação por meio da educação. Conforme os autores, esse tipo de defesa em torno de uma educação “libertadora” resulta, pelo contrário, em aprofundamento e maior adesão dos agentes às regras do jogo, as quais, por sua vez, beneficiam apenas a elite.

A obra se divide em dois livros: o primeiro, com o desenvolvimento da teoria da violência simbólica associada à educação; o segundo, com a análise sobre a contribuição da educação para a manutenção da ordem. Valendo-se de recursos estilísticos peculiares, os autores utilizam-se da própria forma do texto como modo de realçar o rigor teórico no desenvolvimento da teoria. Tal fato é notável pela utilização de convenções gráficas ordenadas semelhantes ao utilizado em textos das ciências exatas e pela sua explícita estrutura lógica. A utilização de um característico esquema apresentado logo no início da obra é ilustrativa dessas constatações:

**Figura 1: “Índice gráfico do livro”**



**Fonte:** BOURDIEU; PASSERON, 1992.

O uso de tais recursos estilísticos, bem como a linguagem em camadas de abstração elevadas, utilizando-se de grandes parágrafos nos quais se adota uma ordem argumentativa, às vezes contraintuitiva, sugerem, por si só, que o programa dos autores tem um público específico (e restrito), a despeito de seu amplo objetivo. Este é identificado como a desnaturalização da forma como o sistema escolar atua em relação à correlação de forças subjacente à sua interseção com o campo político-

econômico. Observa-se, ainda, que os autores se escusam de não terem sistematizado o bastante, como seria, então, ideal, justificando-se: “isso se deveu ao objetivo de evitar que a leitura se tornasse *inutilmente difícil*” (BOURDIEU; PASSERON 1992, p. 17, grifo nosso). Ao que parece, o primeiro objetivo seria criar uma rigorosa sistematização, garantindo o caráter de irrefutabilidade de suas teorias.

Em certa medida, o campo intelectual é, ao mesmo tempo, o destinatário e o objeto de estudo da obra, a qual já se previne contra eventuais críticas:

De todas as maneiras possíveis de ler este texto, a pior seria sem dúvida a leitura moralizante que, apoiando-se sobre as conotações éticas ligadas, pelo uso corrente, a termos técnicos tais como legitimidade ou autoridade, transformaria as comprovações de um fato em justificações ou denúncias; ou que, tomando efeitos objetivos por produtos da ação intencional, consciente e voluntária dos indivíduos ou dos grupos, encontraria malévola mistificação ou ingenuidade culpável aí onde só se diz dissimulação ou desconhecimento (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 12).

Concorrem para conjecturar-se sobre a presença de um propósito estratégico na obra elaborada por Bourdieu e Passeron: seu elevado rigor teórico e argumentativo; o fato de que os intelectuais que eventualmente criticassem tal formalismo arriscariam ter suas críticas tomadas como inépcia intelectual; a forma com a qual esse texto distingue-se em relação aos demais, sobretudo “A escola conservadora” e **Os herdeiros**. Tais considerações sinalizam, por hipótese, a definição de um público-alvo para a obra: a elite intelectual, que teria tanto o capital intelectual suficiente para interessar-se pela obra quanto as ferramentas necessárias para interpretá-la.

Nessa hipótese, estaria então fechado o ciclo: os autores fariam com que esses intelectuais, alvos de suas críticas, lessem a obra e se vissem nela refletidos em uma argumentação que contestava sua própria legitimidade, expondo seu privilégio. Interessante observar que Rancière parece ter um alvo semelhante, conforme a obra **O filósofo e seus pobres** (RANCIÈRE, 2004), na qual faz ácidas críticas à intelectualidade (incluindo a figura de Bourdieu), como analisado no capítulo 4.

Bourdieu e Passeron (1992) identificam que, no decorrer do século XIX, a força física foi gradativamente sendo substituída pela violência simbólica, em um processo proporcional às modificações sofridas pela forma de atuação do poder conforme se

diferenciavam as estruturas sociais. O desenvolvimento econômico, junto ao progresso técnico, passava a basear justificativas para propostas que abandonassem as técnicas pedagógicas coercitivas, enfraquecendo a legitimidade das formas até então autoritárias. Esse exato ponto, para os autores, é favorável à evidência do mecanismo objetivo da violência simbólica, devido à metamorfose processada nas relações de poder naquele momento.

Conforme o contexto histórico apresentado no capítulo 2, subjacente ao nascimento da escola republicana francesa, delineavam-se condições que impossibilitavam a continuidade do exercício do poder predominantemente coercitivo, tornando necessário dissimular sua imposição: surgia a alternativa do modo “pedagógico” de se inculcar o arbitrário cultural. Desse modo, para os autores, o poder de violência simbólica passou a ser exercido por meio da ação pedagógica – como auxiliar às relações de força – socialmente condicionada pela autoridade pedagógica e pela autonomia relativa da instância que o exercia. Ressalta-se que, para os autores “não há relação de força, por mecânica e brutal que seja, que não exerça também efeito simbólico” (BOURDIEU, PASSERON, 1992, p. 24).

A necessidade do desenvolvimento de uma teoria da violência simbólica surge, conforme os autores, da consideração de as teorias clássicas de fundamentos do poder (as de Marx, de Durkheim e de Weber) serem, em alguma medida, contraditórias entre si: Durkheim enfatiza a exterioridade da coerção; Marx, sem enfatizar a eficácia do empenho simbólico das relações de força, observa de modo unidirecional a imposição de uma ideologia pelas relações de força; e Weber, pela via contrária à de Marx, foca no impacto das representações de legitimidade nas relações de poder.

A solução para a questão é enunciada, por Bourdieu e Passeron (1992), na forma do axioma referido anteriormente: o poder impõe as significações legítimas, além de tomar para si o direito exclusivo de impô-las, escondendo as relações de força subjacentes; a partir daí – e esse passo é fundamental, pois é o “retorno” faltante nas teorias de Marx e de Weber –, as relações de força acrescentam força simbólica à força originária, completando o ciclo. Resultam-se, assim, ao mesmo tempo, as relativas dependência e autonomia das relações simbólicas às relações de poder.

Adotando como esquema um corpo de proposições lógicas, Bourdieu e Passeron (1992) objetivam estabelecer relações precisas entre os argumentos, trazendo como axioma originário do qual decorrem todos os outros:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a 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 (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 19).

A primeira decorrência do axioma inicial define que toda ação pedagógica é uma violência simbólica, uma vez que se configura como imposição de um arbitrário cultural por um poder arbitrário. A ação pedagógica, que é compreendida de modo amplo – a familiar e a institucional –, reproduz, conforme o caso, o arbitrário cultural das classes dominantes ou o das classes dominadas. Tal cultura, por sua vez, é definida por meio da seleção, exclusão e delimitação de determinadas significações convencionadas a serem inculcadas.

Os autores definem o termo arbitrário como um “puro poder de fato”, sem um lastro concreto, adotado como ponto de partida por meio do qual são problematizadas não só a legitimidade do poder conferido à autoridade para impor determinado arbitrário cultural, mas também as condições sociais que permitam tal imposição. A violência simbólica seria, assim, chancelada com o desconhecimento dos próprios agentes que a efetuam. Os autores rompem, dessa forma, com as “representações espontâneas” da ação pedagógica, constatando que, na realidade, o monopólio escolar mostra-se de forma análoga ao monopólio estatal em relação à violência física.

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à ‘natureza das coisas’ ou a uma ‘natureza humana’ (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 23).

Bourdieu e Passeron (1992) consideram que, entre todas as ações pedagógicas possíveis, apenas as que impõem a seleção de um arbitrário cultural que corresponda aos interesses materiais e simbólicos das classes que representa passam a ser consideradas como a cultura legítima e digna de ser reproduzida. A relação de força concreta entre os grupos faz com que sejam as únicas a obter caráter dominante.

Quando se esquece do fator histórico associado a determinado arbitrário cultural (“amnésia da gênese”), adota-se quanto a ele uma noção fictícia de naturalidade. Tal fato é encontrado em expressões como “as coisas sempre foram assim”, como se a realidade objetiva fosse gerada espontaneamente. Como forma de explicitar o fator arbitrariedade, os autores sugerem utilizar o método comparativo, relacionando determinada cultura ao conjunto de culturas passadas ou ao universo das culturas possíveis. Para os autores, a imposição de um arbitrário cultural efetuada pelos grupos dominantes das relações de força de determinada formação social atua como promotora da reprodução social dessas relações de força. Criticam, assim, as teorias clássicas, que desvinculam a reprodução cultural da reprodução social, desprezando o efeito das relações simbólicas no mecanismo das relações de força.

Segundo os autores, para se teorizar sobre a ação pedagógica, é fundamental o estabelecimento das condições sociais para a sua existência, devendo-se levar em conta o aspecto cíclico dessa relação, ou seja, tanto as relações de força subjacentes (sempre dissimuladas), quanto a posterior retroalimentação provida pela ação pedagógica em relação às ações de força originárias. Justifica-se, assim, o entendimento dos autores quanto à impossibilidade de haver relação pedagógica destituída de autoridade, ou seja, destituída de poder.

Conforme Bourdieu e Passeron (1992), em qualquer situação de aprendizagem a legitimidade associada ao emissor, ao qual foi atribuída a autoridade pedagógica, condiciona de modo necessário a forma como determinada mensagem chega ao receptor, modulando, assim, a ação transformadora e as possíveis durabilidades da formação. Desse modo, esse emissor pedagógico está previamente autorizado, pela autoridade pedagógica que lhe é concedida, a impor a forma de recepção e a controlar a imposição de sanções, de modo aceito, desejável, e esperado socialmente.

Partindo-se da concepção de que a autoridade é um argumento externo, os autores desconstruem o argumento meritocrático, destituindo a ideia personalista do valor intrínseco do emissor, que estaria associado à sua qualificação técnica ou carismática. Pelo contrário, os grupos que querem impor seu arbitrário cultural delegam, por procuração, autoridade pedagógica ao emissor, concedendo-lhe o direito de violência simbólica. Dessa forma, os autores demonstram que o receptor da ação de aprendizagem esteja, conseqüentemente, pré-disposto ao reconhecimento da legitimidade da informação transmitida e da autoridade do emissor pedagógico.



Toda essa operação resulta, por fim, no desconhecimento do arbitrário cultural inculcado como cultura legítima.

Em outras palavras, para os autores, tanto as formas e os conteúdos da educação quanto as relações de forças subjacentes reproduzem-se conforme o seguinte mecanismo: a ação pedagógica se exerce por meio da concessão de autoridade pedagógica pelas classes dominantes, realizando-se, por meio de uma comunicação pedagógica que dissimula essa procuração e seu conteúdo, arbitrariamente definidos, legitimando (ou naturalizando) a cultura dessas classes.

O direito ao exercício da violência simbólica é explicitado, por exemplo, nas diferentes formas de relacionamento entre as famílias e as escolas. Nessas formas de relacionamento, evidencia-se a existência (ou ausência) de conflitos em torno da definição dos detentores de legitimidade para indicar o modo “correto” de se educar. Tal papel, nas instituições públicas, é em geral exclusividade da escola; nas instituições de ensino particulares, por sua vez, tal papel encontra-se frequentemente, e em alguma medida, compartilhado. A autoridade pedagógica dos pais incide, no caso das instituições particulares, entre outros aspectos, na escolha da escola com base em seu projeto pedagógico e nos momentos de interação entre família e escola, a exemplo do dever de casa, dos relatórios pormenorizados de desempenho dos alunos bem como das reuniões com professores, coordenação de ensino ou direção. Em quaisquer dos casos, trata-se, conforme os autores, de uma autonomia relativa.

Para Bourdieu e Passeron (1992), a ação pedagógica, impondo um arbitrário cultural por um poder arbitrário, implica o trabalho pedagógico (TP) como:

trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus*<sup>18</sup> como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP [ação pedagógica] e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 43-4).

---

<sup>18</sup> O conceito, amadurecido por Bourdieu posteriormente, diz respeito à ideia de uma praxiologia na qual o *habitus* atua como o mediador entre a “interiorização da exterioridade” e a “exteriorização da interioridade”, ou seja, nas formas de apropriação da realidade de modo a criar um sistema de “disposições duráveis” que vão moldar de modo inconsciente o comportamento dos agentes; ou ainda, como se fosse uma “lente” com a qual se enxerga a realidade conforme o viés cultural construído de forma dissimulada pela educação primária e pela secundária, senão ainda pelas relações sociais cotidianas (BOURDIEU; PASSERON 1992).

Conforme os autores, por adotar uma ideologia que considera a cultura dominante como única legítima (cultura universal), o trabalho pedagógico assume como função a manutenção da ordem. Desse modo, ele reproduz a estrutura das relações de força entre grupos ou classes, cabendo aos dominados apenas o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante. Por outro lado, não se trata de atributo exclusivo da ação pedagógica dominante, na medida em que, para os autores,

Não há nenhuma AP que não inculque significações não-dedutíveis de um princípio universal (razão lógica ou natureza biológica) tendo a autoridade sua parte em toda a pedagogia, mesmo quando se trata de inculcar as significações mais universais (ciência ou tecnologia) (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 24)

A respeito da medida da efetividade do trabalho pedagógico, os autores enunciam que ela se estabelece com relação às características de durabilidade, exaustividade e capacidade de reprodução do *habitus* criado. Este, por contribuir para a integração intelectual e moral do grupo detentor do arbitrário cultural, serve como atributo de identidade. Desse modo, o trabalho pedagógico atua em substituição à coerção física, sendo, dessa forma, mais eficaz, e gerando disposições duráveis. O ciclo se dá no seguinte sentido: o trabalho pedagógico produz um *habitus*, que reforça a autoridade pedagógica, que, por sua vez, torna possível o próprio trabalho pedagógico.

Dessa forma, utilizando analogia entre a ordem biológica e a ordem da cultura, os autores definem reprodução do seguinte modo: assim como, na primeira, ocorre a transmissão do capital genético no processo da geração, na segunda, ocorre a reprodução do arbitrário cultural pela mediação do *habitus* – produtor das práticas de acordo com o arbitrário cultural. Dessa forma, o trabalho pedagógico atua na produção do desconhecimento do duplo arbitrário, criando tanto a legitimidade do produto que ele propõe, quanto o seu consumidor legítimo junto às disposições adequadas de consumi-lo.

Assim, à medida que se realiza, o TP produz cada vez mais completamente as condições objetivas do desconhecimento do arbitrário cultural, isto é, as condições da experiência subjetiva do arbitrário cultural como necessário no sentido de “natural”. *Aquele que delibera sobre a sua cultura já é cultivado e as questões daquele que crê colocar em questão os princípios de sua educação têm ainda a sua educação por princípio* (BOURDIEU, PASSERON, 1992, p. 49, grifo nosso).

Retoma-se, dessa forma, a ideia da “amnésia da gênese”, o que se configura como argumento fulcral da obra **A reprodução** em relação ao presente estudo. Para os autores, os agentes que exercem trabalho pedagógico fazem-no, por definição, impondo o arbitrário cultural. Ou seja, quanto mais criticamente pensam sobre educação, sem levarem em conta terem sido, eles mesmos, cultivados nesse próprio arbitrário, mais se mostram, na verdade, prisioneiros de tal arbitrário. Em outras palavras, quanto mais alegam espontaneidade, liberdade de pensamento e livre arbítrio, mais desconhecem o enraizamento desse arbitrário no *habitus*.

[...] os agentes que produzem o TP não seriam também completamente prisioneiros das limitações que o arbitrário cultural impõe a seu pensamento e a sua prática se, fechados ao interior desses limites por uma autodisciplina e uma autocensura (tanto mais inconsciente quanto interiorizam mais completamente os princípios), eles não vivessem seu pensamento e sua prática na ilusão da liberdade e da universalidade (BOUDIEU; PASSERON, 1992, p. 51).

Levando-se em conta toda a argumentação, não causa surpresa a ausência do termo “emancipação” na obra (usado apenas indiretamente e de modo crítico), cujo debate fundamental se define não nas possibilidades de emancipação, mas nas condições de maior ou menor liberdade. Assim, estaria mais livre e exercendo papel mais “libertador” o agente capaz de desempenhar o trabalho pedagógico sempre atento à arbitrariedade da “necessidade cultural” que ele pretende inculcar e às condições sociais de produção dessa necessidade cultural. Ou seja, desfazendo-se das seguintes ilusões: a da “amnésia da gênese”, a da universalidade da cultura definida arbitrariamente e a de um pensamento completamente livre (uma vez que o agente em si mesmo foi cultivado nesse arbitrário).

Segundo Bourdieu e Passeron (1992), os mecanismos pelos quais se realiza a inculcação de um arbitrário cultural balizam-se entre uma pedagogia implícita e uma explícita: os da primeira produzem um *habitus* a partir da interiorização inconsciente de princípios manifestados no estado prático; já os da segunda são metodicamente organizados e formais, recorrendo mais à verbalização e à conceitualização classificatória. O trabalho pedagógico secundário (exercido na escola, semelhante à pedagogia explícita) evidencia a vantagem exercida pelo trabalho pedagógico primário (socialização familiar) que esteja “preparado” para esse tipo de codificação; já o trabalho pedagógico primário das classes dominadas, devido à sua distância em

relação ao trabalho pedagógico secundário das classes dominantes, obtém franca desvantagem, uma vez que é diretamente associado às necessidades vitais e quase exclusivamente à prática. O trabalho pedagógico exercido nas escolas é percebido pelas classes dominadas como uma língua estrangeira, determinando dissimulada e gradativamente o desempenho escolar e gerando a ideia de que determinados alunos não têm “dom” para determinadas disciplinas ou carreiras.

Os autores conjecturam sobre a eficácia de uma “pedagogia racional”, que corresponda ao interesse pedagógico dos grupos ou classes dominadas, exercendo o trabalho pedagógico que considera a discrepância entre os *habitus* que já preexistem e os que serão inculcados, organizando-se sistematicamente de acordo com os princípios de uma pedagogia explícita (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

No entanto, segundo os autores, tanto o caráter de inércia associado à instituição educativa, quanto a exclusão das ações pedagógicas contrárias aos interesses das classes dominantes concorrem para considerar utópica essa hipótese de “democratização do ensino pela racionalização da pedagogia” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 63). Ademais, segundo os autores, por tratar-se de estratégia que envolve generalização de distintas condições sociológicas, incorrer-se-ia no retorno ao problema original, uma vez que possibilitaria a mobilidade de um número limitado de indivíduos, servindo, dessa forma, para a manutenção da estrutura das relações de classe.

Observa-se, nos três textos abordados – o artigo “A escola conservadora”, as obras **Os Herdeiros** e **A reprodução** –, a ausência do viés propositivo, com exceção de poucas referências à ideia da “pedagogia racional”; em **A reprodução**, por exemplo, num texto de 238 páginas, há apenas um parágrafo sobre o assunto, ainda assim ressaltando seu caráter utópico. Tal constatação remete à distinção entre Bourdieu e Rancière quanto à concepção de emancipação: Rancière a trata de modo aberto, usando, inclusive, como subtítulo ou como tema central em suas obras; Bourdieu, pelo contrário, trata a emancipação como interdita. Embora seja sua posição oficial, ressalta-se que tal severidade não é característica constante em seu trabalho, notadamente pela flexibilização de sua percepção ao longo do tempo, sobremaneira a partir da década de 1990, como será analisado no capítulo 4.

Embora a análise da década de 1960 seja imprescindível, por terem-se estabelecido nesse momento os fundamentos de grandes transformações no contexto educacional e no debate que o envolve nos anos posteriores, os desdobramentos

desse momento, em relação às trajetórias de Bourdieu e Rancière, tornam-se mais evidentes apenas na década de 1980 (conforme analisado no capítulo 4). Ademais, se, por um lado, é necessária a caracterização da década de 1970 como um elo entre os dois importantes momentos, atestando o amadurecimento do pensamento de ambos os autores, por outro, a educação, ainda que esteja presente nas obras desenvolvidas nesse momento, não é enfatizada. Diante disso, a produção dos autores referente à década de 1970 será analisada brevemente e apenas para fins de consolidação de sua argumentação.

### 3.3 DESDOBRAMENTOS: DÉCADA DE 1970

Na esfera econômica, os anos de 1970 destacam-se pelos seguintes fatores: declínio das políticas de bem estar social, substituídas pela implantação da razão neoliberal fundamentada na crítica à intervenção estatal na economia; rompimento unilateral por parte dos Estados Unidos com o Acordo de Bretton Woods – criado em 1944 com intuito de reconstruir o capitalismo mundial após a crise de 1929 –, desfazendo a obrigatoriedade de lastreamento do dólar ao ouro, o que interferiu na competitividade entre os países; crise mundial do petróleo, em 1973, desestabilizando a economia de todo o mundo.

No plano geopolítico, destacam-se: continuidade da Guerra Fria entre União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e os Estados Unidos, notadamente pela sua derrota na Guerra do Vietnã, em 1975, que foi reunificado com apoio bélico e financeiro da URSS e China; Revolução dos Cravos, de caráter popular e marxista, que resultou na independência das colônias portuguesas na África, em 1974 (crise no modelo imperialista); ocupação do Afeganistão pela URSS, em 1979.

No plano social, a década de 1970 é marcada pela expansão do individualismo e, culturalmente, por movimentos alternativos, como o *punk* e o *hippie*, representando continuidade dos movimentos iniciados na década de 1960, conforme anteriormente relatado.

Nesta sessão, serão analisadas as obras **Lições de Althusser** e **A noite dos proletários**: arquivos do sonho operário<sup>19</sup>, de Rancière (2011 [1974] e 1988 [1981]),

---

<sup>19</sup> Doravante denominada **A noite dos proletários**.

e **A distinção**: crítica social do julgamento, de Bourdieu<sup>20</sup> (2015b [1979]), todas elas resultantes dos trabalhos efetuados pelos autores na década de 1970.

Rancière afirma, em 1968, que se encontrava no interior da França, e não em Paris, mantendo-se, portanto, distante dos acontecimentos de maio. Interessou-se pelo assunto por ocasião de sua nomeação, por Michael Foucault, para o departamento de filosofia da Universidade de Vincennes, a qual

era uma universidade que devia ‘responder’ ao movimento de 68, e, ao mesmo tempo, era uma espécie de grande modernização da universidade francesa, uma grande vitrine do que havia de mais moderno e mais chique no pensamento francês da época. Meu problema não era então maio de 1968, quando se criou Vincennes, mas o que faríamos lá, ensinar ou não ensinar. Foi a partir daí que voltei à questão da ideologia, à relação entre o saber, a efetividade social, e a política (RANCIÈRE, 1995, recurso *on-line*).

No pós-1968, Rancière (1995) se define politicamente como pertencente à “Esquerda Proletária”, maoísta, formada originalmente pela dissidência dos estudantes comunistas que acompanhavam a linha althusseriana, cuja atividade militante predominou entre 1968 e 1973.

Embora tenha escrito, junto a Althusser e outros autores, a obra **Ler O capital**, em 1965, resultado de um seminário realizado no ano anterior na ENS, Rancière passou, a partir de 1968, a criticar tanto o referido texto quanto o althusserianismo. O rompimento com Althusser não acarretou, no entanto, a ruptura com o conceito de classes de Marx.

Segundo autor, os acontecimentos de maio de 1968 levaram-no a questionar a orientação de Althusser, que adotava uma ideologia da qual passou a discordar, uma vez que ela operava uma “dissimulação necessária”, camuflando a realidade dos agentes sociais. A partir de então, questionando esse entendimento, dedicou-se ao estudo da história operária, partindo da interseção problemática de três fatores: a interpretação tradicional do marxismo da classe operária, o pensamento de Althusser com relação ao operariado e os acontecimentos de maio de 1968.

---

<sup>20</sup> Doravante denominada **A distinção**.

A partir disso, tentei começar a repensar o que tinha sido a tradição revolucionária do pensamento operário na França. Comecei a fazer um trabalho de historiador, nos arquivos, e durante cerca de dez anos tentei pensar o que significava 'pensamento operário' ou 'não-operário'. E me dei conta de que a definição de 'proletário' como uma espécie de personagem social definido economicamente era um pensamento inconsistente (RANCIÈRE, 1995, recurso *on-line*).

A partir do rompimento com Althusser, Rancière escreve, em 1974, **Lições de Althusser** (RANCIÈRE, 2011), dedicando-se, posteriormente, a uma longa jornada com os arquivos do operariado, o que resultou em sua tese de doutorado publicada em 1981: **A noite dos proletários** (RANCIÈRE, 1988).

Para fins desta pesquisa, sobre a obra **Lições de Althusser**, são suficientes as considerações de Rancière em prefácio para a edição inglesa de 2010, em que traça tanto o contexto em que foi produzida quanto suas intertextualidades. Embora se tenha dedicado à análise do pensamento de Louis Althusser, no decorrer da década de 1960, tinha como objetivo mais abrangente fazer um estudo da política de uma sistemática de pensamento e a forma como ela se apropriava “dos significantes e das apostas políticas de um momento, e ao fazê-lo definia a cena específica e o tempo para que o pensamento fosse politicamente eficaz” (RANCIÈRE, 2011, recurso *on-line*).

Ressalta-se que o propósito geral de Rancière perdurou, tornando-se uma constante em sua trajetória. Em momentos posteriores, seu foco passou a ser, em específico, a sociologia de Pierre Bourdieu, e em geral, a intelectualidade como um todo. Esse quadro se resumiria, anos à frente, na escrita de **O filósofo e seus pobres** (RANCIÈRE, 2004), anteriormente referida e brevemente analisada no capítulo seguinte.

Segundo Rancière (2011), embora Althusser seja geralmente considerado um autor duplamente subversivo, do ponto de vista teórico e político, tal visão é imprecisa. Isso porque esse rótulo despreza os contextos intelectuais e políticos nos quais suas teorias foram produzidas. Ao escrever **Lições de Althusser**, sua pretensão era estudar a forma de apropriação dos significantes e dos desafios políticos daquele momento (1960 a 1973), pelo pensamento de Althusser, e a maneira como esse pensamento definiria o cenário para sua própria efetividade, tornando-se dominante nas concepções de renovação do marxismo.

Tratava-se, em síntese, de um ideário que uniu a ortodoxia marxista, a revolução do pensamento estruturalista, as lutas anti-imperialistas e a Revolução Cultural em um projeto que eclodiu com os levantes de maio de 1968 na França. Enquanto seus adeptos pensavam tratar-se de uma radical revolução cultural, a classe intelectual condenava tais revoltas como movimento pequeno-burguês, cujos atores eram vítimas da ideologia burguesa, necessitando de reeducação por parte da autoridade da ciência e do partido.

Com inspiração foucaultiana, Rancière (2011) rastreou a genealogia do pensamento de Althusser com o intuito de aferir sua eficácia. Segundo o autor, a obra foi escrita quando se configurava o desvanecimento da energia de ruptura de 1968, que resultou no desencanto e na conseqüente crítica radicalizada a toda militância, precisamente ao seu ascetismo e às formas de poder patriarcais e masculinas.

Rancière ratifica que, longe de ser uma crítica pessoal contra Althusser, a obra consiste em evidenciar o caráter de contrarrevolução intelectual do autor cujos efeitos continuavam a radicalizar-se posteriormente. Em outras palavras, seu objetivo não era a condenação personalista de Althusser, mas o reposicionamento da argumentação em relação “à concatenação de palavras usadas, agora como no passado, para articular tanto a inevitabilidade da opressão quanto as esperanças de libertação” (RANCIÈRE, 2011, recurso *on-line*).

O objetivo proposto por Rancière em **Lições de Althusser** (2011) encontra ressonância em suas obras mais recentes, como **A partilha do sensível: estética e política**, publicada em 2000, e **O espectador emancipado**, em 2008 (RANCIÈRE; 2009 e 2012). Nas três obras (e em outras), o autor estuda

as múltiplas formas de pensamento que assumem forma e produzem efeitos sobre o corpo social. Isso inclui o estudo do conjunto de formas materiais de pensamento dominante – decisões, regulamentos, construções, técnicas e exercícios [...]. Desde o início, minha preocupação tem sido com o estudo do pensamento e do discurso ali onde eles produzem efeitos, ou seja, em uma batalha social que é também um conflito, renovado a cada instante, sobre o que percebemos e como podemos nomeá-lo (RANCIÈRE, 2011, recurso *on-line*).

Diante de tais constatações, à despeito de Rancière ressaltar as distinções entre sua perspectiva e a de Bourdieu, nota-se evidente consonância entre o mote central de sua obra e a tônica predominante da teoria do sociólogo, o que tende a



confirmar a hipótese inicial adotada na presente pesquisa, sobre a compatibilidade entre as perspectivas de ambos os autores sobre a emancipação. Tamanha a similaridade faz com que a enunciação, destacada acima, poderia ser confundida com uma definição do conceito de *habitus* de Bourdieu, o qual refere-se aos esquemas de percepção e apreciação da realidade, como analisado anteriormente.

Até este ponto, as maiores divergências encontradas, mais do que relacionadas, propriamente, ao conteúdo, referem-se à forma de exercício da intelectualidade. Com base no exposto, conclui-se que o projeto de emancipação de Rancière pode ser lido mais como um “não fazer” do que algo a ser edificado. Em outras palavras, para o autor, emancipação pressupõe unicamente remoção de seu maior obstáculo: a pretensa imprescindibilidade de tutela por parte da intelectualidade sobre os dominados. Tais constatações evidenciam que a diferença fundamental entre Bourdieu e Rancière sobre a emancipação resume-se a uma forma diferenciada de exercício da intelectualidade. O argumento mais relevante em toda a obra de Rancière é sua defesa contrária à tutela aos dominados. Analogamente ao que ocorre com Althusser, as fustigações de Rancière a Bourdieu não devem ser lidas como ataque personalizado, afinal os autores compartilharam espaços e momentos com coincidências em suas militâncias.

Rancière (2011) acusa como concepções herdeiras do althusserianismo a sociologia da qual Bourdieu é representante, a sociedade do espetáculo, a sociedade do consumo, partilhando todas elas a perspectiva de que os dominados se encontram nessa posição por desconhecerem as leis da dominação. Tal concepção situa, de um lado, a incapacidade dos dominados de descortinar a ilusão de suas realidades, e de outro, a superioridade dos intelectuais, os quais se atribuem a missão de remover véu da ignorância, levando a ciência às massas cegas. Em suma, essas concepções interdita as massas quanto às possibilidades de cuidarem de seu próprio destino.

Em grande parte da década de 1970, visando encontrar existência prévia de autonomia nos dominados, Rancière imerge nos arquivos do operariado do século XIX, ecoando suas vozes. Essa pesquisa empírica culminou, como anteriormente afirmado, na publicação de sua tese de Estado, em 1981, **A noite dos proletários**. Ressalta-se que, em breve decurso de tempo (dois anos), o autor publicou **O filósofo e seus pobres** (2004). Em ambas as obras, confluem duas linhas de pensamento – necessidade de dar voz aos dominados e crítica às pretensões de obrigatoriedade do

exercício de tutela por parte da intelectualidade –, consubstanciando-se como duas faces indissociáveis.

Na definição da temática de **A noite dos proletários** (1988), Rancière evidencia o que se tornará uma tônica em sua obra: crítica às concepções de divisão social de Platão:

O assunto deste livro é, antes de mais nada, a história dessas noites subtraídas à sequência normal de trabalho e descanso; interrupção imperceptível, aparentemente inofensiva, do curso natural das coisas, na qual se prepara, se sonha, se vive já o impossível: a suspensão da ancestral hierarquia que subordina os que se dedicam a trabalhar com as próprias mãos aos que foram contemplados com o privilégio do pensamento (RANCIÈRE; 1988, p. 10).

Dessa forma, Rancière denuncia estar na antiguidade a fonte dos vícios que acometem parte da intelectualidade atual, da qual Althusser e Bourdieu são titulares. Ouvir a voz inaudita do operariado visa solucionar o amplo senso de desencanto proveniente de maio de 1968. Naquele momento, como já relatado, o autor identificava generalizado distanciamento de qualquer militância, gerando um vácuo que os meios políticos e a intelectualidade se esforçariam para preencher desde então. No entanto, o projeto de Rancière era outro: provar que esse vazio não precisava ser preenchido, mas ressignificado, a exemplo do operariado do século XIX, que demonstrou não precisar de intermediário para falar em seu nome. Eles tinham voz, porém inaudita.

Ressalta-se que as influências do maoísmo levaram muitos intelectuais a adotarem mudança de postura, demonstrando seu engajamento de modo a aproximar a militância do operariado, no interior das fábricas:

Para que o protesto das oficinas tenha voz, para que a emancipação operária tenha uma face a mostrar, para que os proletários existam como sujeitos de um discurso coletivo que dê sentido à multiplicidade de seus agrupamentos e de suas lutas, é preciso que essas pessoas já se tenham transformado em outras, na dupla e irremediável exclusão de viver como operários e falar como burgueses (RANCIÈRE; 1988, p. 11).

Rancière debruçou-se sobre os textos escritos pelos operários em suas curtas noites de descanso e observou a inversão da alegoria dos homens de ferro versus homens de ouro, de Platão: ao invés de os operários destinarem esse tempo para

reporem a força de trabalho e empregarem seus corpos, como homens de ferro, às tarefas de produção no dia seguinte, eles se dedicavam à escrita, como homens de ouro, recusando-se a aceitar o papel que lhes foi imposto, ato que Rancière considerou revolucionário.

Deixando se manifestar, ao menos uma vez, o pensamento dos que não estão 'destinados' a pensar, talvez venhamos a reconhecer que as relações entre a ordem do mundo e os desejos dos que estão submetidos a ela apresentam um pouco mais de complexidade do que creem os discursos eruditos (RANCIÈRE; 1988, p. 13).

Em **A noite dos proletários** (1988), Rancière não busca fazer um diagnóstico preciso como os da sociologia, tampouco indicar soluções. Sua intenção é desconstruir o consenso de que os operários não tinham voz, o que tornava obrigatória a existência de intermediários para falar por eles, a saber o Partido ou a Ciência. Para o autor, o vácuo de 1968 não deveria ser preenchido pelo primeiro tampouco pela segunda; pelo contrário, as pessoas deveriam atuar por si mesmas, percebendo a igualdade pré-existente. Essa temática é central na obra **O mestre ignorante**, que será analisada no próximo capítulo.

Como anteriormente aludido, Rancière vale-se das margens de suas obras (posfácio, prefácio, etc.) para contextualizá-las quanto à sua linha de pensamento, aos aspectos conjunturais associados à suas produções textuais e à sua intertextualidade. Dessa forma, para as análises efetuadas na presente pesquisa, serão recolhidas de **O filósofo e seus pobres**<sup>21</sup> suas informações metatextuais, nas quais estão também referências de **A noite dos proletários**.

Buscando identificar o caráter intelectualmente revolucionário do pensamento operário nascido no século XIX, a interpretação de Rancière distancia-se dos extremos da ortodoxia marxista e do pensamento do vanguardismo político. A emancipação da classe trabalhadora não se deu por meio da afirmação de uma "identidade" associada aos valores do trabalho, como normalmente pretendido, mas por uma ruptura simbólica. Rompia-se com a ordem das coisas a qual fundava tais "valores", isto é, rompia-se com formas tradicionais de partilha do sensível, as quais

---

<sup>21</sup> Trata-se do posfácio à edição inglesa de 2002, em Rancière (2004), e do prefácio à edição francesa de 2006, em Rancière (2007). Neles, o autor situa suas obras em relação ao contexto geral (político, econômico e social) e em relação ao conjunto de sua produção intelectual.

distribuíam o privilégio exclusivo do pensamento para alguns, restando a outros apenas tarefas associadas à produção.

No nascimento do ‘movimento operário’, não havia, portanto, nem a ‘importação’ do pensamento científico para o mundo do trabalhador, nem a afirmação de uma cultura operária. Havia, ao contrário, a vontade transgressiva de apropriar-se da ‘noite’ dos poetas pensadores, de apropriar-se da língua e da cultura do outro, de agir como se a igualdade intelectual fosse de fato real e efetiva (RANCIÈRE, 2004, p. 219).

Entre o velho discurso da luta de classes, a sociologia desmistificadora da “cultura distinta” e a ingenuidade histórica da ênfase nas “culturas” e “sociabilidades”, Rancière identificou haver o mesmo tom fundamental: supervalorização daquele que “conhece” em detrimento daquele que ignora. Tratava-se, em todas as propostas, de esforçar-se para a manutenção da ordem das coisas, tal como estabelecido por Platão: que cada um cuide de seus próprios negócios, com base nas virtudes específicas à sua condição. Por oposição, a verdadeira revolução intelectual igualitária seria efetuada por meio da escrita, dos pensamentos, enfim, dos sonhos do operariado nos momentos programados para o seu descanso pelo setor produtivo.

Com base nessa visão sobre a intelectualidade, associada à conjuntura que se iniciava no início da década de 1980, com a chegada do Partido Socialista ao poder, Rancière escreve, em 1983, **O filósofo e seus pobres**. Segundo Rancière (2004), além da relação óbvia com a conjuntura, essa obra apresenta intertextualidade com as de Bourdieu, **A reprodução**, anteriormente analisada, e **A distinção**, que será analisada a seguir.

Estes livros propunham uma interpretação geral da violência simbólica que colocava as classes dominadas em seu lugar. De acordo com esta interpretação, tal violência se manifesta através de um processo de imposição em que rituais escolares e jogos culturais excluem os dominados, oferecendo-lhes um ethos ao qual não podem se adaptar, e fazendo-os arcar com as culpas por este mesmo fracasso (RANCIÈRE, 2004, p. 220).

Posicionando-se de modo crítico à teoria da violência simbólica, tematizada ora sob o aspecto da educação ora da cultura, o autor ressalta imobilização sob a qual ambas colocam as classes dominadas, prendendo-as em suas próprias condições. Essas teorias tiveram efeito danoso no sistema educacional, servindo como base para

reformas malsucedidas efetuadas pelo governo socialista, que chegava ao poder em 1981. Todo esse contexto e seus reflexos nas obras de Bourdieu e Rancière serão analisados mais detidamente no próximo capítulo.

Os estudos de Bourdieu, no decorrer da década de 1970, envolvem predominantemente a inter-relação entre cultura e classes sociais, resultando na publicação de **A distinção** (1979). Considerada como a obra mais importante do autor, colaborando para sua relevância no cenário intelectual mundial, é de autoria individual de Bourdieu, diferentemente dos textos da década de 1960. Trata-se dos resultados da continuidade daqueles estudos, porém, dessa vez, a análise incide nos aspectos culturais da sociedade francesa contemporânea (década de 1970).

Embora o ponto de partida adotado seja o campo da produção artística, o autor visa localizar os princípios gerais relativos ao mecanismo da distinção social, definidos por processos de homologia com outros campos. Para tal, explora as relações entre cultura e outras esferas, tais como economia, classes sociais, política, adotando o julgamento do “gosto” como núcleo central das análises sociais, as quais assumem a forma de sociologia crítica

Bourdieu (2015a) principia pela explanação da lógica socialmente definida da “leitura” das obras de arte segundo a qual “leitura adequada” só pode ser a que apreende “adequadamente” o sentido da obra e a que é realizada por aqueles que têm o código para decifrá-la. Trata-se de esquemas de percepção e apropriação que formam a cultura e o reconhecimento de estilos – camada secundária do sentido –, cujas propriedades superam as propriedades sensíveis, baseadas na experiência existencial – camada primária do sentido.

Se é demasiado evidente que, pela arte, a disposição estética recebe seu terreno por excelência, ocorre que, em qualquer campo da prática, é possível se afirmar a intenção de submeter as necessidades e as pulsões primárias ao requinte e à sublimação; além disso, em todos os campos, a estilização da vida, ou seja, o primado conferido à forma em relação à função, à maneira em relação à matéria, produz os mesmos efeitos. E nada determina mais a classe e é mais distintivo, mais distinto, que a capacidade de constituir, esteticamente, objetos quaisquer ou, até mesmo, ‘vulgares’ (por serem apropriados, sobretudo, para fins estéticos, pelo ‘vulgar’) ou a aptidão para aplicar os princípios de uma estética ‘pura’ nas escolhas mais comuns da existência comum – por exemplo, em matéria de cardápio, vestuário ou decoração da casa – por uma completa inversão da disposição popular que anexa a estética à ética (BOURDIEU, 2015a, p. 13).

Dessa forma, além de apresentar o tema fundamental ao qual o autor dedicou seus esforços na década de 1970, a referida obra assume relevância na presente pesquisa por desnudar aspectos referentes à cultura que encontram estreita relação com processos de legitimação do poder e, conseqüentemente, com a temática da emancipação (a despeito de a cultura encontrar-se tematizada de modo mais abrangente, extrapolando o aspecto educacional).

Segundo o autor, a distinção de classes se relaciona com a distinção operada pelos próprios sujeitos sociais, por meio da classificação objetiva que se revela pelas concepções individuais quanto ao que é belo ou feio, distinto ou vulgar, etc.: “É assim que a arte e o consumo artístico estão predispostos a desempenhar, independentemente de nossa vontade e de nosso saber, uma função social de legitimação das diferenças sociais” (BOURDIEU, 2015a, p.14). Dessa forma, tanto o gosto quanto qualquer manifestação da cultura “legítima” acabam servindo como marcantes traços distintivos de classe social, embora não tenham qualquer ligação com fatores objetivos, mas apenas convencionados. Tal conceito encontra sua forma mais amadurecida em **O poder simbólico**, publicada originalmente em 1989, conforme excerto a seguir:

As diferentes classes e fracções de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais. Elas podem conduzir esta luta quer directamente, nos conflitos simbólicos da vida quotidiana, quer por procuração, por meio da luta travada pelos especialistas da produção simbólica (produtores a tempo inteiro) e na qual está em jogo o monopólio da violência simbólica legítima, (cf. Weber), quer dizer, do poder de impor – e mesmo de inculcar – instrumentos de conhecimento e de expressão (taxinomas) arbitrários – embora ignorados como tais – da realidade social (BOURDIEU, 2007, p. 12).

Segundo Bourdieu (2015a, 2007) a classificação social, observável objetivamente, encontra-se interiorizada nos sujeitos na forma de um esquema de classificação que reside em uma posição anterior à própria consciência e, por conseqüência, ao discurso, estando, portanto, fora do controle voluntário. A dimensão praxiológica do *habitus* contribui como operador dialético entre representação e realidade, em um duplo translado de significados a orientar o agir, o pensar e o sentir: por um lado, pela interiorização da percepção da realidade social; por outro, pela

exteriorização das disposições anteriormente incorporadas. Tal construção torna-se basilar na concepção e avaliação do mundo social, na divisão do trabalho e nos mecanismos de dominação, para os quais concorrem a inculcação e a dissimulação dos “valores legítimos”, enredados sob a aparência de naturalidade, como se não houvesse alternativa.

A questão do gosto, núcleo da tese de Bourdieu (2015a), funciona como um sentido de orientação social, a guiar os ocupantes de determinada posição no espaço social em termos de antecipação prática do que será o sentido e o valor social de suas práticas ou dos bens escolhidos.

(...) todo conhecimento e, em particular, o do mundo social, é um ato de construção que utiliza esquemas de pensamento e de expressão, além de que, entre as condições de existência e as práticas ou representações, se interpõe a atividade estruturante dos agentes que, longe de reagir mecanicamente a estímulos mecânicos, respondem aos apelos ou às ameaças de um mundo, para cuja produção do sentido eles próprios haviam contribuído. (...) [O princípio dessa atividade estruturante é] um sistema de esquemas incorporados que, constituídos no decorrer da história coletiva, são adquiridos no decorrer da história individual e funcionam no estado prático e na prática (e não para fins de puro conhecimento) (BOURDIEU, 2015a, p. 435).

Conforme Bourdieu (2015a), os esquemas de percepção são estruturas historicamente construídas e baseadas na própria divisão objetiva da sociedade em classes (faixas etárias, classes sexuais, classes sociais, etc.). Essas estruturas encontram-se interiorizadas no conjunto de agentes dessa sociedade, formando a ideia de um mundo de senso comum. Suas raízes são de ordem mítica, e sua eficácia ideológica se dá somente porque remete, na ordem social, à rede de oposições encontradas – “elite” dos dominantes versus “massa” dos dominados – cujos fundamentos são unicamente estatísticos.

Para o autor, a ordem social se inscreve nos cérebros progressivamente a partir dos condicionamentos associados a diferentes condições que se encontram na origem da estrutura social e a partir do poder estruturante exercido pelas hierarquias e classificações inscritas nas instituições, na linguagem, nos objetos, etc. No sistema escolar, destaca-se, além do poder estruturante efetuado por suas hierarquias inscritas, a manutenção do esquema social pelo uso de vereditos, julgamentos e classificações típicos de seu modo de funcionamento.

Os limites encontrados na realidade objetiva tornam-se, para o autor, o sentido dos limites, funcionando como antecipação prática dos limites objetivos e conferindo ao sujeito seu senso de lugar, o lugar que “merece” ocupar. Tal senso leva o sujeito a confirmar sua exclusão em dizeres como “aquilo não é para mim”, referendando um ato conformista de reconhecimento da ordem social. Trata-se da implementação, pelo dominado, do sistema de representação baseado em categorias de percepção ajustadas aos interesses daqueles que dominam a ordem estabelecida.

A partir de tal sistema, o dominado irá aferir seu valor e sua posição, aceitando o que tem que ser: “modesto”, “humilde”, etc. A forma de utilizar o corpo, as disposições corporais e a comunicação não-verbal tornam-se, para o autor, figuras metafóricas para essa relação com o mundo, justamente por serem sobrecarregadas de significações e valores sociais. Somos, para ele, autômatos na maior parte de nossas ações.

Esse mesmo paradigma é frutífero nas pesquisas de Bourdieu, a exemplo de suas análises a respeito da escola efetuadas em **A dominação masculina** (BOURDIEU, 2002 [1998]), identificando o papel que a instituição acaba por assumir em termos de separação dos sujeitos. Essa separação ocorre tanto externamente – entre os que têm acesso à mesma e os que não têm – quanto internamente – por meio de seus processos de classificação, ordenação e hierarquização, entre adultos e crianças, católicos e protestantes, ricos e pobres, meninos e meninas, etc. Trata-se, da escolarização dos corpos e das mentes pelo uso de códigos e símbolos que definem o que cada grupo está habilitado, ou não, a fazer. Isso interfere, inclusive, nos conceitos mais abstratos, como o uso do espaço e do tempo, que são estimulados a serem percebidos de forma também diferenciada conforme os grupos. Cabe à escola cumprir o papel de dar naturalidade à ordem “natural” das coisas, definidas conforme o esquema de percepção da classe dominante.

Bourdieu (2015a) refere-se à luta das classificações, que se torna evidente nos grupos de fronteira. Tais limites, gerados pela divisão do mundo social, são tomados como fronteiras a serem atacadas ou defendidas de forma exaltada, conforme interesses nas vantagens ou obrigações correspondentes. Nesse ponto, o sistema de classificação atua como verdadeiro instrumento de poder, cuja operação se dá na definição do sentido particular que é atribuído aos sistemas de classificação. Em sua relação com os dominantes, os dominados atribuem-se virtudes como força física, moral, coragem e virilidade, o que é interpretado pelos dominantes como força cega,



imprevisível, bruta e desprovida de razão; por outro lado, os dominantes atribuem a si mesmos

(...) força espiritual e intelectual, autodomínio que predispõe ao controle dos outros, força anímica ou força do espírito que autoriza a pensar a relação com os dominados, povo, mulheres ou jovens, como se tratasse da relação da alma com o corpo, do entendimento com a sensibilidade, da cultura com a natureza (BOURDIEU, 2015a, p. 443).

Para o autor, à medida que os limites incorporados são percebidos como fronteiras limitadoras das ações individuais, surge a necessidade de deslocamento de tais fronteiras. Isso só se realiza pela luta, que força os defensores da ordem estabelecida a explicitar os princípios de produção da mesma. O sistema de classificação, como criador da divisão política, tem como princípio a reprodução das diferenças (e das distâncias diferenciais), o que remete à noção de não exatidão, característica do conceito de divisão “artificial” do mundo social.

O autor destaca a autonomia relativa das representações simbólicas em relação às condições objetivas da existência e sua relação direta – porém, muitas vezes esquecida – com a luta de classes. Esta encontra uma de suas formas particulares na luta da concorrência, marcada pela deficiência inicial dos dominados em relação aos dominantes, reproduzindo distâncias anteriormente demarcadas. Isso pode ser percebido no fenômeno da concorrência pelos diplomas e na consequente “redução em seu valor de face” no mercado de trabalho, devido à inflação de credenciais. Nesse ponto, destaca-se, ainda, uma das raízes da evasão escolar: torna-se clara a desilusão coletiva em relação ao mercado de trabalho, proveniente do desacoplamento entre as aspirações e as oportunidades, ou seja, entre o que o sistema de ensino promete idealmente e o que a realidade social impõe objetivamente. O que, de fato, ocorre é uma competição posicional: a despeito do esforço de cada um, a posição de todos na estrutura social permanece a mesma.

Segundo Bourdieu (2015a), a visão de mundo burguesa – que se fundamenta em um sistema de oposições simbólicas dicotômicas entre o comum (dominado) e o raro (dominante) – conta com mecanismos institucionais, entre os quais os encontrados no sistema escolar, para inculcar a concepção do culto à individualidade, expressa no conjunto de propriedades pessoais exclusivas e originais inscritas na ideia de valorização do estilo ou da opinião pessoal. A instituição escolar, segundo o autor, fortalece a ideia do individualismo, tão cara à burguesia e à elite, pela utilização de um estilo de

organização estritamente individualista, pela própria valorização entre o que é original em relação ao comum, bem como pelo próprio conteúdo ensinado. Em consonância com a tese de Dardot e Laval (2016) – que afirma a capilarização do neoliberalismo à subjetividade –, tal visão, baseando-se na ideia mítica de “dons” e “méritos” pessoais, abarca diversas esferas da existência, desde a política até o lazer, sempre privilegiando o privado e o íntimo, em detrimento do coletivo, do público e do comum.

O ideal de cooperação não encontra nenhum encorajamento na tradição da universidade francesa e, da escola primária à pesquisa científica, o trabalho coletivo pode apenas excepcionalmente apoiar-se nas instituições. Entre as tarefas que atribuem a si, os professores frequentemente relegam à última posição a função de organização que poderia ser-lhes incumbida e particularmente a tarefa de enquadrar o trabalho coletivo dos estudantes; e mais, a escola inculca, desde a infância, um ideal contrário, o da competição individualista (BOURDIEU E PASSERON, 2018, p. 52).

A década de 1970 foi marcada pela crise conjuntural apresentada no início desta sessão. Os anos 1980, por sua vez, evidenciaram-se como um período de reformas, as quais, além de não promoverem os resultados esperados, acabaram por evidenciar os conflitos entre as perspectivas de Bourdieu e Rancière, conforme será analisado no próximo capítulo, após a contextualização do plano geral da produção dos dois autores na década de 1980 e um breve apanhado dos fatores mais destacados desse momento histórico.

#### 4 OS ANOS 1980 E AS REFORMAS EDUCACIONAIS

Na década de 1970, a resposta política aos fatores de instabilidade conjuntural, entre os quais o prolongamento e as dimensões da crise de 1973, apresenta resultados catastróficos. O aprofundamento da recessão mundial, agravado na década de 1980, marca o momento histórico com aumento das desigualdades sociais, desemprego, inflação e miséria. Ganham força as propostas do neoliberalismo, as quais atribuem a culpabilidade das crises aos gastos desnecessários, tais como os referentes ao estado, à legislação trabalhista e aos programas sociais. Tornaram-se, Margareth Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, figuras emblemáticas da execução mais violenta das políticas de recuperação da economia com base nesses fundamentos. Tratava-se do desmonte do sistema de proteção social, que, embora tenha resultado em efêmero crescimento econômico de tais países, provocou profunda degradação das condições sociais e trabalhistas.

Na França, o cenário de 1981 foi marcado pela chegada do Partido Socialista à presidência, assumida por François Mitterrand, cujo governo se estenderia até o ano de 1995. Cercado de paradoxos, Mitterrand participou da Segunda Guerra e tornou-se prisioneiro da Alemanha, porém conseguiu fugir. Três anos depois, tornou-se autoridade do governo Vichy, o qual, sob liderança do Marechal Philippe Pétain, era, na prática, um governo colaboracionista da Alemanha nazista. Mitterrand, logo no início de seu governo, imprimiu um caráter nacionalista, investindo nas forças militares e na nacionalização massiva de complexos industriais e instituições financeiras. Porém, tal tendência foi eclipsada logo no nascedouro, de modo que seu governo voltou-se para políticas de austeridade, cedendo ao neoliberalismo, conforme tendência inaugurada por Thatcher e Reagan.

Também no ano de 1981, Rancière conclui sua tese **A noite dos proletários**, dedicando-se, a partir de então, à escrita da obra **O filósofo e seus pobres** (publicada em 1983), a qual foi triplamente influenciada: pelos trabalhos com os arquivos do operariado; pelas circunstâncias políticas; pelo contexto intelectual, do qual era emblemática a obra **A distinção**, de Bourdieu, publicada dois anos antes. A crítica social elaborada por Bourdieu (2015a) em **A distinção** chegou às mãos de Rancière (2007) nos anos finais dos estudos de sua tese.

Bourdieu (2015a) afirmou serem ilusórias as pretensões de autenticidade do gosto estético, sendo tal ilusão, de modo homólogo, extensível a quaisquer

pretensões de liberdade. Rancière (2007), por sua vez, propõe que, a julgar pela observação empírica das experiências estéticas dos operários encontradas nos arquivos que pesquisou, essa tese é refutada, na medida em que tais arquivos demonstram que os operários conseguiram apropriar-se dos olhares, das linguagens e dos gostos que, pretensamente, deveriam ser exclusivos ao papel determinado aos intelectuais. Tal constatação comprovaria a emancipação desses trabalhadores, uma vez que extrapolaram o papel que lhes fora socialmente determinado. A franca discordância atinente à concepção de Bourdieu, que atribui ingenuidade tanto às pretensões de estética pura quanto às da verdadeira liberdade, serve como mote para Rancière escrever **O filósofo e seus pobres**, cuja quinta parte foi dedicada às críticas da sociologia.

Segundo Rancière (2004), a década de 1980 marcou todos os movimentos progressistas reformistas pelas concepções de redução de desigualdade fundamentadas na educação. Nas circunstâncias políticas da época – chegada do socialismo francês ao poder –, passava-se a adotar como perspectiva dominante a de Bourdieu, cuja sociologia progressista consubstanciava-se nas obras **A reprodução e A distinção**.

O que na França sucedeu o esgotado esquerdismo e a grande rejeição ao marxismo, característicos do final da década de 1970, foi a breve euforia da chegada ao poder dos socialistas. Esta ocorrência foi sinônimo de um efêmero renascimento marxista e de grandes ambições reformistas que se fundamentavam nas conquistas das ciências sociais para uma formação igualitária da sociedade francesa (RANCIÈRE, 2004, recurso *on-line*).

Conforme Rancière (2004), as reformas socialistas elaboradas na década de 1980, com base nas concepções de Bourdieu, adotavam programas para redução das desigualdades, os quais buscavam adaptar a escola às condições sociais das crianças de classes desfavorecidas a partir da diminuição da presença da alta cultura legítima. Porém, a despeito da intenção de diminuir a violência simbólica, essa concepção acabaria por criar uma clivagem: de um lado, as crianças desfavorecidas, recebendo educação enfraquecida, sob pretexto de tratar-se de uma cultura mais próxima à cultura nativa (autóctone); de outro lado, aos eleitos estaria reservado o auge do pensamento e do refinamento da linguagem. Desse modo, as concepções

dividiam-se entre a pedagogia republicana, que pregava a excelência a qualquer custo, e a pedagogia modernista, que pregava a redução das desigualdades.

Em **O filósofo e seus pobres**, Rancière (2004) problematizou a permanência, no discurso científico moderno, de um núcleo teórico originado na Grécia antiga, no qual se fundamentava a separação inata entre os filósofos e os artesãos, cada qual imobilizado com suas respectivas ocupações e vivências possíveis. Sua crítica incide na constatação de que tal separação subjaz às visões atuais dos progressistas e dos revolucionários, as quais preservam tal discurso.

Esse projeto definiu o propósito e o estilo do livro. Primeiramente, eu quis seguir as metamorfoses do gesto filosófico que separa aqueles que estão prometidos ao trabalho daqueles que estão destinados ao pensamento. [...] Esse propósito também ofereceu à escritura sua direção. O fraseado de *A noite dos proletários* tinha desmesuradamente se alongado e carregado de incisos para dar conta da complexidade que habitava a percepção e o discurso dos que são supostamente simples. *O filósofo e seus pobres*, ao contrário, conforma-se naturalmente à frase curta, à parataxe e à fórmula lapidar para marcar a brutalidade das partilhas colocadas em obra na sofisticação das análises sábias (RANCIÈRE, 2007, p. 37).

Rancière (2004) intitula um dos capítulos como “O rei sociólogo” – em paródia irônica do rei-filósofo, de Platão, nascido para governar, dotado das virtudes da inteligência e da honestidade. O autor critica a argumentação de Pierre Bourdieu nas obras **A reprodução** e **A distinção**, considerando-as um ataque à filosofia.

Para Rancière (2004), a sociologia, partindo da premissa da desigualdade, tem o vício do reducionismo nas explicações, dedicando-se apenas a afirmar o que já é notório, a exemplo da dominação econômica amplamente discutida pela área da estatística. Ademais, Bourdieu se beneficia de sua própria denúncia, afinal a sociologia precisa afirmar-se no campo das ciências, pretendendo exclusividade no entendimento da ordem social. Desse modo, a afirmação do determinismo, que impõe a explicação do destino de cada um, serve para garantir a sobrevivência dessa ciência, uma vez que conserva as coisas em seu devido lugar, deixando as pessoas conformadas e desmotivadas para as modificações.

Um jogo difícil, pois os dados parecem estar realmente viciados. As armas do sociólogo são as do seu adversário. Para construir a sua ciência, ele tem dois instrumentos essenciais: tabelas estatísticas e sondagens de opinião. Mas desde o início, ele pode ver imediatamente a verdade do seu objeto a escapar. Antes dele, por exemplo, o estatístico

demonstrou que a escola eliminou a maioria dos filhos dos trabalhadores e promoveu a maioria dos filhos da burguesia. Antes dele, também, o economista forneceu números confirmando que cada classe consome o que sua renda lhe permite. [...] A justiça da estatística dissolve continuamente o objeto sociológico, produzindo em suma a sua própria doxa-desmistificação, que devolve ideias puras à impura inércia da dominação. Aonde quer que vá, a sociologia se encontra precedida pela sua sombra ou simulacro: a aproximação das suas conclusões, que se apoiam na estatística do seu domínio (RANCIÈRE, 2004, p. 168).

Segundo Rancière (2004), Bourdieu acusa de ingênuos os que pretendem pensar em termos de igualdade. Por ignorar as subjetividades, o sociólogo associa os gostos como uma derivação exclusiva das classes, desprezando experiências tais como as dos trabalhadores, em **A Noite dos Proletários** (1988), que escrevem apesar de sua condição. A sociologia, tal como a filosofia, despreza o fato de que o sensível pode assumir diferentes significados, tais como a existência de vieses cognitivos ou pontos cegos de percepção.

Segundo Rancière, Bourdieu acusa os filósofos de esquecimento (ou ingenuidade), por não conseguirem perceber as determinações associadas a seus próprios pensamentos. Como os filósofos estão demasiadamente ocupados com seu “próprio negócio” (paráfrase irônica da fórmula “homens de ouro, homens de ferro, cada um com a parte que lhe cabe”), não percebem a arbitrariedade inerente à ordem social e à cultura legítima, tampouco a dissimulação operada. De acordo com a acusação, Bourdieu reduz as categorias de percepção dos filósofos às da própria classe, isto é, despreza a existência de qualquer subjetividade, de modo análogo ao que faz com os proletários, como referido anteriormente. Seguindo essa lógica, o único intelectual capaz de enxergar a arbitrariedade oculta seria o sociólogo (o sociólogo-rei). Este, tal como Platão, prende todos em seus respectivos destinos, porém, ao invés de explicar essa prisão pelo mito da livre escolha das almas, faz isso por meio de outro mito: o dos determinismos inelutáveis pertinentes à ordem social.

Para Rancière, a sociologia entra em contradição. De um lado, ela mesma se define como a ciência que ensina coisas que todos sabem de alguma maneira, mas não desejam ou não conseguem perceber porque o sistema as dissimula, ocultando-as. De outro, a ciência, por natureza, necessita do oculto (o segredo que ela precisa revelar); no caso da sociologia, esse oculto encontra-se no segredo que todos conhecem: a dissimulação.

Rancière considera o mito da livre escolha das almas de A República, de Platão, como uma farsa que, ao ser atualizada pela ciência desde a modernidade, converte-se no conceito da ausência do tempo. A despeito da atualização, permanece

o objetivo de estabelecer ligação fictícia (como se fosse necessária) entre cada trabalhador e seu devido lugar. Acompanhando essa lógica, no âmbito educacional, a sociologia apropria-se de outro mito, a lei do Lazer: o tempo escolar se reduz a um tempo vazio necessário para diferenciar quem nasceu ou não para o Lazer.

Da qual procede, segundo esta lógica, a explicação muito natural para a extensão da educação obrigatória: manter na escola as crianças que eliminaram a si mesmas dela é a melhor maneira de eliminá-las através da dissimulação da sua eliminação (RANCIÈRE, 2004, p. 175).

Segundo Rancière, a proposta de “pedagogia racional”, de Bourdieu, qual seja a de explicitar a cultura herdada transformando-se em aprendizado homogêneo, esconde um contrassenso: a operação de racionalizar o aprendizado da cultura legítima acaba, na realidade, por reforçar a legitimação de sua arbitrariedade.

A pedagogia racional pode funcionar, como toda pedagogia, apenas marginalmente na otimização das chances de sucesso dos membros mais bem situados da classe dominada. [...] Dos Herdeiros à Reprodução, isso se tornou uma utopia tão ilusória quanto a pedagogia libertária (RANCIÈRE, 2004, p. 176).

Tal constatação pouco difere das efetuadas por Bourdieu e Passeron, conforme analisado no capítulo anterior, tendo eles mesmos ressaltado seu caráter utópico.

Segundo Rancière, o fato de Bourdieu beneficiar-se da perpétua denúncia das manipulações que o sistema efetua sobre as classes trabalhadoras explica a causa de não se encontrar na obra qualquer intenção verdadeira de se interromper a reprodução. Caso houvesse, geraria o inconveniente de eliminar as pretensões de solidariedade com a classe trabalhadora, tão convenientes ao sociólogo. Disso decorreria, ainda, o repúdio à própria sociologia, uma vez que, como qualquer ciência, é dependente do oculto. Este, no caso da sociologia, é o erro no reconhecimento, ou seja, por não conseguirem reconhecer adequadamente a realidade social, as pessoas sujeitam-se à dominação. Trata-se da violência simbólica, que, para Rancière, configura-se como condição necessária à existência da sociologia. Se a pedagogia racional desvelasse o arbitrário, ou seja, o que está “oculto”, a ciência da sociologia desapareceria. Referindo-se ao paradoxo de

Epimênides<sup>22</sup>, dos antigos gregos, Rancière constata, por analogia, que o fato de se declarar a existência de um arbitrário é, em essência, já um arbitrário.

Prosseguindo a crítica, Rancière constata que, para Bourdieu, a autoridade precisa ser mal reconhecida (arbitrária), para que sua legitimidade seja reconhecida objetivamente, de forma que o arbitrário se mantém inalcançável. Rancière busca refutar a contradição, baseando-se na seguinte contra-argumentação:

Não é mais apenas a eficácia demonstrável da dominação, mas a não necessidade da necessidade que o pedagogo nunca terá pronunciado. A contradição foi elevada às alturas de Parmenidianas. Nunca se pode forçar o não-ser a ser. Nunca o arbitrário pode ser necessário. E a linguagem do necessário nunca pode proclamar o arbitrário. A ação pedagógica justifica a autoridade pedagógica que a legitima por sua vez - um círculo vicioso que autoriza o trabalho pedagógico sem falhas [...] Daí a identidade entre a grande lei da banalidade simbólica e comercializável, que garante que o *habitus* seja perpetuamente produzido e reproduzido para que cada um faça 'seu próprio negócio' (RANCIÈRE, 2004, p. 177).

Segundo o autor, enquanto Platão atribui à arbitrariedade da escolha das almas a fixação necessária de cada um em seu devido lugar, Bourdieu prende cada um em seu devido lugar por meio da acusação de serem ilusórias quaisquer intenções de liberdade. Tais ilusões, por sua vez, são atribuídas pelo sociólogo às dissimulações pertinentes ao mecanismo de violência simbólica. Dessa forma, o rei-sociólogo garante sua realeza por meio da absolutização do arbitrário, o qual só ele reconhece corretamente. Nas palavras dos sociólogos:

A tomada de consciência do arbitrário de um modo particular de imposição ou de um arbitrário cultural determinado não implica a apreensão do duplo arbitrário da AP: ao contrário, as contestações mais radicais de um poder pedagógico inspiram-se sempre na utopia autodestrutiva de uma pedagogia sem arbitrário ou da utopia espontaneísta que outorga ao indivíduo o poder de encontrar nele o mesmo princípio de sua própria 'expansão'. Todas essas utopias se constituem um instrumento de luta ideológica para os grupos que, através da denúncia de uma legitimidade pedagógica, visam a assegurar-se o monopólio do modo de imposição legítima. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 30).

---

<sup>22</sup> Paradoxo de Epimênides: enigma atribuído ao filósofo homônimo, que, nascido na cidade de Creta, na Grécia, teria dito que todos em Creta eram sempre mentirosos. Pela lógica, se o filósofo, de fato, estava sendo verdadeiro, estava enunciando que ele também era mentiroso, já que era cretense; se estava sendo mentiroso, estava enunciando, por oposição, que ele mesmo é verdadeiro; e assim por diante. Enfim, cita-se o paradoxo para aludir a determinadas proposições sobre as quais é impossível concluir sobre a verdade ou falsidade.



É importante notar no texto de Rancière a adoção de estilo irônico, por vezes incisivo, como exemplificado no ponto a seguir, sobre a pedagogia racional. Antes, porém, é importante retomar as enunciações de Bourdieu e Passeron sobre esse ponto, a fim de evidenciar-se o contraste referente à contradição entre seu texto e a visão de Rancière sobre o mesmo.

Em **Os herdeiros** e em **A reprodução**, Bourdieu e Passeron se referiram à ideia de uma Pedagogia Racional de modo incidental, não conferindo a esse conceito posição de relevo no texto (considerando-se o todo da obra). Acresce-se a isso o fato de ambos os autores terem explicitado a ordem utópica de tal pedagogia, com limitados resultados práticos. Percebendo essa pedagogia como falsa e imprudente promessa de emancipação aos desfavorecidos, Rancière a concebe, ironicamente, como um sacrifício “necessário” para o bem da sobrevivência da sociologia. O verdadeiro bem que ela acredita conceder a todos é a própria ciência, ou seja, trata-se da libertação por meio do conhecimento propiciado pela sociologia, e não pela pedagogia.

O que se pode fazer com uma ciência da escola que diz que a pedagogia é impossível? Como uma ciência de relações de poder que diz que estas são infrangíveis? Uma vez aniquiladas as posições do pedagogo e do político, resta apenas a posição do psicanalista. O sociólogo seria, genericamente, o cientista (sábio) e o médico da abnegação. Ao não mudar o ranking dos mais baixos, ele lhes daria ‘a possibilidade de assumirem seus hábitos sem culpa ou sofrimento’ (...). Isso pode refletir a honra da ciência, mas esta se complica com um novo paradoxo, pois se o sociólogo é um psicanalista, ele lida apenas, como seu colega, com pacientes ricos (RANCIÈRE, 2004, p. 180).

Em anos posteriores à publicação de **O filósofo e seus pobres**, Rancière (2004, 2007) viria a constatar que o contexto político delineado posteriormente à denúncia contra a “sociocracia”, presente em sua obra, aproximou sua crítica à concepção do elitismo republicano. No entanto, segundo o autor, a querela não se demoraria a dissipar: ambas as concepções – elitismo republicano e pedagogia sociológica – sucumbem ao desmantelamento do estado social em virtude do alinhamento pretensamente obrigatório com a mundialização da economia<sup>23</sup>, tema que será analisado no final deste capítulo. Passa-se agora à análise do papel de Bourdieu nas reformas educacionais efetuadas nos anos 1980.

---

<sup>23</sup> Importante notar que Rancière não utiliza, ainda que em 2016, o termo “neoliberalismo”.

No ano de 1981, Bourdieu é eleito para a cadeira de sociologia no *Collège de France*, dando seguimento, concomitantemente, à suas pesquisas sobre cultura, educação e reprodução social, as quais resultaram, em 1984, na publicação da obra **Homo Academicus** (BOURDIEU, 2013). Além de dedicar parte dessa obra a demonstrar as estruturas inerentes ao campo educacional que o tornam propenso a crises – das quais os acontecimentos de maio de 1968 são um exemplo –, analisa de modo metucioso o campo universitário francês, descortinando as operações de dissimulação efetuadas no meio acadêmico e ressaltando o caráter conflituoso subjacente à consensualidade superficial.

Bourdieu (2013) intensifica sua crítica à intelectualidade do campo educacional, iniciada na década de 1960. Embora Bourdieu e Rancière compartilhem interesses sobre o mesmo nicho de pesquisa, as perspectivas e abordagens são distintas. A obra confere destaque ao caráter danoso do corporativismo associado aos agentes do campo universitário, por ocultar, sob as pretensões de democratização do ensino, o esforço na preservação de sua hierarquia.

No ano de 1984, o governo de Françoise Mitterrand encomenda ao *Collège de France* o delineamento de uma estratégia para a educação do futuro. Essa estratégia, elaborada pelo grupo do qual Bourdieu fazia parte, resultou no relatório intitulado “Proposições para o ensino do futuro”, subscrito por ele e submetido, um ano depois, à presidência. O relatório apresentava um caráter de construção coletiva que serviria a Bourdieu como justificativa para o tom normativo adotado, o que para alguns sociólogos é considerado como heresia, sendo incompatível com o ofício.

A despeito da autoria coletiva, são evidentes no relatório as marcas das teorias desenvolvidas por Bourdieu nos anos precedentes. A preocupação em encontrar uma justa medida entre o corporativismo do meio acadêmico e a defesa da escola e da atividade docente quanto à competição desenfreada proposta pelo liberalismo, aparece no relatório em forma de proposta de competitividade estimulada e controlada pelo Estado: uma vez que a competição é um traço inerente aos campos sociais, negá-la equivaleria a conferir maior força aos mecanismos de dissimulação subjacentes que a tornam injusta. A opção menos danosa seria controlá-la, deixando às claras as regras do jogo. Trata-se de uma tentativa de localizar uma justa medida entre o liberalismo (competição entre instituições autônomas) e o estatismo (proteção dos desfavorecidos contra a exclusão resultante da competição). É inegável perceber nessas propostas as influências das obras de Bourdieu, tais como **Homo**

**Academicus, O poder simbólico e A nobreza do estado**, fazendo com que as diversas coincidências de perspectivas entre o relatório e o seu pensamento revelem seu papel protagonista na escrita do documento.

Esse relatório fundamenta-se duplamente: na necessidade de que a educação responda às determinações específicas relacionadas às transformações sociais, econômicas e tecnológicas presentes na atualidade; na estreita margem de consenso a respeito dos conteúdos e objetivos do ensino. Essa intenção universal afirma que o ensino “deve criar mentes abertas, dotadas das disposições e conhecimentos necessários para adquirir constantemente novos conhecimentos e adaptar-se às constantes mudanças de paradigma” (BOURDIEU, 1985, recurso *on-line*).

Ainda sobre as modificações conjunturais, os autores entendem que o desamparo sentido pela “geração enganada” (estudantes de maio de 1968) perdurou, fazendo com que, ainda no ano de 1985, as transformações sociais continuassem a resultar no sentimento generalizado de revolta das gerações subsequentes (embora não mais externalizado como foi na década de 1960).

Os autores justificam o viés otimista atribuído à sua obra pela inevitabilidade de se discutirem os paradoxos inerentes à educação e, por extensão, à própria relação pedagógica, para possibilitar os necessários avanços nesse campo:

Uma reflexão sobre os objetivos da escola não pode ignorar as contradições que subjazem a uma instituição voltada a servir interesses diversos, até mesmo antagônicos. Essas contradições, que os limites da própria ação pedagógica muitas vezes fazem com que elas se apresentem sob a forma de antinomias insolúveis ('democratização' / 'seleção', 'quantitativa' / 'qualitativa', "pública" / 'privada' etc.), passíveis de todos os tipos de exploração, seja polêmica seja política, continuarão presentes no próprio esforço de superar as tensões entre as exigências opostas ou entre os fins propostos e os meios indispensáveis para alcançá-los (BOURDIEU, 1985, recurso *on-line*).

Ressalta-se que essas mesmas contradições motivaram Rancière a basear sua obra **O mestre ignorante** na experiência peculiar de Joseph Jacotot, do século XIX, como será visto em seguida à análise de Bourdieu (1985).

A história da pedagogia decerto conhece suas extravagâncias. E, estas, por tanto quanto se devem à própria estranheza da relação pedagógica, foram frequentemente mais instrutivas do que as proposições mais racionais. [...] [No caso de Joseph Jacotot, trata-se] de uma voz solitária que, em um momento vital da constituição dos

ideais, das práticas e das instituições que ainda governam nosso presente, ergueu-se como dissonância inaudita – como uma dessas dissonâncias a partir das quais não se pode mais construir qualquer harmonia da instituição pedagógica e que, portanto, é preciso esquecer, para poder continuar a edificar escolas, programas e pedagogia, mas, também com uma dessas dissonâncias que, em certos momentos, talvez seja preciso escutar ainda, para que o ato de ensinar jamais perca inteiramente a consciência dos paradoxos que lhe fornecem sentido (RANCIÈRE, 2013, p. 9).

Para Bourdieu (1985), apesar de improvável a criação de um conjunto de princípios orientadores para a educação, atendendo simultaneamente aos interesses de todos os grupos, podem-se, ao menos, discutir uma base mínima de princípios que se refiram tanto às necessidades de se assegurar a evolução da ciência e da educação, quanto às exigências éticas associadas aos ideais de uma sociedade democrática.

O relatório sugere união entre o universalismo da razão científica e o relativismo das razões culturais e das ciências históricas. Em virtude do caráter arbitrário conferido à cultura, por sua inerente historicidade, devem-se rejeitar pretensões de sua universalidade absoluta. Ademais, deve-se garantir a ela seu exercício de proteção aos cidadãos contra a violência simbólica perpetrada pelo mercado publicitário e pelo fanatismo político ou religioso.

Evidencia-se em Bourdieu (1985) a preocupação com dois efeitos sociais – o de veredito e o de hierarquização – por parte do sistema educacional, ambos, também, traços distintivos da teoria bourdieusiana. Os efeitos de veredito são, para Bourdieu (1985), profundamente danosos à identidade em formação dos estudantes, por assumirem caráter de condenação, definindo trajetórias e destinos. Tais constatações estão presentes nas obras do autor desde a publicação de **Os herdeiros**, em 1964. Como solução para esses efeitos de sentença perpétua – ou, de lado oposto, efeitos de consagração –, o relatório propunha a multiplicação das etapas e da transição entre as etapas. Por suprimir os rompimentos irreversíveis, trata-se de estratégia de enfraquecimento do círculo da reprodução.

A preocupação com os efeitos de hierarquização, por sua vez, remete à argumentação encontrada na obra **A distinção** (BOURDIEU, 2015a [1979]), na qual Bourdieu descrevia as implicações associadas à interiorização – tanto dos dominados, quanto dos dominantes – dos sistemas de classificação e hierarquização objetivamente visíveis. O que serve não só para dissimular os privilégios sociais, mas

também para solidificar os fracassos individuais (e aqui, não há como olvidar a constante fustigação de Rancière a Bourdieu, rememorando a fábula platônica “cada um em seu lugar”).

Nesse sentido, o relatório propunha a eliminação de diversas formas de hierarquização, tais como aquelas existentes entre teoria e prática, entre ciência “pura” e aplicada, entre trabalho manual e intelectual, enfim, entre os diversos campos científicos. Tratava-se de conceder caráter prioritário à eliminação de barreiras entre as diferentes ciências e os modos de sua apropriação. Isso, em um exemplo, pode ser ouvido como reivindicação de que os intelectuais deveriam conectar-se com o “chão de fábrica”, isto é, com a operacionalização de sua teoria.

Todos os meios deveriam ser empregados para atenuar os efeitos negativos dos veredictos escolares, que agem como profecias que legitimam a si próprias: deveriam ser reduzidos tanto o efeito de consagração, quando ele encoraja uma garantia irrestrita, quanto, e sobretudo, o efeito de estigmatização, que prende as vítimas socialmente designadas pelos veredictos escolares em um círculo vicioso de fracasso. As sanções negativas, especialmente quando aplicadas a adolescentes que, mais do que qualquer outra idade, são confrontados com a questão de sua identidade e estão particularmente expostos a crises mais ou menos dramáticas, podem condená-los à apatia, à resignação e até mesmo ao desespero (BOURDIEU, 1985, recurso *on-line*).

Segundo os autores, para transformar a escola em lugar onde todos possam encontrar seu próprio caminho de sucesso, ao invés de lugar de fracasso e estigmatização para as classes socialmente desfavorecidas, deveriam ser pluralizadas as pedagogias e as formas reconhecidas de sucesso, o que propiciaria a valorização e exigência de desempenhos diversificados (limitados por um mínimo cultural comum exigido). Como forma de minimizar o efeito da estigmatização, sugerem que sejam introduzidas novas formas de concorrência entre os estabelecimentos e entre os coletivos de educadores, de modo a substituir a competição latente, operada de forma dissimulada, por uma emulação aberta, porém criteriosamente controlada pelo Estado, cujos pressupostos devem ser profundamente redefinidos. Ao mesmo tempo, deverão ser garantidas tanto as condições institucionais para que todos os alunos possam adquirir um mínimo cultural comum, quanto a elevação da autonomia e responsabilidade dos professores no exercício de sua profissão.

Sem se entregar ao mito da “preparação para a vida”, que pode levar a aberrações, e sem comprometer a indispensável autonomia da instituição escolar em relação à demanda social, é necessário evitar que o sistema escolar se torne um universo separado e sagrado, propondo uma cultura que é por si só sagrada e isolada da vida comum. Para conseguir isso, seria essencial que todas as instituições de transmissão cultural (escolas, museus, bibliotecas etc.) envolvessem personalidades externas (o que não significa notáveis) em seus conselhos, de forma muito mais real e eficaz do que hoje. Isso não deve ser feito conforme à lógica de controle, que só pode dar origem a reações de fechamento e defesa corporativa, mas na lógica de responsabilidade, inclusive financeira, inspirando e estimulando o seu entorno (BOURDIEU, 1985, recurso *on-line*).

Para os autores, referindo-se às inovações tecnológicas – nota-se, incipientes na época –, a instituição escolar não deve deter a exclusividade do aprendizado, sendo necessária a integração dos diversos meios de difusão, a fim de trabalharem complementarmente.

Na verdade, a escola deve ter como prioridade concentrar seus esforços no desenvolvimento de habilidades gerais e transmissíveis, que só podem ser adquiridas através da repetição e da prática. Ela é a única que pode de fato transmitir as ferramentas do pensamento que viabilizam a compreensão de todas as mensagens e a integração racional de todos os conhecimentos, realizando uma síntese crítica daquilo tudo que pode ser adquirido por outros meios. Esses conhecimentos integrais ou parciais frequentemente estão dispersos, ou mesmo fragmentados, assim como as condições, mais ou menos aleatórias, de sua aquisição (BOURDIEU, 1985, recurso *on-line*).

É consensual o entendimento de que o relatório aproximou as teorias de Bourdieu a práticas políticas. No entanto, por um lado, há alegações de Rancière – como as constantes no prefácio, de 2002, da edição brasileira de **O mestre ignorante** – de que as teorias de Bourdieu efetivamente se transformaram em políticas públicas cujos resultados práticos foram desastrosos; de outro lado, em entrevistas – concedidas após a divulgação do relatório –, Bourdieu (2014) ressalta que as propostas não foram efetivamente ouvidas pelos governantes.

De fato, embora fuja do escopo da presente pesquisa, é importante destacar que a exploração superficial da conjuntura política francesa da época de 1980 não resultou em indícios de ligação direta entre as políticas efetivamente implementadas no meio educacional e as teorias de Bourdieu. Pelo contrário, como já se afirmou, constata-se paradoxo nas políticas do presidente François Mitterrand, a exemplo da

variabilidade entre as linhas políticas dos primeiros-ministros que se passaram naquele momento, cuja inconstância se refletiria na formação do ministério da educação. No contexto mundial, vigorava o assédio das políticas neoliberais e a austeridade entendida como necessária. Esses dois fatores conflitavam com a concepção geral do relatório (BOURDIEU 1985), que pressupunha necessidade de maior investimento em educação, adotando, inclusive, o tom crítico sobre a gestão até então realizada. Rancière, em seus posicionamentos mais recentes (tal como consta nos prefácios das versões mais atuais de **O filósofo e os pobres**) compartilha de visão semelhante, afirmando a efemeridade das resultantes políticas, que logo foram engolidas pela lógica do desmonte do estado, conforme referido anteriormente.

Segundo Rancière (2004), posteriormente à escrita de **O filósofo e seus pobres**, seu trabalho se desdobrou em duas diferentes direções. Por um lado, a crítica aos pressupostos da sociologia da cultura transformou-se em uma reflexão mais abrangente a respeito da escrita da ciência social e da poética associada ao conhecimento. Tal reflexão se desdobrou em uma linha de pesquisa sobre a relação entre a democracia, as formas de conhecimento e a concepção moderna de literatura. Seu trabalho recente que auferiu maior destaque nessa linha é a obra **A partilha do sensível** (2009).

Por outro lado, a já relatada dificuldade do autor em posicionar-se entre a desmistificação das desigualdades efetuada pela sociologia e as concepções do universalismo republicano fê-lo dedicar-se, ainda na década de 1980, à questão da igualdade. A pesquisa realizada na década anterior nos arquivos do operariado do século XIX o levou a encontrar a história de Joseph Jacotot, cuja radical concepção igualitária formulada em 1830 em defesa da emancipação intelectual causou-lhe profundo interesse. Essa linha de reflexões resultou na publicação da obra **O mestre ignorante** (RANCIÈRE, 2013), em 1987, cujas concepções foram complementadas no artigo “Escola, produção, igualdade” (RANCIÈRE, 2018b), publicado no ano seguinte. Destaca-se que, embora os dois textos centralizem-se na questão da igualdade, apresentam características bastante distintas, conforme será analisado a seguir.

#### 4.1 RANCIÈRE E A EDUCAÇÃO

A despeito de Rancière não apresentar uma produção tão abundante na temática da educação quanto Bourdieu, junto ao fato de jamais ter-se posicionado como um educador, a obra **O mestre ignorante** produziu profundo impacto no contexto intelectual ligado à educação daquele momento.

A partir da constatação já relatada da existência de reiterado esforço de Rancière para explicitar as relações de intertextualidade de suas obras, a busca realizada na presente pesquisa pelo propósito do autor para a escrita de **O mestre ignorante** (2013) encontrou como resultado mais claro uma enunciação localizada na obra **O espectador emancipado** (2012 [2008], p. 7, grifo nosso): “Achei bom reavivá-las [as ideias de Jacotot] na década de 1980 para *balançar o coreto dos debates* sobre as finalidades da Escola pública com os ventos da igualdade intelectual”. Nessa provocação, nota-se inscrita a tese de **O mestre ignorante**, segundo a qual a emancipação decorre da afirmação da igualdade como princípio. Tal tese posiciona-se como resposta às “Propostas para a educação do futuro”, documento subscrito por Bourdieu dois anos antes, no qual a temática das finalidades da educação era central (conforme anteriormente analisado).

Nessas propostas, aparecem com clareza as dificuldades associadas à tentativa de se estabelecer um consenso, um mínimo denominador comum por meio do qual fosse possível obter avanços sociais no campo educacional. Rancière, por sua vez, descarta por completo qualquer possibilidade de consenso nessa questão, por entender serem incompatíveis as finalidades atinentes aos diversos grupos que compõem a sociedade, uma vez que assumem interesses opostos – como será analisado no presente capítulo, após **O mestre ignorante**.

O livro relata a história de um revolucionário na França de 1789, Joseph Jacotot, refugiado nos Países Baixos, no período posterior à revolução. Em seus estudos para elaboração de sua tese de doutorado, Rancière se deparou com tal história nos arquivos das escritas e experiências do operariado do século XIX. Causou-lhe profundo interesse a forma como Joseph Jacotot, cuja carreira circunscrevia-se inicialmente ao campo militar e político, tornando-se posteriormente professor de qualidade regular, conseguiu reverter a fórmula pedagógica, comprovando que um professor ignorante conseguia efetivamente ensinar um aluno a produzir textos que em nada diferiam do que se espera das produções eruditas.



Rancière dedica-se à análise da obra de Jacotot por considerar suas argumentações ainda relevantes para a atualidade, embora se tenham configurado, em seu tempo, como ideias extravagantes e sem alcançarem a necessária relevância. Nesse ponto, é digno de nota a existência de contradição: se, por um lado, Rancière defende Jacotot arrazoando que sua tese, embora dissonante, não encontrou quem de fato a refutasse, continuando, dessa forma, a ser pertinente, por outro lado, não concede a mesma deferência a Bourdieu. O fato de que a tese de Bourdieu em **A reprodução** não tenha também sido efetivamente refutada não arrefece as críticas a ele direcionadas por Rancière – ao menos não no momento da escrita de **O mestre ignorante**.

O contexto histórico a que Joseph Jacotot encontrava-se associado coincidia com o momento de fundação da Escola Republicana Francesa. Conforme analisado anteriormente, tratava-se de uma época de intensas transformações em que se estabelecia uma nova lógica social e política, imperando a necessidade de ordem e progresso. Tornava-se, assim, necessária a criação de uma nova instituição:

A instituição pedagógica, lugar – material e simbólico – onde o exercício da autoridade e a submissão dos sujeitos não têm outro objetivo além da progressão desses sujeitos, até o limite de suas capacidades. O conhecimento das matérias do programa para a maioria, a capacidade de se tornar mestre, por sua vez, para os melhores (RANCIÈRE, 2013, p. 10).

Segundo Rancière (2013), no contexto dos anos 1830, adveio a necessidade de uma ordem progressiva e, conseqüentemente, a redução da distância entre os que sabem e os que ignoram, cuja instrução adotava caráter de centralidade. Se, por um lado, visava-se à ocupação do governo por cidadãos instruídos e à formação das elites, por outro, visava-se destinar aos homens do povo conhecimentos necessários à mera minimização da referida distância. Conforme verificado anteriormente, o momento era marcado pela revolução industrial, pelo nascimento da burguesia e pela necessidade de certa especialização da mão de obra, tendo tais fatores sido intrínsecos a esse programa social.

De acordo com o autor, a estratégia da educação republicana baseava-se na transmissão de conhecimentos para os que o ignoram, levando em conta suas “inteligências limitadas” e delegando ao ensino a tarefa de reduzir as distâncias entre os ignorantes e o conhecimento. Nesse ponto, Jacotot mostrou-se extravagante: para ele, a

distância que se intencionava reduzir consistia na própria estrutura social que a escola acabava por reproduzir. Desse modo, a filosofia de Rancière encontra-se consonante com a tese de Jacotot:

Quem estabelece a igualdade como *objetivo* a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes. A própria desigualdade social já a supõe: aquele que obedece a uma ordem deve, primeiramente, compreender a ordem dada e, em seguida, compreender que deve obedecê-la. Deve, portanto, ser já igual a seu mestre, para submeter-se a ele. Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação (RANCIÈRE, 2013, p. 11-12).

Conforme o autor, suas questões de natureza filosófica e política encontram na fala de Jacotot, apesar da distância temporal, a solução para o conflito entre as duas principais proposições para “redução das desigualdades” existentes na década de 1980: de um lado, a estratégia baseada no “sociologismo restrito”, de Bourdieu; de outro, a ideologia “republicana”, baseada na universalidade de um saber igualmente distribuído a todos.

Segundo o autor, ambas confirmam a desigualdade, não solucionando, de fato, a questão, de forma que a inépcia abarca tanto a escola tradicional republicana (distribuição neutra do universal do saber) quanto as pedagogias modernistas do saber adaptado ao estado da sociedade. Tal inépcia é fruto do que ele denomina como “sociedade pedagogizada”, que confere à escola a tarefa de solucionar a desigualdade social, conforme uma visão baseada no pressuposto da incapacidade inata aos indivíduos (como os “selvagens a civilizar”). Isso, segundo Rancière (2013), teria como objetivo conferir legitimidade e autoridade aos “melhores da turma” para governar a sociedade:

A estes ‘melhores da turma’ que nos governam é oferecida, então, mais uma vez, a antiga alternativa: uns lhes pedem que se adaptem, através de uma boa pedagogia comunicativa, às inteligências modestas e aos problemas cotidianos dos menos dotados que somos; outros lhes requerem ao contrário, administrar, a partir da distância indispensável a qualquer boa progressão da classe, os interesses da comunidade (RANCIÈRE, 2013, p. 15).

Rancière refere-se à trajetória de Joseph Jacotot como uma “aventura intelectual”, ressaltando em todo o texto as casualidades atinentes a seus achados e a seu extravagante percurso. Desse modo, demove o leitor de qualquer risco de associar Jacotot aos intelectuais relatados criticamente em **O filósofo e seus pobres** – Jacotot não era um deles, e não tinha as mesmas intenções.

Conforme Rancière (2013), a restauração da monarquia Bourbon, em 1814, tornou necessário que Jacotot – revolucionário francês – se exilasse nos Países Baixos, onde veio a exercer o posto de professor. O acaso de professor e alunos encontrarem-se incomunicáveis – estes desconheciam o francês, e aquele, o holandês – instou-lhe a busca por um mínimo em comum. Para tal, adotou a obra *Telêmaco*, publicada em edição bilingue (francês/holandês), atendendo ao seu objetivo de adotar um mesmo material para ser compreendido por todos.

*Telêmaco* está traduzido em muitas línguas e facilmente disponível nas livrarias. Não é uma obra-prima da língua francesa. Mas seu estilo é puro, o vocabulário variado, a moral severa. Aprender-se aí mitologia e geografia. Escuta-se aí, através da “tradução” francesa, o latim de Virgílio e o grego de Homero. Trata-se, enfim, de um livro clássico, um desses em que uma língua apresenta o essencial de suas formas e de seus poderes (RANCIÈRE, 2013, p. 40-1).

Jacotot adotou o seguinte experimento: solicitou a um intérprete que pedisse aos alunos para tentarem aprender sem explicações, amparados somente pela tradução. Pediu-lhes que apenas repetissem, incessantemente, o que haviam aprendido, e, quando não entendido, só narrassem o que viam.

A despeito do caráter precário dessa experiência, o sucesso do desafio superou as expectativas de Jacotot, provocando revolução no seu espírito. Segundo Rancière (2013), até então, em seus trinta anos antes dessa experiência, ele era apenas mais um mestre “explicador” (“embrutecedor”) que exercia o ofício de professor. Acreditava, da mesma forma que os demais professores, que o ato de ensinar consistia duplamente na transmissão de saberes e na formação dos espíritos, a fim de elevar os alunos, de modo ordenado e progressivo, à sua própria ciência.

Porém, eis que um grão de areia vinha, fortuitamente, introduzir-se na engrenagem. Ele não havia dado a seus alunos nenhuma explicação sobre os primeiros elementos da língua. (...) [Sozinhos, eles progrediram e produziram, ao fim] frases de escritores, e não de iniciantes. Seriam, pois, supérfluas as explicações do mestre? Ou, se não o eram, para que e para quem teriam, então, utilidade? (RANCIÈRE, 2013, p. 19).

Para Rancière (2013), o desafio proposto por Jacotot aos alunos serviu para que ele se apercebesse da dependência do sistema de ensino então vigente em relação às explicações – tal lógica, como se verá, é fundamental a seu conceito de emancipação. Para refutar a lógica da explicação, é suficiente demonstrar que ela opera uma regressão ao infinito: toma-se, por exemplo, um livro cujos raciocínios destinam-se a levar o leitor a compreender determinado tema; segundo essa lógica, tais raciocínios, para serem entendidos, necessitam dos raciocínios da explicação de um mestre; se o aluno necessitar de mais raciocínios explicativos para compreender a explicação do mestre anterior, a situação se repete por mais uma iteração, tornando-se um processo *ad infinitum*. Conforme essa lógica, cabe apenas ao mestre explicador interromper essa regressão ao infinito. Apenas ele detém a arte da aferição da distância “entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre *aprender e compreender*. O explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra” (RANCIÈRE, 2013, p.22).

Necessário ressaltar que essa arte secreta do juízo da distância pertinente ao ofício do explicador é fulcral na tese de Jacotot e, por extensão, na de Rancière, uma vez que se trata do reverso de seu conceito de emancipação. Desse modo, tal questão relaciona-se com o núcleo da presente pesquisa, sendo nesse ponto importante destacar uma contradição: a despeito de Rancière execrar o conceito bourdieusiano de duplo arbitrário associado ao poder e à cultura, afirmando configurar-se como absolutismo do rei-sociólogo o fato de só ele ter acesso à remoção do véu sobre tal arbitrário, é inegável a coincidência existente entre esse constructo de Bourdieu e a argumentação de Rancière sobre a exclusividade do domínio da arte do juízo da distância pelo mestre explicador. Ambas as teses afirmam haver, em última instância, a imposição de um arbitrário cultural, por meio de um agente cujo poder foi atribuído de modo igualmente arbitrário.

Conforme Rancière (2013), todos conseguem comunicar-se com os pais, aprendendo sua língua na tenra infância, por meio de múltiplas tentativas, com acertos e erros, sem que sejam necessárias quaisquer explicações sobre a língua. Se assim é, a lógica que julga a imprescindibilidade da explicação configura-se como uma contradição, uma vez na escola, repentinamente, a explicação torna-se imprescindível, ou seja, só ela tem o poder de levar os alunos a compreenderem. Tal ato, considerado exclusividade do mestre explicador, ocorre de modo progressivo, ordenado, verificável e interminável.

O fundamento da lógica explicadora é, para Rancière, a concepção da incapacidade, a qual o incomoda profundamente. Do mesmo modo que afirma em **O filósofo e seus pobres**, que é o intelectual que precisa dos pobres e não o inverso, o autor faz o mesmo em **O mestre ignorante**: “É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal” (RANCIÈRE, 2012, p. 23). Trata-se do mito da pedagogia, que afirma não ser possível compreender algo sem uma explicação, tornando o mundo dividido entre espíritos sábios e espíritos ignorantes. Essa revolução ocorrida na consciência de Jacotot quanto à inversão dessa lógica explicadora, ocorrida a partir do momento em que ele percebia, na prática, sua inutilidade, leva-o a nomear o princípio da explicação como embrutecimento.

Digna de nota a existência de mais uma intercessão entre os pensamentos de Rancière e Bourdieu: Rancière, talvez com fins de correção a algum excesso em sua crítica aos intelectuais contida em **O filósofo e seus pobres**, faz uma concessão aos “explicadores”:

Entendamo-lo bem – e, para isso, afastemos as imagens feitas. O embrutecedor não é o velho mestre obtuso que entope a cabeça de seus alunos de conhecimentos indigestos, *nem o ser maléfico que pratica a dupla verdade, para assegurar seu poder e a ordem social*. Ao contrário, é exatamente por ser culto, esclarecido e de boa-fé que ele é mais eficaz (RANCIÈRE, 2013, p. 24; grifo nosso).

Repare-se que, ao mesmo tempo em que destitui de sua obra anterior o que poderia ser entendido como acusação de hipocrisia aos intelectuais, ele acaba por mostrar no mesmo trecho aproximação, talvez acidental, de sua teoria com a da violência simbólica, de Bourdieu, a qual pode realizar-se de modo inconsciente e até com o consentimento de quem a ela se submete (BOURDIEU, 1989). Nas palavras de Rancière: “Não é mais à férula [do mestre embrutecedor] que ele [aluno] se submete, mas à hierarquia do mundo das inteligências” (RANCIÈRE, 2013, p. 25-6).

Conforme Rancière (2013), Jacotot passou, após a experiência, a considerar a hipótese de que o método de adivinhação (sempre reprovado pelos pedagogos, mas adotado por seus alunos) para aprender o francês por meio do *Telêmaco* poderia propiciar, afinal, a verdadeira emancipação intelectual: apropriação por parte de cada aluno de seu próprio poder por meio da inteligência. O fato é que tal como a criança, que aprende a língua materna sem explicação – ou, em outras palavras, sem que seus

pais sejam especializados em linguística –, seus alunos efetivamente aprenderam sozinhos e sem o auxílio de um mestre explicador.

Rancière se refere a tal método, que se opõe ao da explicação, utilizando as seguintes denominações, as quais ele considera sinônimas: método da adivinhação, do acaso, da igualdade e da vontade. Sobre o último, afirma a possibilidade de aprender sozinho, sem auxílio de um mestre explicador, bastando a tensão da própria vontade ou necessidade imposta por determinada situação. Nesse ponto, destaca-se a diferença entre o método explicador e esse novo método defendido por Jacotot: se há dominação, ela deve resumir-se à imposição da *vontade* do mestre sobre a *vontade* do aluno, e apenas se necessário (quando a vontade do aluno ainda não é suficientemente forte para seguir sozinho).

Limita-se, assim, a atuação do professor. Como o método de Jacotot parte do pressuposto de que as inteligências são iguais, rejeita-se a imposição da inteligência do professor sobre a do aluno, uma vez que essa imposição consiste no embrutecimento. Em suma, trata-se da sujeição de uma vontade pela outra, interditando-se a imposição de uma inteligência sobre a outra, a partir do princípio de que “a mesma inteligência está em ação em todos os atos do espírito humano” (RANCIÈRE, 2013, p. 35). Enfim, em oposição ao método explicador, consiste em separar e liberar as duas faculdades inscritas no ato de aprender: a inteligência e a vontade.

Rancière (2013), porém, afirma que o método proposto por Jacotot não intencionava tornar-se um método de instrução do povo, relatando, inclusive, terem sido fracassadas todas as tentativas de massificá-lo. O próprio Jacotot reconhecia a interdição, relatando que, caso fosse institucionalizado, perderia o sentido, por romperem-se os pressupostos de sua base:

Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender *porque* a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem pode sempre compreender a palavra de um outro homem. [...] Não se tratava aí de um método para instruir o povo, mas da graça a ser anunciada aos pobres: eles podiam tudo o que pode um homem. Bastava anunciar. Jacotot decidiu consagrar-se a isso. Ele proclamou que se pode ensinar o que se ignora e que um pai de família pobre e ignorante é capaz, se emancipado, de fazer a educação de seus filhos sem recorrer a qualquer explicador. E indicou o meio de se realizar esse *Ensino Universal: aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência* (RANCIÈRE, 2013, p. 37-8).

A despeito de sua retórica de crítica incisiva em **O filósofo e seus pobres**, mostrando-se oposto a Bourdieu, Rancière, quando reverte seu foco para a educação, em **O mestre ignorante**, não consegue evitar que os limites entre suas teorias e as de Bourdieu embaralhem-se: este afirma a impossibilidade de existência de relação pedagógica destituída de poder; aquele, por sua vez, afirma de modo mais radical o caráter mítico e farsesco da pedagogia. Se, para Bourdieu, a relação pedagógica é, por natureza, uma inelutável violência simbólica, isto é, uma relação de imposição de significados arbitrários, para Rancière, a pedagogia é um embrutecimento, uma vez que sua lógica se apoia necessariamente no ato de atestar a eterna incapacidade do educando.

A solução, para Bourdieu, resume-se na tomada de consciência por parte do polo dominado sobre a violência simbólica inerente à relação pedagógica, a fim de, ao menos, propiciar uma posição mais potente e informada na correlação de forças; já para Rancière, a solução passa por desconstruir a relação pedagógica, restringindo a dominação à sua componente coercitiva, de modo a subsistir somente a imposição da vontade do professor sobre a do aluno. Tal proposição, por forçar o poder a exercer-se de forma crua, porém honesta, destituindo-se do simbólico, assume indubitável tom utópico, aproximando-se da redução ao absurdo. Tomando as palavras de Rancière, trata-se de mais um dos paradoxos que envolvem a educação e com o qual deve-se aprender a conviver caso se deseje garantir a continuidade de sua institucionalidade.

Ao fato de que os contraditores de sua época chamavam Jacotot de louco devido à extravagância de suas ideias, Rancière (2013) contrapõe a constatação, já relatada, de que suas teses, além de logicamente pertinentes, não encontraram quem as refutasse. Os seguidores de Jacotot, por sua vez, conferindo-lhe um sentido messiânico, chamavam-no de “Fundador”, numa inevitável idolatria (por ele rechaçada) por ter criado o Ensino Universal, que se opunha ao ensino tradicional, chamado por ele de “Velho”. Desse modo, enquanto o Velho prega que “é preciso aprender *tal coisa*, e depois tal outra e ainda uma outra tal, (...) [o Ensino Universal adota como princípio que,] para começar, é preciso aprender *qualquer* coisa e a isso relacionar todo o resto” (RANCIÈRE, 2013, p. 41, grifos do autor). Este “qualquer coisa” era, na experiência inicial de Jacotot, a obra *Telêmaco*, cuja escolha não era imprescindível, podendo ser, como ele exemplifica, a oração “Pai nosso”, acessível a todos.

Jacotot (RANCIÈRE, 2013) fundamenta o Ensino Universal na tautologia “tudo está em tudo”, contrapondo-se, assim, à lógica de incompletude adotada pelo ensino Velho, segundo a qual o livro nunca está completo, e a lição, nunca terminada. Tal lógica, durante a progressão racional do saber do aluno, vale-se da sua suposta ignorância para assegurar a permanente vantagem do mestre. Para Rancière, uma vez que o Velho necessita da desigualdade como inerente à pedagogia, os processos mentais mais elementares, como memorização e comparação, são tacitamente rejeitados em detrimento do ideal de uma racionalidade mais complexa, exclusiva para os iniciados. Os adeptos do Velho rejeitam a eficácia do Ensino Universal, contradizendo de modo crítico, sempre por meio da afirmação da diferença: “isso não é aquilo, tal coisa é completamente diferente de tal outra, não se pode comparar, a memória não é inteligência; repetir não é saber; comparação não é razão; há o fundo e a forma...” (RANCIÈRE, 2013, p. 46).

Para o Ensino Universal (RANCIÈRE, 2016), assim como “tudo está em tudo”, “tudo está no *Telêmaco*”: considerando-se o livro como uma totalidade, cabe ao aluno percorrê-lo, exercitando sua liberdade, e ao mestre, apenas garantir que o aluno não saia de seu caminho de emancipação. Este “deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? O que pensa disso? O que fazes com isso? E, assim, até o infinito” (RANCIÈRE, 2013, p. 44).

Respondendo aos contraditores, Rancière (2013) afirma que a crença do Velho na fraqueza da memória<sup>24</sup> é resultante de sua descrença no potencial da inteligência humana. Esta, artificialmente hierarquizada, divide de modo conveniente seres superiores de seres inferiores, garantindo a manutenção da ordem social. Importante notar que essa argumentação de Rancière se aproxima do entendimento de Bourdieu (2015a), em **A distinção**, sobre os esquemas de classificação e hierarquização sociais que são interiorizados (incorporados) e exteriorizados por meio da relação praxiológica do *habitus* entre os agentes e os campos sociais.

Rancière (2013) se posiciona contrariamente à concepção de fragmentação da inteligência por considerar as faculdades que dela derivam como sua simples e própria virtualidade. O protagonismo deve, então, ser conferido à atenção, definida como ato que impulsiona a inteligência sob a coerção irrestrita de uma vontade. Tal ato de atenção se consubstancia sempre da mesma maneira, independentemente de tratar-se de memorização, interpretação de texto ou operação matemática. Pressupõe-se,

---

<sup>24</sup> Os contraditores afirmavam que o Ensino Universal sobrecarregava os cérebros das crianças, prejudicando sua saúde (RANCIÈRE, 2013).



assim, a indivisibilidade da potência, apresentada em toda a manifestação humana, inviabilizando, por isso, as concepções que, de modo contrário, separam dois tipos diferentes de espírito (a exemplo do que propôs Platão). Enfim, a desigualdade se restringe às manifestações da inteligência, sob as quais incide em maior ou menor grau a energia a ela comunicada pela vontade, refutando, ademais, a possibilidade de existência de uma hierarquia de capacidades intelectuais. É necessário reconhecer que, para o autor, o trabalho do operário em nada difere do trabalho das “nuvens da retórica”, por ambos compartilharem a mesma essência de atenção intelectual.

Segundo Rancière (2013), a emancipação é então definida por Jacotot como a tomada de consciência da igualdade existente por natureza, a qual serve como ponto de partida para toda a aventura do conhecimento. Por sua vez, os procedimentos adotados, segundo o método proposto por Jacotot, pouco importam, assumindo relevância unicamente a adoção da igualdade como princípio. De mesmo modo sobre o antigo método, é irrelevante fundamentar-se na adoção de um aprendizado imprescindivelmente iniciado pelos elementos mais simplórios. O que trai tal método, porém, são suas motivações: dirigir os alunos conforme o pressuposto de desigualdade e inferioridade intelectual das crianças.

Ressaltando-se pela simplicidade, o método de Jacotot resume os trabalhos do mestre a duas instâncias: interrogar algo ao aluno (qualquer coisa) para, em seguida, verificar o trabalho de sua inteligência (RANCIÈRE, 2013). O mestre lança luz à manifestação da inteligência do aluno, até então ignorada, verificando se tal manifestação é feita com atenção. Distintamente do método tradicional, não cabe ao mestre conduzir o aluno, guiar discretamente sua inteligência atestando sua impotência e garantindo que nunca irá poder caminhar sozinho. Pelo contrário, emancipar significa interrogar o homem ao modo dos homens, e não ao modo dos sábios, concedendo-lhe tempo necessário para compreender o que quer que seja.

Para Rancière (2013), se, por um lado, o sábio julga os resultados do trabalho do aluno a fim de verificar sua ciência, o mestre ignorante, por outro lado, verifica se a busca foi realizada, o que se descobriu, julgando se estava, enfim, atento. Deve-se exigir que o aluno prove que empregou atenção no estudo, que é definida como a marca da inteligência humana.

Para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio. É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais. A coisa parece simples, e mesmo simplória, para quem desconhece o peso do velho mandamento que a filosofia, pela voz de Platão, instituiu como destino para o artesão (RANCIÈRE, 2013, p. 57).

Em reflexão que irá aprofundar mais detidamente em seu artigo publicado no ano seguinte – analisado posteriormente neste capítulo –, Rancière (2013) indica a contradição existente nas fundações da racionalidade progressista: ao mesmo tempo em que pretende tornar a ciência acessível, bastando aos que querem alcançá-la seguirem os métodos apropriados, desenha uma ordem social que pressupõe a necessária separação entre as classes, trancando cada qual ao estado social ao qual foi destinado. Tal racionalidade se opõe, desde seu âmago, à emancipação proposta pelo Ensino Universal:

Todo seu poder está na consciência da emancipação que ela atualiza no mestre, e suscita no aluno. O pai poderá emancipar seu filho, se começar por conhecer a si próprio, isto é, por examinar os atos intelectuais de que é o sujeito, por observar a maneira como utiliza, nesses atos, seu poder de ser pensante. A consciência da emancipação é, antes de tudo, o inventário das competências intelectuais do ignorante. Ele conhece a língua. Ele sabe, igualmente, usá-la para protestar contra seu estado ou para interrogar os que sabem, ou acreditam saber, mais do que ele. Ele conhece seu ofício, seus instrumentos e uso; ele seria capaz, se necessário, de aperfeiçoá-los. Ele deve começar a refletir sobre essas capacidades e sobre a maneira como as adquiriu (RANCIÈRE, 2013, p. 60).

Ressalta-se que, embora Bourdieu se mostre reticente ao termo emancipação, além de não ter focado seus esforços em elaborar propostas – à exceção das Proposições elaboradas para o governo Mitterrand –, sua obra que, tomadas tais ressalvas, tem um propósito de emancipação, passa necessariamente pela tomada de consciência, de modo semelhante ao que aqui traz Rancière (2013). A tomada de consciência, para Bourdieu, é uma sinonímia do motor de sua persistente busca pela desnaturalização do que há oculto na dinâmica social, pelo lançamento de luz ao que se passa de modo dissimulado, ou pela deslegitimação dos arbitrários.

Para Rancière (2013), se, por um lado, a educação impõe necessário caráter disciplinar, a emancipação, por sua vez, exige ato de decisão incondicional da vontade para que se concretize: “o pai emancipador não é um pedagogo gentil, mas um mestre intratável.

O mandamento emancipador não conhece negociações. Ele comanda absolutamente um sujeito que supõe capaz de comandar-se a si mesmo” (RANCIÈRE, 2013, p. 63). Digno de nota não serem raras apropriações teóricas ou práticas do pensamento de Rancière as quais, inadequadamente, enxergam em sua argumentação a proposição de um protagonismo absoluto e irrestrito, que acaba por se conformar em uma militância em prol da destituição generalizada de limites. Pelo contrário, como Bourdieu, Rancière reconhece a impossibilidade de meramente se revogarem as relações de força pertinentes à estrutura social. O que ele propõe é demonstrar a possibilidade de uma partilha diferente do sensível, isto é, eliminar a ideia de que a única visão de mundo possível é aquela imposta pela cultura dominante, o que coincide com a intenção de Bourdieu de deslegitimar os pressupostos naturalizados da ordem social.

Segundo Rancière (2013), por assumir um caráter simples, o processo de emancipação pode ocorrer com mais facilidade na família do que na escola. Nesta, a sabedoria do mestre dificulta o processo, uma vez que ele, segundo seus pressupostos, precisa assegurar-se de não guiar o conhecimento do aluno. Dessa forma, para o estabelecimento da emancipação, basta que se relacionem o filho e um livro, cabendo ao pai de família apenas a verificação da radicalidade da pesquisa realizada. Institui-se, desse modo, uma transformação na célula familiar, a qual deixa de ser um local de retrocesso, onde o aluno, ao voltar da escola, recorda o peso que a ordem social lhe concede, e passa a estabelecer-se como um lugar em que se toma consciência da igualdade como princípio existente em todos os seres falantes.

A tese posiciona-se, portanto, contrariamente ao embrutecimento, o qual se configura não como a carência de instrução, mas como a crença na inferioridade das inteligências.: “Assim vai a crença na desigualdade. Não há espírito superior que não encontre um mais superior ainda, para rebaixá-lo; não há espírito inferior que não encontre outro mais inferior ainda, para desprezar” (RANCIÈRE, 2013, p. 66). A concordância dessa posição com a de Bourdieu é substancial, fazendo com que toda essa lógica possa ser resumida, sem prejuízo, em um pensamento dele: todos acabam por concorrer para legitimar o arbitrário, tanto os que dele se beneficiam, quanto os que com ele se prejudicam.

Depreende-se que, com Jacotot, Rancière (2013) provou que a velha lógica operava obscurecendo a realidade da igualdade das inteligências, independentemente da origem social. Tornavam-se as coisas mais complexas,

propositalmente, a fim de manterem-se as distâncias entre as posições sociais. Disso decorre, como constata o próprio Rancière, anos mais tarde – nos prefácios mais atuais (depois de 2006) de **O filósofo e seus pobres** (RANCIÈRE, 2017) –, que existem pontos de aproximação entre Jacotot e Bourdieu. Quando o sociólogo argumenta contra o fato de as regras do jogo serem dadas apenas a alguns, demonstrando as formas como se dinamizam as dissimulações por meio dos arbitrários culturais, pressupõe-se um mesmo tom de base adotado por Jacotot, embora não expressamente dito: a igualdade como algo pré-existente.

Se há um propósito regular na obra de Bourdieu, este é tornar a dinâmica social mais justa, o que pressupõe a crença em uma igualdade subjacente. Por outro lado, os deveres do ofício (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1968) não permitem ao sociólogo desprezar o fato de que os alunos chegam à escola manifestando-se de modo diferente, uma vez que há sempre um trabalho pedagógico prévio, decorrido da socialização primária, a qual difere grandemente conforme se diferenciam as origens sociais. Tais alunos podem diferir em suas manifestações, mas isso não pressupõe uma afirmação de desigualdade em sua essência. Acusa-se, em suma, que os dados do jogo são viciados, e beneficiam apenas um grupo. Para solucionar o problema, Bourdieu propõe a correção do *habitus*, a qual só pode ocorrer por um processo de aculturação. Disso depreende-se ser impossível aos desfavorecidos manterem sua cultura e, concomitantemente, serem bem-sucedidos no meio povoado pela cultura dominante. Diante disso, o autor é pragmático ao afirmar a impossibilidade de se fugir de uma escolha.

A fim de confirmar a concordância das perspectivas dos dois autores, os quais propõem ser necessária a desnaturalização dos condicionamentos da sociedade quanto aos seus critérios duplamente arbitrários:

Sabemos que é precisamente isso que define a visão embrutecedora de mundo: acreditar na *realidade* da desigualdade, imaginar que os superiores na sociedade são efetivamente superiores e que a sociedade estaria em perigo se fosse difundida, sobretudo nas classes mais baixas, a ideia de que essa superioridade é tão somente uma ficção convencional (RANCIÈRE, 2013, p. 151).

Por outro lado, Rancière (2013) se posiciona contrariamente aos intuitos reformadores, por enxergar nas tentativas de aperfeiçoamento da instrução (entre

as quais se podem encaixar as propostas de pedagogia ativa), apenas o aprimoramento da representação da estrutura de dominação. Trata-se de adicionar uma camada de abstração à velha fórmula que serve, por fim, para uma infundada normalização da desigualdade. Deriva-se daí, muitos anos após Jacotot, a ideia atual da formação continuada e da sociedade pedagogizada, que trata, em essência, de continuar a infantilizar a sociedade, afirmando sua incapacidade por meio da preconização de uma tutela necessária.

O segundo texto de Rancière atinente à temática específica da educação é o artigo “Escola, produção, igualdade”, publicado em 1988, influenciado pelo contexto das amplas discussões políticas sobre reformas educacionais ocorridas na década de 1980 – processo que se estenderia, em seguida, por toda a Europa. O autor traça uma linha histórica do conceito da relação entre o âmbito do trabalho e o âmbito da escola, enfatizando como recorte temporal o período pré-revolucionário até os anos 1980. Sobre tal período, analisou as contradições subjacentes à relação entre a produção e a educação, que se tornavam ainda mais evidentes nos anos 1980, devido à intensificação dos debates em torno das finalidades da escola. Nesse debate, como já relatado, Bourdieu assumia papel protagonista ao subscrever junto a outros intelectuais do Collège de France, em 1985, a pedido do governo de Mitterrand, uma série de propostas para a educação. Tais propostas serviriam de motivação para Rancière escrever o referido artigo, que pode ser interpretado, do mesmo modo que **O mestre ignorante**, como uma resposta crítica às propostas subscritas por Bourdieu. Já no início do artigo, assim resume esse contexto:

‘Aprender para empreender’: a palavra de ordem de um recente ministro da Educação resume bastante bem a vontade de certo consenso sobre as finalidades do ensino: consenso entre uma tradição conservadora ou liberal, que privilegia a formação para os constrangimentos e as responsabilidades da vida ativa, e uma tradição progressista, ligada às virtudes da ciência democraticamente distribuída; consenso, no seio dessa última tradição, entre os partidários de uma prioridade ao conteúdo universalista do saber e *aqueles de uma atenção específica às crianças desfavorecidas pela sua pertença ao universo produtivo* (RANCIÈRE, 2018b, p. 671, grifo nosso).

Sem designá-lo diretamente, Rancière (2018b) se refere logo de início à figura de Jean-Pierre Chevènement, nomeado Ministro da Educação em 1984, sob a

presidência de François Mitterrand, cuja gestão foi marcada por suas propostas de universalização do ensino superior. Na divisão realizada pelo autor entre os agentes formadores do duvidoso consenso, utiliza como referência a Bourdieu – no trecho grifado –, uma retomada da crítica a ele direcionada em **O mestre ignorante**. Nessa crítica, denunciava os sociólogos de terem incentivado o governo a criarem “escolas para pobres”, cujos efeitos contrários suplantavam as benesses, afundando as crianças dos meios desfavorecidos em sua condição, ao prover uma cultura empobrecida, além de estigmatizá-las.

Sobre essa crítica, Bourdieu (2014) se defende afirmando que, embora tenha subscrito as propostas encaminhadas ao governo Mitterrand, o documento consiste em uma construção coletiva, de determinado grupo de professores do Collège de France. Ademais, tal documento tinha intento inspirador, não fazendo sentido responsabilizar os criadores pelas políticas públicas concretamente implementadas. Estas, por sua vez, diferiam em muito do que fora proposto pelo grupo.

Rancière (2018b) evidencia a incoerência das propostas reformadoras educacionais da época por forçarem, ingenuamente, um equivocado consenso entre a perspectiva liberal e a progressista. Tal consenso é, na realidade, interdito pela natureza inconciliavelmente distinta dos interesses e das lógicas subjacentes a essas perspectivas: a primeira, vinculada à da produção; a segunda, à da distribuição democrática da ciência. Diferentemente do modo incisivo adotado em **O filósofo e seus pobres**, Rancière ameniza sua crítica – conforme o fez gradativamente desde **O mestre ignorante** –, concedendo boa-fé aos que, do lado progressista, propõem esse tipo de consenso, o que não impede de serem responsabilizados pelos efeitos deletérios de sua ingenuidade.

Rancière (2018b) adota centralidade em seu artigo à contradição inscrita na afirmação replicada por ambos os espectros do campo político, a qual considera como finalidade da formação escolar o atendimento ao empreendimento econômico. Nessa contradição encontra-se inscrita, para o autor, a essência da “crise” da educação francesa, que perdura desde a época pós-revolucionária.

O autor propõe, no âmbito do debate entre as reformas da educação, uma reflexão mais profunda sobre seus fundamentos. Se, por um lado, buscava-se, naquele momento, composição entre as relações de força envolvendo, no campo político, as diversas finalidades propostas para a escola, por outro lado, para Rancière (2018b), o debate estava viciado em sua base: à escola não deve caber atender a

nenhuma finalidade exterior; por ser uma forma simbólica, ela é um fim em si mesmo, separando espaços, tempos e ocupações sociais. Desse modo, uma vez que a forma-escola não representa aprendizagem, mas lazer, configura-se como uma reminiscência da *scholè* grega:

A escola não é, primeiro, o lugar da transmissão dos saberes que preparam as crianças às suas atividades de adultos. Ela é, antes, o lugar colocado fora das necessidades do trabalho, o lugar onde se aprende para aprender, o lugar da igualdade por excelência (RANCIÈRE, 2018b, p. 671).

Constatada neste excerto a visão essencialista de Rancière (2018b), convém destacar, a título de nota, que Bourdieu revela-se cético a respeito dessa categoria de lógica explicativa, tal como se apresenta inscrita, por exemplo, nas defesas da “arte pela arte” ou da “pureza” de uma cultura. Tanto na educação quanto na arte, ou em outros campos estudados pelo autor, esse essencialismo não reflete nenhuma condição objetivamente constituída. Trata-se, todavia, no plano do poder simbólico, de um marcador associado ao processo de autonomização de determinado campo social, o qual, relativamente liberto das coerções do campo econômico, consegue instituir um valor simbólico intrínseco.

Rancière (2018b) ressalta que à propagandeada crise da escola subjaz o verdadeiro problema obscurecido na estrutura desta persistente narrativa: a concepção de igualdade como objetivo a ser alcançado pela escola. Conforme tese defendida, embrionariamente em **A noite dos proletários**, e depois amadurecida em **O filósofo e seus pobres** e **O mestre ignorante**, a igualdade, pelo contrário, deve ser assumida como princípio:

A escola pública democrática *já* é uma redistribuição: ela preleva no mundo desigual da produção uma parte das riquezas para destiná-la ao luxo que representa a constituição de um espaço-tempo igualitário. Se a escola muda a condição social de seus escolares, é antes de tudo, porque ela os faz participar de seu espaço-tempo igual, separado dos constrangimentos do trabalho (RANCIÈRE, 2018b, p. 672, grifo do autor).

Para Rancière (2018b), o processo de universalização do ensino pela escola republicana propiciou ruptura simbólica, uma vez que o tempo social associado à forma-escola tornava o lazer – desde Platão, uma exclusividade da nobreza

privilegiada – também disponível aos desfavorecidos da classe trabalhadora. Dessa forma, ao invés de conceber a instituição promotora da igualdade, o autor considera que a igualdade decorre do compartilhamento, de modo síncrono, do espaço-tempo na escola, no qual se institui uma nova lógica insubordinada à lógica da produção.

Com base na mudança paradigmática, Rancière (2018b) critica a teoria sociológica da reprodução, da qual Bourdieu é adepto, por ela denunciar erroneamente a escola como reprodutora da desigualdade social. Para Rancière (2018b), pelo contrário, é o excesso de igualdade promovido pela escola que causa transtornos à ordem social estabelecida, uma vez que forma mais iguais do que a sociedade consegue suportar. Tal fato faz com que esses iguais se tornem virtualmente perdidos para a produção cuja lógica é marcada pela desigualdade. Ao perceberem-se, diante do mercado de trabalho, como destituídos da igualdade que havia na escola – meramente simbólica, ao invés de real –, tornam-se frustrados, surgindo aí o potencial subversivo, tal como os acontecimentos de maio de 1968 na França.

Ainda sobre as teorias sociológicas da reprodução, Rancière (2018b) as acusa de associarem erroneamente o objetivo da escola ao pleno serviço ao mercado de trabalho, cabendo a ela o dever de adequar-se. Para essas teorias sociológicas, a escola deveria entregar aos jovens a posse de um emprego, o que o autor critica como uma visão ingênua a respeito da ordem produtiva. Se, por um lado, tais teorias denunciam a inépcia da escola em promover igualdade a todos, buscando comprová-la por meio das ideias do fracasso escolar e da desigualdade associada à escassez de oportunidades, por outro lado, Rancière (2018b) defende a instituição, considerando que é justamente sua inadaptação à ordem produtiva que a torna uma forma de resistência.

Aqueles que denunciam uma escola ‘reprodutora’, atraindo para si os filhos do povo para fazê-los sentir, pelo formalismo de suas maneiras, a indignidade que os destina ao seu fado inferior, operam um entrelaçamento de idades e lógicas: fazem do grau zero de uma escola reduzida à guarda de uma faixa etária a realidade em ato do seu conceito (RANCIÈRE, 2018b, p. 683).

Segundo Rancière (2018b), a despeito de fundamentar-se em princípios de igualdade e universalização do saber, os ideais iluministas, que inspiraram a concepção da escola republicana francesa no século XIX, assumiram um viés hipócrita: a igualdade deveria ser distribuída a todos, porém, apenas



proporcionalmente e na justa medida do que fosse suficiente para que cada um exercesse de modo otimizado a tarefa que lhe cabia.

Segundo essa lógica, o que convém ao produtor é a forma social exatamente oposta à escola, aquela em que não se está preocupado com aprender, sob a igualdade própria da fêrula, mas com *aprender a fazer*, nas condições da hierarquia que ensina uma condição e, ao mesmo tempo, uma profissão. É a aprendizagem que prepara o jovem operário ao seu ofício, deixando-o em seu estado (RANCIÈRE, 2018b, p. 673, grifo do autor).

Para Rancière (2018b), porém, a retórica da crise da aprendizagem – recorrente desde o século XIX até atualmente – refere-se, na realidade, à inadequação da escola em prover os alunos com o que as oficinas proviam, anteriormente à institucionalização da educação, quando a aprendizagem ocorria nas corporações: tratava-se da aprendizagem do *ser* operário, isto é, um *saber-ser*, e não um *saber-fazer*. O que parecia ser uma crise configurava-se, de fato, pela extensão educacional realizada pela escola republicana, cuja socialização escolar contaminava os alunos com o vício da igualdade, não atendendo às necessidades da produção, que carecia de operários adaptados às relações de desigualdade próprias ao mundo do trabalho. Tal universalização serviu para evidenciar as contradições entre a lógica da produção e a lógica da racionalidade técnico-científica, deixando claro que a falha está, enfim, em conceber uma educação pretensamente igualitária, desprezando a ambiguidade de seus propósitos.

Segundo Rancière (2018b), o pensamento contrarrevolucionário do século XIX deixa como legado um “cavalo de Tróia” ingenuamente aceito pelo socialismo e, por conseguinte, pela ciência social: as ideias de integração social e de homogeneidade da sociedade. Tais ideias, eternizadas pelo pensamento progressista, atingiram, por extensão, a concepção própria da democracia, cujo paradoxo acaba por reverberar-se na escola. Ao mesmo tempo em que a escola iguala a todos do seu interior pela separação do meio produtivo, entrega, ao fim da transformação por ela realizada, um distanciamento da produção, o que, por sua vez, converte-se no que o autor denomina “paradoxo socialista”: “como o trabalho e a produção, mundo da ausência de lazer e da guerra, sem mercê, puderam se tornar o coração de uma visão igualitária do mundo?” (RANCIÈRE, 2018b, p. 676).

Para Rancière (2018b), o erro está na ilusão inventada pela produção e acompanhada tanto por “empreendedores capitalistas” quanto por “sindicalistas revolucionários”, de que cabe à escola fornecer uma “profissão” ao trabalhador. Na realidade, o que ela fornece são símbolos, ou seja, ela é portadora de modelos diferenciados de sociedade que, por estarem muitas vezes em conflito com os modelos requeridos pela produção, revestem-se do rótulo de “crise da aprendizagem”. Segundo o autor, a narrativa da crise perdura, sendo traduzida, no final dos anos 1980 (momento da escrita do artigo), como desequilíbrio atribuído, dessa vez, à revolução informática, a qual serve de atualização da velha forma de distribuir o “universal do saber”, revestido por uma ideia meritocrática, associada ao conceito de empreendedorismo.

Conforme Rancière (2018b), as demandas sociais por postos avançados no mercado de trabalho se convertem em ceticismo quanto aos poderes da escola em relação a suas promessas sociais. Desse modo, surge a verdadeira “crise da escola”: as modificações no modo de ser contemporâneo do sistema escolar, nos quais o tempo da escola que, anteriormente, era separação do espaço produtivo, agora é considerado como atraso, cujo efeito é medido pela subtração do mercado de trabalho. O erro, para o autor, não está na realidade social, mas, propriamente, em uma visão equivocada sobre a escola.

Rancière (2018b) denuncia que as propostas não surtiram efeito para o problema do desemprego porque tanto os pedagogos quanto os políticos atribuíram, ingenuamente, a formação como solução, o que pode ser comprovado pela falta de resultados práticos: não foram criados muitos empregos, tampouco houve grandes mudanças nas políticas das empresas. O autor define que o objetivo político coincidente de tais propostas era salvaguardar a escola das lógicas da reprodução e das “filosofias tristonhas da guarda”. Contraopondo-se a esse entendimento, o autor concebe:

[A democracia] só pode se governar ao ignorar, em seus ajuntamentos, o que a funda: a não concordância da ordem escolar e da ordem produtiva, das formas de representação política e dos modos de sociabilidade quotidiana, das estratégias dos indivíduos e daquelas dos planejadores. Ela deve, no entanto, até certo ponto saber o que ela deve por outro lado ignorar: nem a escola nem a ordem econômica garantirão o emprego pleno das capacidades e das aspirações. Nem a política nem a ciência. É nas desarmonias internas e nas suas tensões recíprocas que os indivíduos experimentam as suas chances e que os grupos afirmam os seus direitos (RANCIÈRE, 2018b, p. 685).

Embora concorde com Bourdieu ao atribuir aos jovens frustração em relação ao estado atual em que se encontram o sistema educacional e o mercado de trabalho, Rancière (2018b) diverge em um aspecto: não se trata de os jovens não saberem “jogar o jogo” devido a um *habitus* a ser consertado; ao contrário, eles não querem jogar o jogo por notarem, com desencanto, a farsa nele inscrita. Apesar da crítica, há semelhança entre os pensamentos quanto ao tom atribuído à geração de estudantes da década de 1960. Bourdieu a denominava “geração enganada” por perceber, na iminência da chegada à vida adulta, a denegação da prosperidade anteriormente concedida à geração precedente, prometida pelo sistema educacional:

A escola só é produtora de igualdade na medida em que ela é *inadaptada* às sensibilidades e aos modos de ser dos soldados do exército produtivo. Os filhos desses soldados sempre souberam que era tarefa deles adaptar-se, e o fizeram quando quiseram. Todo mundo sabe jogar o jogo das formas e calcular os benefícios concretos da abstração. Não é um *habitus* defeituoso que impede de jogar, mas um juízo em suma lúcido, que não acredita mais nos ganhos. O que falta às formas da democracia escolar é doravante a *confiança* em seus poderes promocionais (RANCIÈRE, 2018b, p. 684).

Apesar das aparências, o artigo não se atém à temática da crise da educação, mas essencialmente à concepção enganosa (e consensual) que propaga a crise, viciada desde seus fundamentos. Tal engano se refere às representações afirmadoras de uma crise, isto é, à relutância dos adeptos dessa narrativa em perceber a incompatibilidade de natureza entre dois projetos imiscíveis: um visando suprir a sanha produtiva; outro visando a igualdade a ser atingida. Rancière (2018b) refuta a tese de que os interesses da produção e dos democratizadores na educação operam de modo harmonioso, afirmando, pelo contrário, a inviabilidade de qualquer harmonia e tornando eivadas quaisquer propostas que pressuponham conciliação. A incongruência das afirmações reiteradas de crise oculta o escândalo da realidade que a elas subjaz: o excesso de igualdade promovido pela forma-escola.

Embora Rancière (2018b) conceda plausibilidade à ingenuidade dos propagadores do discurso recorrente de crise, afastando a pressuposição precipitada de perversidade, impera perguntar: qual lógica se beneficiaria potencialmente com o discurso recorrente da crise? Como resposta, chega-se à lógica da separação, a qual associa à instrução o objetivo de operar a separação da ordem social entre duas categorias: a dos que aprendem e a dos que não aprendem (estes, considerados

excluídos do privilégio). Nota-se, assim, proximidade com o mito platônico da divisão das almas, cuja crítica configura-se como linha base em toda a trajetória de Rancière.

A respeito da idealização da condição estudantil como una, unificada e unificante e na qual se encontram suspensas as coações do mundo do trabalho, como algo que remeta à *skholé* grega, Bourdieu e Passeron (2018) assumem tom crítico. O compartilhamento do espaço, do tempo e de determinadas práticas não é suficiente para se inferir que as experiências sejam idênticas, quanto menos coletivas. Pelo contrário, o sistema educacional opera, segundo os autores, um processo que privilegia a individualização e a competição.

Para tais autores, esse processo de suspensão é, na verdade, um processo de autonomização. Nele os estudantes, excluídos dos ritmos familiares e profissionais, praticam sua devoção à instituição escolar. Esta tem ritmos próprios que marcam a jornada intelectual, organizando a vivência ao redor dos sucessos e fracassos e restringindo a percepção ao horizonte escolar, o que, de certa maneira, traduz-se em condição de irrealidade.

A oposição de Rancière (2018b) às concepções de Bourdieu e Passeron (2018) se concentra no fato de que, para eles, a instituição educacional assume lógica homóloga à do mercado. Como já dito, cabe ao professor, no mercado de bens culturais, criar o produto educacional e o consumidor propenso a consumi-lo. Nessa lógica, os estudantes assumem postura passiva, cabendo aos professores todas as iniciativas, o que, conforme os autores, não deveria causar espanto, posto ser uma instituição voltada para a reprodução da cultura dominante.

Na verdade, apesar da aparência, a universidade sempre prega aos convertidos: tendo em vista que sua função última é obter a adesão aos valores de cultura, ela não tem verdadeiramente necessidade de forçar e de sancionar porque sua clientela se define pela aspiração mais ou menos admitida a entrar na classe intelectual (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 63).

Na concepção de Bourdieu, embora se reconheça na escola a existência da condição de suspensão, entende-se que as vivências não são idênticas, uma vez que as categorias de percepção dos agentes (*habitus*) são fortemente influenciadas pela origem social. Dessa forma, a condição estudantil, sobremaneira no meio

universitário, assume caráter de irrealidade, promovendo valores de individualidade e competição, contrários à ideia de coletividade.

Para Rancière, de modo oposto, a escola é um raro ambiente em que espaço e tempo são suspensos em relação às coações externas (sobretudo as associadas ao mercado de trabalho), propiciando a vivência de uma condição de igualdade. Essa partilha igualitária do mundo sensível torna os estudantes propensos à internalização da existência de igualdade subjacente às relações sociais. Dessa partilha diferenciada do universo do sensível abre-se uma brecha para o questionamento a respeito da arbitrariedade com a qual o sensível é normalmente partilhado. Em outras palavras, a constatação de uma condição de igualdade como princípio consiste na própria emancipação.

Na sessão seguinte, após breve evidenciação dos elementos contextuais pertinentes ao momento histórico posterior à década de 1980, analisam-se os desdobramentos associados aos posicionamentos intelectuais de Bourdieu e Rancière, até então examinados, a fim de atualizar o entendimento sobre suas concepções.

#### 4.2 DESDOBRAMENTOS: OS MOVIMENTOS POSTERIORES

Destaca-se, no cenário mundial de fins da década de 1980, a queda do muro de Berlim, na Alemanha, em 1989, como evento representativo do enfraquecimento da guerra fria e da crise enfrentada pelo socialismo naquele momento. No plano político-econômico, ganhava relevo o avanço das políticas neoliberais, as quais intensificavam o desmonte do estado social, impactando severamente o sistema educacional. Tal movimento não cessa, permanecendo a avançar ainda na atualidade. A conjuntura da década de 1990, por sua vez, era marcada, na França, pelo descontentamento social generalizado, que originou os movimentos grevistas de maior monta desde 1968.

Observando em perspectiva, é possível evidenciar os grandes movimentos atinentes às trajetórias de cada um dos autores. Bourdieu destacou-se inicialmente pela originalidade de sua sociologia, a qual inaugurava a incidência de um elevado rigor analítico sobre temas sociais banais, distinguindo-se sobremaneira dos trabalhos sociológicos até então. Apesar da banalidade das categorias analisadas, o sociólogo extraía resultados que causavam perturbações na ordem estabelecida, e,

ao desconsertá-la, mostrava seu potencial. Tal modo de trabalho, dedicando-se exclusivamente à docência e às pesquisas, manteve-se inalterado durante sua trajetória, culminando, em 1978, na obra que o consagrou no meio intelectual: **A distinção**.

Essa consagração, associada tanto à premente necessidade conjuntural por reformas quanto à chegada do Partido Socialista ao poder, concorria para sinalizar ao intelectual Bourdieu permissão para libertar-se do impedimento tacitamente atribuído ao ofício do sociólogo: tornava-se, assim, obrigado (ou livre) para traduzir propositivamente suas teorias para a linguagem programática política. Isso justifica, por hipótese, as modificações substanciais em sua forma de atuação na década seguinte: sua atuação em 1985, no delineamento das “Propostas para a educação do futuro”, pode ser lida como uma resposta à tônica das críticas a ele direcionadas até então, que o acusavam de pessimista e reprodutivista em suas análises. Com a chegada da década de 1990, o sociólogo, eventualmente motivado pela frustração de suas expectativas quanto ao meio político, converte sua atuação de modo mais radical: dedica maior proximidade às demandas populares; valoriza, inclusive, a subjetividade das experiências dos agentes do meio desfavorecido; e posiciona-se como intelectual combativo militando contra as políticas neoliberais. O autor permanece nesse caminho até seu falecimento, em 2002.

Rancière, por sua vez, embora proponha um discurso igualmente perturbador, procura fazê-lo de modo distinto, por meio de uma filosofia que, simultaneamente, destrincha as contradições atinentes às perspectivas em vigor e propõe a originalidade de lógicas filosóficas distintas em campos tão diversos quanto a política, a educação e a arte. O autor trilha trajetória intelectual ascendente de modo relativamente linear, à exceção de seu rompimento com Althusser – ressalvado por ter ocorrido no início de sua carreira, podendo considerar-se apenas o momento do descobrimento de uma identidade intelectual própria.

Encontram-se permanentes em sua obra as temáticas da defesa da igualdade e contra a tutela, sendo que, desde a década de 1990, dedica suas reflexões filosóficas a temas atinentes ao campo das artes, da cultura, da política, e suas interrelações, adotando um regime de escrita que torna sua trajetória profícua em volume de obras. Quanto à evolução de suas críticas a Bourdieu, em um primeiro momento configuravam-se como sistemática refutação, que foi atenuando-se gradativamente até admitir boa-fé por parte do sociólogo, e, mais

recentemente, chegando a converter-se em um relato da similaridade entre suas concepções.

Nos anos seguintes, Rancière publicou diversas obras, nas quais predominam, além de pesquisas sobre a temática da estética em suas diversas representações, reflexões sobre política, reinterpretando-a em suas interrelações com o poder e suas formas de legitimação. Bourdieu, durante a década de 1990, aprofundou sua tese sobre o poder simbólico e abordou a sociologia da produção artística.

Em todas as obras e entrevistas de Bourdieu analisadas na presente pesquisa, não foram localizadas referências explícitas a Rancière, à exceção das alusões indiretas no livro **O sociólogo e o historiador** (BOURDIEU; CHARTIER, 2015), resultado da transcrição de uma série de entrevistas concedidas pelo sociólogo ao historiador Roger Chartier, em 1988, na estação de rádio pública francesa France Culture. Concorrem para confirmar que tais alusões indiretas se referem a Rancière: o contexto; o conteúdo; a data em que foram realizadas; as relações intertextuais estabelecidas. Interessam à presente pesquisa as defesas de Bourdieu, presentes nas entrevistas, em relação às críticas aos seus trabalhos, de modo geral, por auxiliarem no entendimento atualizado de sua argumentação, conforme se analisará brevemente a seguir.

Afirmando a diferenciação de natureza entre os trabalhos do campo sociológico e do filosófico e respondendo, concomitantemente, às críticas de sua teoria da reprodução, Bourdieu elucida:

Há uma separação de natureza entre o esforço científico que despense o historiador, o etnólogo, o sociólogo ou o economista e o que faz, por exemplo, o filósofo. Nosso trabalho destina-se a ser verificável ou falsificável. [...] Aproveito para insistir sobre este aspecto porque atribuo a ele muita importância: até o presente, tenho sido alvo de ataques, mas jamais refutações no sentido rigoroso do termo; direi que uma das razões de minha tristeza é que, no campo intelectual francês, tenho muitos inimigos, mas não tenho adversários, ou seja, pessoas que viessem a elaborar o trabalho necessário para me opor uma refutação. Sei que, em semelhante caso, me respondem: 'Mas é algo totalitário, porque você é irrefutável'. De modo algum. Mas, para me refutar, será necessário levantar-se cedo, trabalhar com afinco. É um pouco arrogante, mas... (BOURDIEU; CHARTIER, 2015, p. 21).

O autor destaca, nas entrevistas, que os rótulos atribuídos à sua obra produzida particularmente na década de 1960 julgavam-na “reprodutivista” e “pessimista”, o que demonstrava falha (ou má vontade) dos críticos no entendimento de suas teorias. Mostravam-se, ademais, contraditórios, uma vez que inexistiram tentativas de refutação. Posteriormente, a crítica se tornou mais violenta, dessa vez em relação à obra **A distinção**, de 1978, rendendo ao autor a estigmatização de determinista, ao invés de propostas de debate. O autor atribui como causa dessas críticas a dessacralização da cultura por ele realizada.

Creio que, nas nossas sociedades, a cultura é um dos lugares do sagrado: para determinadas categorias sociais – entre elas, os intelectuais –, a religião cultural tornou-se o lugar das convicções mais profundas, dos compromissos mais profundos. Por exemplo, a vergonha da gafe cultural tornou-se o equivalente do pecado. Penso que a analogia com a religião pode ser levada muito longe. (...) Mas, ao ouvir tal afirmação sobre a cultura, o homem culto acaba perdendo um dos alicerces do encanto da cultura, a saber, a ilusão do inatismo, a ilusão carismática: eis o que eu havia adquirido por mim mesmo, pelo nascimento, é como uma espécie de milagre. Todas essas coisas explicam a violência das resistências (BOURDIEU; CHARTIER, 2015, p. 42).

As referidas entrevistas ocorreram um ano após Rancière publicar **O mestre ignorante** e cinco anos após publicar **O filósofo e seus pobres**, sendo esta o ápice de sua crítica a Bourdieu. Com o mesmo ímpeto que Rancière divulgava, anteriormente, a emancipação intelectual obtida pelos operários do século XIX, acusava Bourdieu de hipocrisia. Para Rancière, como o campo sociológico dependia da existência dos pobres para a sobrevivência como campo científico, eles eram mantidos presos às suas condições. Bourdieu, por sua vez, rebate incisivamente, embora sem nomear expressamente o autor:

No tocante ao populismo (...), eu poderia empregar a metáfora socrática: Sócrates formula questões, sem aceitar indiscriminadamente as respostas que lhe são dadas. E o sociólogo sabe muito bem que ao produzirem respostas com toda a boa-fé, as pessoas não dizem necessariamente a verdade; seu trabalho consiste em construir as condições da elaboração da verdade a partir da observação dos comportamentos, a partir dos discursos, dos escritos, etc. *Mesmo que haja sempre alguns imbecis para acreditarem que a fala do povo é mais verdadeira que a dos outros.* De fato, por estar particularmente dominado, o povo é particularmente dominado pelos mecanismos simbólicos de dominação (BOURDIEU; CHARTIER, 2015, p. 36, grifo nosso).



Em alusão a Rancière, Bourdieu concebe que o intelectual se automistifica, funda sua análise tão somente na busca pela originalidade social do ente pesquisado (o proletariado, por exemplo). Dessa forma, o que impede o filósofo de conseguir enxergar o determinismo nas posições dos proletários é a resistência do intelectual em enxergar o determinismo de seu próprio pensamento filosófico, impedindo-o de sua apropriação: “na recusa obstinada de alguns à sociologia, ao denunciarem que ela destila ‘o ódio da filosofia’, existe a recusa em descobrir o intelectual acorrentado a determinismos específicos” (BOURDIEU; CHARTIER, 2015, p. 42).

Por sua vez, o que evidencia a profissão do sociólogo é sua obrigação de submeter os discursos à crítica (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1968). Ademais, nota-se que o ofício do sociólogo envolve, por padrão, distanciamento da utopia, obrigando ao desenvolvimento de teorias falseáveis, diferentemente da filosofia.

É recorrente na crítica contra Bourdieu a atribuição de caráter determinista às suas posições. Rancière faz coro a essa crítica, afirmando, em **O mestre ignorante**, que o sociólogo atribui ao fracasso escolar a existência de um *habitus* defeituoso. Tal crítica é refutada por Bourdieu, explicando sua tese em outros termos:

O *habitus* não é um destino; em vez de um *fatum* – de acordo com a afirmação que me é atribuída –, trata-se de um sistema aberto de disposições que estará submetido constantemente a experiências e, desse modo, transformado por essas experiências. (...) o *habitus* – por ser um sistema de virtualidade – só se revela em referência a uma situação. Contrariamente às afirmações que me são atribuídas, é na relação com determinada situação que o *habitus* produz algo. Ele é semelhante a uma mola, mas é necessário um desencadeador; e, dependendo da situação, ele pode fazer coisas opostas (BOURDIEU; CHARTIER, 2015, p. 62).

Além da afirmação de determinismo, Rancière critica Bourdieu por rebaixar os discursos dos desfavorecidos. Em outras palavras, o sociólogo arroga aos intelectuais o papel de falar e pensar em nome dos desfavorecidos, uma vez que estes não possuem voz. Por não serem capazes de se apropriar do próprio discurso, os desfavorecidos devem ser tutelados. O entrevistador Roger Chartier rebate tal crítica afirmando que, pelo contrário, o projeto de Bourdieu busca

fornecer ferramentas que permitam desmontar os mecanismos de dominação que funcionam como divisões naturais, normais e ancestrais. Há aí um projeto que propõe a retomada de posse do indivíduo por si mesmo – o que, creio eu, é bastante contrário a uma imagem estereotipada de seu trabalho, que é pensado como uma tentativa de desnudar as condicionantes contra as quais nada poderia ser feito e que esmagam os indivíduos sem lhes atribuir um lugar na sociedade (BOURDIEU; CHARTIER, 2015, p. 29).

Importante ressaltar que, conforme Castel (1998), a temática da tutela era amplamente discutida no século XIX (época de Joseph Jacotot). Os debates se davam em torno tanto da teoria das capacidades quanto das concepções distintas sobre as formas de administração da desclassificação social, as quais, por vezes, assumiam tom moralizante, conferindo atributos de “menoridade” ao grupo socialmente desfavorecido. À medida que essa massa se ampliava, gerava-se maior preocupação com a ameaça de ruptura da coesão social, intensificando as discussões políticas sobre o tema.

Bourdieu posiciona-se contrariamente às concepções de emancipação, quando estas se propõem em termos de liberdade absoluta. Tais perspectivas, por assumirem caráter irrefletido, acabam por precipitar efeito contrário: a diminuição da liberdade.

Nascemos determinados e temos uma pequena chance de virmos a ser livres; nascemos no impensado e temos uma chance bem reduzida de nos tornarmos sujeitos. Minha crítica contra aqueles que, a torto e a direito, se referem à liberdade, ao sujeito, à pessoa, etc., é a de que eles confinam os agentes sociais na ilusão da liberdade, que é, uma das vias através das quais se exerce o determinismo. E, de todas as categorias sociais – trata-se de um paradoxo sociológico e é, sem dúvida, um dos aspectos de meu trabalho que irrita os intelectuais -, a categoria mais propensa a ceder à ilusão da liberdade é a dos intelectuais (BOURDIEU; CHARTIER, 2015, p. 30-1).

Ao ser indagado pelo entrevistador sobre sua visão a respeito da situação paradoxal de sua obra, que leva, concomitantemente, os leitores que dela precisam a recusarem-se a lê-la, e os que dela não necessitam a lerem-na efetivamente, embora meramente para criticá-la sem contra-argumentar, o sociólogo responde:

O problema do sociólogo é que ele tenta dizer coisas que ninguém – e sobretudo, seus leitores – deseja saber. E, por isso mesmo, tal constatação leva-me, às vezes, a duvidar da legitimidade de minha existência como sociólogo, e da função do trabalho científico: será que vale a pena dizer em que estado se encontra o mundo social? Um mundo social que viesse a conhecer-se a si mesmo seria suportável a viver? Penso que sim; penso que um grande número de sofrimentos, um grande número de misérias que continuam sendo esquecidas pela grande deploração marxista seriam formidavelmente atenuadas, até mesmo transformadas ou anuladas, se houvesse transparência, um conhecimento mais aprofundado do estado em que se encontram a cultura, a religião, o trabalho, etc. (BOURDIEU; CHARTIER, 2015, p. 35).

Redução de sofrimentos e aumento da margem de liberdade é o mais próximo que Bourdieu chega ao conceito de emancipação. Tal intento é conquistado, segundo o autor, por meio do trabalho científico operado pelo conhecimento sociológico: somente se torna mais livre conhecendo-se as determinações.

É importante ressaltar que o posicionamento mais atualizado de Rancière a respeito de Bourdieu, localizado nas obras pesquisadas no presente estudo, considera que a diferença fundamental entre seus pensamentos se resume essencialmente ao cientificismo do sociólogo, do qual Rancière discorda, por enxergar nele a atribuição da desigualdade à ignorância dos desfavorecidos quanto às causas do próprio sofrimento. Chega-se ao ponto de Rancière afirmar, mais recentemente, que as teses de Bourdieu são jacotistas, dada a similaridade. O que, de fato, contata-se é que: Bourdieu propunha uma libertação (ainda que relativa) pela tomada de consciência das determinações que obscurecem a igualdade; Jacotot, pela tomada de consciência da igualdade existente como princípio. Trata-se de dizer o mesmo, apenas trocando-se os sinais? Sobre isso, pondera Rancière:

Mas, sem dúvida, teria sido penoso a Bourdieu admitir esse parentesco, como testemunha nosso único encontro, [quando ele disse ao auditório em um colóquio do qual participávamos:] Eu não gostaria, disse ele em essência, que vocês se equivocassem sobre o que vou dizer. Vocês poderiam pensar que é a mesma coisa que disse o senhor Rancière. Mas não é a mesma coisa. É mesmo exatamente o contrário! Como o muito semelhante podia ser absolutamente contrário, o orador não o explicitou nem nesse dia nem em nenhum outro. Mas é provável que a tensão entre o muito próximo e o muito contrário era interna ao seu próprio pensamento e determinava o duplo estilo da sua militância: por um lado, a posição do sábio, aplicado na denúncia infundável dos falsos sábios, semi-sábios ou outros intermediários maléficos que impedem a ciência de curar a ignorância; por outro lado, a atitude do homem simplesmente intolerante ao desprezo que fabrica os ignorantes e que tem confiança no intelectual coletivo que recusa as hierarquias da ciência e das demonstrações da necessidade (RANCIÈRE, 2018b, p. 42).

Dessa forma, a crítica de Rancière acabou por concentrar-se na reprovação da tutela pretendida por Bourdieu, a qual servia para atestar as incapacidades dos desfavorecidos. Tratava-se do inverso da tese emancipatória de Rancière, da qual decorria o mandamento de igualdade a que ele se obrigava a seguir em seu trabalho intelectual.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma primeira vista, avultam-se as coincidências factuais, afinal, Bourdieu e Rancière traçaram suas trajetórias intelectuais em um mesmo contexto: pertencentes à mesma intelectualidade parisiense, formaram-se inicialmente no mesmo curso da mesma Universidade, em épocas relativamente próximas, compartilhando ambos a militância em prol da igualdade. No entanto, ao deparar-se com algumas das obras dos dois autores, efetuando uma leitura estanque, torna-se nítido o antagonismo que parece irremediável, tal como ocorre entre **A reprodução**, de Bourdieu, e **O filósofo e seus pobres**, de Rancière: ressaltam-se as diferenças, além de destacar-se explícita hostilidade do segundo autor em relação à sociologia do primeiro. Todavia, a depender da escolha das obras a se comparar, o sentido parece inverter-se, a exemplo das teses de Jacotot, retomadas e defendidas por Rancière, em **O mestre ignorante**, cujas similaridades com Bourdieu despontam.

Investigando-se, na presente pesquisa, as possibilidades de emancipação pela educação, conforme as visões de Bourdieu e Rancière, a hipótese de haver complementariedade entre as visões de ambos sobre a temática é confirmada, conforme se pode observar por determinados fatores.

O primeiro fator assume a forma de uma ressalva em relação a Bourdieu. Embora não se deva olvidar que o sociólogo se revela reticente ao termo emancipação, ele justificou sua rejeição por contrapor-se à adoção indiscriminada do termo, sem as devidas atenuações, conforme obriga o rigor de seu ofício. Com efeito, a emancipação é uma constante em sua trajetória, ainda que sempre esmaecida e apenas nas entrelinhas: é difícil conceber outro propósito para o sociólogo, que não o de produzir alguma medida de libertação das coações sociais. O que se pode contestar sobre isso são apenas as dimensões das possibilidades dessa libertação. Rancière, por sua vez, não permite restarem dúvidas: a temática apresenta-se explícita, conquistando centralidade em toda a sua trajetória.

Como decorrência desse fator e da devida ressalva, constata-se o compartilhamento entre os dois autores de um mesmo projeto emancipatório, consubstanciado no questionamento dos consensos e das posições rigidamente estabelecidas, embora por vias diferentes: Bourdieu propõe como programa o desvelar do efeito dóxico, visando fazer “o peixe enxergar fora do aquário”; Rancière, por sua vez, provoca a realização de inversões paradigmáticas, propondo reflexões

filosóficas em direções opostas às concepções convencionadas – a regra converte-se em exceção, a causa converte-se em consequência, e vice-versa.

Por fim, outro fator que confirma a hipótese é o compartilhamento de uma visão crítica da relação pedagógica: a tese de Bourdieu define relação pedagógica como de poder que se consubstancia, inevitavelmente, na imposição de um arbitrário cultural por um agente cuja autoridade é arbitrariamente constituída; a tese de Rancière, acompanhando Jacotot, define a relação pedagógica como de embrutecimento, que opera, também inevitavelmente, o inverso da emancipação, afirmando de modo permanente a incapacidade do educando. Considerada pelos dois autores viciada por natureza, tal relação é para Bourdieu irreparável, motivo pelo qual se resume a propor a amenização de seu caráter insidioso por meio da tomada de consciência desse atributo. Rancière, por sua vez, propõe como solução a destituição dessa relação pedagógica, substituindo-a por uma relação de emancipação, na qual o mestre deve restringir-se a impor sua vontade contra a do aluno, a fim de garantir que ele não saia da trilha de sua própria emancipação. Importante ressaltar que Rancière não propõe uma pedagogia não diretiva como solução, tampouco faz de sua tese um libelo contra a pedagogia. O que ele propõe é a defesa da igualdade como um princípio, em que a tomada de consciência pelo aluno é possível ser conduzida por um mestre emancipador. A despeito desse caráter utópico, afirma, em uníssono com Bourdieu, que a pedagogia não emancipa.

Com base nas considerações elencadas, nota-se que a comparação entre as perspectivas de ambos os autores resultou na extrapolação de mera complementariedade, tal como assumida por hipótese. Com efeito, observando as duas trajetórias e levando em conta o contexto geral associado à produção de ambos os autores, avultam-se similaridades entre as concepções. Sob esse aspecto, destaca-se que, embora ambos afirmem que a pedagogia não emancipa, defendem a possibilidade de emancipação por outros meios, os quais mantêm estreita relação com a educação: para Rancière, pela tomada de consciência da igualdade preexistente, conduzida por um mestre emancipado e emancipador; para Bourdieu, pelo desvelar dóxico, que propõe a conquista de libertação relativa por meio da tomada de consciência das determinações às quais se está submetido.

O escopo e as dimensões limitadas da presente pesquisa impediram o pleno desdobramento das relações de alguns elementos das duas teorias devido à complexidade a elas inerente. Tais elementos revelam a possibilidade de interseção

com a contribuição de outros autores, justificando a realização de estudos posteriores, conforme as considerações que se realizam a seguir.

Se, por um lado, Rancière critica o mito platônico da divisão das almas por considerá-lo uma predestinação social de “cada um em seu lugar”, que perdura garantindo a reprodução da ordem social, por outro, Bourdieu se interessa propriamente pela investigação dos mecanismos por meio dos quais a ordem social se reproduz. Dessa forma, o “cada um em seu lugar” apresenta-se em Bourdieu de modo dinâmico e cíclico: a classificação social, objetivamente observável, interioriza-se nos agentes assumindo a forma de um *habitus*, tornando-se esquemas interiorizados de classificação social; tais esquemas, por sua vez, exteriorizam este *habitus* por meio da determinação das práticas. Nota-se que, embora aparentemente não existam grandes obstáculos à compatibilidade entre as duas teorias, as quais abordam um mesmo problema, Rancière enxerga na posição de Bourdieu o determinismo que imobiliza o sujeito, atribuindo ao sociólogo, tal como o fez com Platão, interesse na manutenção da ordem social.

É difícil não se lembrar do conceito bourdieusiano de *habitus* quando Rancière constata que a escola, por sua forma simbólica, provê mais igualdade do que a ordem estabelecida pode suportar: a experiência da igualdade transforma-se, no plano subjetivo, em excesso de igualdade, que é rejeitado pela lógica da produção. Tal afirmação, se traduzida em termos da praxiologia concebida por Bourdieu, referir-se-ia a um *habitus* que, viciado pela igualdade por meio da escola, resultaria em incompatibilidade com os pressupostos do mercado de trabalho.

A despeito de Bourdieu definir as determinações sociais como forças às quais todos estão, inevitavelmente, submetidos, tal constatação não assume o caráter de destino irrevogável. O *habitus*, apresentado como um sistema de disposições, revela-se apenas como uma inclinação a agir ou pensar de determinada forma, e não como uma determinação absoluta. Ademais, é necessário levar em conta a dimensão praxiológica consubstanciada na configuração cíclica do *habitus*, que o faz retroalimentar-se pelos estímulos intervenientes das práticas. Em outras palavras, o *habitus* reconstitui-se dinamicamente por meio das práticas. Tais considerações revelam proximidade com a teoria de Vygotsky<sup>25</sup>, por cuja dimensão sociogenética

---

<sup>25</sup> Lev Semionovitch Vigotski: proeminente psicólogo russo cujas teorias publicadas no início do século XX demoraram várias décadas até alcançarem a consagração acadêmica, tendo ainda resultado em

Bourdieu (2011) admite fascínio, na medida em que as análises do psicólogo russo conferem à escola o papel fundamental da conversão da prática em metaprática, tal como a conversão da língua aprendida pelo aluno na socialização familiar em gramática.

Embora Bourdieu não se aprofunde na dimensão psicológica dos aludidos esquemas de classificação social, caracteriza-os como estruturas subjetivas bastante interiorizadas, a ponto de furtarem-se à consciência e ao controle voluntário, posicionando-se, por conseguinte, “anteriormente ao discurso”. Esse ponto remete à constatação de que a mediação semiótica de Vygotsky, que concebe como propósito da interação de aprendizagem a produção de referentes internos, e não a mera descrição de discursos, encontra eco na tese de Rancière. Essa perspectiva antagoniza-se com a concepção embrutecedora tal como criticada por Rancière, que atribui ao mestre explicador o papel de “descrever discursos”. Com base nesse achado da presente pesquisa, sugere-se a realização de estudos posteriores que considerem a hipótese de integração entre a teoria de Vygotsky e as de Bourdieu e Rancière.

Tal integração, potencialmente mediada por Vygotsky, indica a possibilidade de uma perspectiva que atenda duplamente ao quadro teórico-filosófico de Bourdieu e Rancière, sugerindo conversão do foco: em Bourdieu, da violência simbólica para o despertar dóxico; em Rancière, do embrutecimento da explicação para uma nova partilha do sensível; em Vygotsky, da mera descrição de discursos para produção colaborativa de referentes internos.

Resta, por fim, uma diferença fundamental entre ambos, que parece inconciliável, em relação aos propósitos da escola. Para Bourdieu, a “educação para a vida” é responsável por aberrações por produzir um universo separado e sacralizado em relação à vida comum, incompatível com as finalidades consensualmente atribuídas à educação. Rancière, pelo contrário, refuta a tese da necessidade de uma finalidade externa à escola, afirmando a impossibilidade do consenso entre os propósitos sociais e os da produção. Para ele, o papel fundamental da escola é ser um fim em si mesmo. Ressalta-se, porém, que, a despeito de defender tanto a pedagogia quanto a emancipação, Rancière não defende a possibilidade de institucionalização desta por aquela, rejeitando, assim, as propostas de pedagogia

---

apropriações e traduções gravemente corrompidas, cuja retificação, realizada apenas recentemente, ainda rende discussões.



emancipadoras. A natureza intrinsecamente explicadora da pedagogia é, para ele, incompatível com a emancipação.

Constata-se que a percepção contemporânea da sociologia tem adotado, por norma, certa aversão às utopias, preponderando-se a via da denúncia ou das constatações realistas (chamadas recorrentemente de pessimistas pelos críticos). Aos filósofos, por sua vez, e pelo contrário, a utopia, além de permitida, assume um caráter honroso nesse campo. Adiciona-se a esse fato a participação dos dois autores em um campo intelectual competitivo, no qual, para aqueles que buscam ver suas intenções de melhorias sociais alçarem relevância e se concretizarem, impera-se a busca por uma identidade autêntica. Com base nessas considerações, explicam-se, por hipótese, as mudanças na trajetória de Bourdieu em direção a ações mais propositivas e a uma militância mais combativa: o autor mudou sua postura apenas após alçar determinado grau de consagração no meio intelectual. Supõe-se aqui uma possível estratégia definida com intento da conquista de efetividade às suas teorias. De modo análogo, essas constatações explicam, também por hipótese, o tom vigorosamente antagônico adotado por Rancière em relação a Bourdieu, que foi decrescendo gradativamente sua intensidade ao longo do tempo, até converter-se, mais recentemente, em manifestações públicas, ressaltando a similaridade entre as obras. Como relatado anteriormente, Rancière, após tanto criticar, viria a afirmar que era Bourdieu quem se rejeitava a perceber as equivalências entre suas teorias.

Com a depuração dos conceitos e o emparelhamento das posições dos autores, espera-se que este estudo ofereça contribuição para compreender a obra de Bourdieu na desconstrução de pressupostos naturalizados, bem como a de Rancière nas suas concepções provocativas, por vezes utópicas, a respeito da educação. Em outras palavras, trata-se de um duplo movimento, de desconstrução e de inspiração, baseado no contraponto dessas duas visões, que pode evidenciar a importância de se instituírem novas políticas educacionais, novas práticas e novos modos de educar que propiciem a verdadeira concretização dos efeitos benéficos da escola na sociedade.

O fato é que ambos os autores são, logo em seguida, pegos no contrapé pela intensificação acelerada das políticas neoliberais, as quais, por promoverem o desmonte no estado e, por sua vez, nas políticas públicas educacionais, acabaram por eliminar o substrato em que os debates dos dois autores incidiam, tornando a discussão sem sentido, uma vez que a educação foi capturada pela racionalidade neoliberal.

## REFERÊNCIAS

- BERNABÉ, Daniel. **La trampa de la diversidad**: Cómo el neoliberalismo fragmentó la identidad de la clase trabajadora. Madrid: Akal, 2018.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude ; PASSERON, Jean-Claude. **Le métier de sociologue**. Paris : Mouton/Bordas, 1968.
- BOURDIEU, P. **Rapport du Collège de France au Président de la République**: propositions pour l'enseignement de l'avenir. Paris: Collège de France, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos de uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reinaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. Tradução de Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: Sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Tradução de Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. 2. ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **Intervenciones políticas**: un sociólogo en la barricada. Traducido por Alcía Beatriz Gutiérrez. 1. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2015a.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução de Aparecida Joly Golveia. In: NOGEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015b. p. 45-72.
- BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Tradução de Guilherme João de Freitas. ed. 2. Belo Horizonte: Autêntica, 2015c.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 2. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2018.
- CASTEL. Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poletti. Petrópolis: Vozes, 1998.

ERRIGUEL, Adriano Erriguel. **Pensar lo que más les duele**: ensayos metapolíticos. Madrid. Homo Legens, 2020.

HOBBSAWM, Eric. **Revolucionarios**: Ensayos contemporáneos. Traducción de Joaquim Sempere. Barcelona: Crítica, 2010.

FOUCAMBERT, Jean. **A escola de Jules Ferry**: um mito que perdura. Tradução de Lúcia Cherem e Nathalie Dessartre. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

JUDT, Tony. **Pós-guerra**: uma história de Europa desde 1945. Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. *E-book*.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Traduzido por Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

MASSON, Philippe. Retorno sobre Os Herdeiros de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. In: VALLE, Ione Ribeiro (trad.); SANTOS, Tiago Ribeiro (Org.) et al. **Heranças da sociologia de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron**: 50 anos de Os Herdeiros. Curitiba/PR: CRV, 2015, v. 1, p. 37-53.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PROST, Antoinie. Razões e efeitos da sistematização do ensino: Reflexões sobre o modelo de ensino francês. **Pro-Posições**, Tradução de Fátima Freire, Campinas, v. 15, n.2, p.151-162, mai./ago. 2004.

POSTMAN, Neil. **The end of education**: redefining the value of school. New York: Random House, 1996

RANCIÈRE, Jacques. **A noite dos proletários**: arquivos do sonho operário. Tradução de Marilda Pereira. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**: política e filosofia. Tradução Ângela Leite Lopes. de São Paulo : Editora 34. 1996

RANCIÈRE, Jacques. **The philosopher and his poor**. Tradução de Andrew Parker. Durham: Duke University Press. 2004.

RANCIÈRE, Jacques. Prefácio ao Le Philosophe et ses pauvres. **Rapsódia**, Tradução de Paulo Henrique Fernandes Silveira, São Paulo, n. 11, p. 33-43, 2017. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/rapsodia/article/view/143784>. Acesso em: 20 set. 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34. 2. ed. 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **Althusser's Lesson**. Traduction by Emiliano Battista. New York: Bloomsbury. 2011

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes. 1. ed. Ed.2012

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Vale. Belo Horizonte: Autêntica. 3. ed. 2013

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo. 2014.

RANCIÈRE, Jacques. Os riscos da razão. [Entrevista concedida a] Vinicius Torres Freire. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 10 set. 1995. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/9/10/mais!/4.html>. Acesso em: 12 out. 2019

RANCIÈRE, Jacques. A política é imaginação. [Entrevista concedida a] Melina Balcázar Moreno. **Revista do Instituto Humanitas UNISINOS OnLine**, Tradução de CEPAT, 27 jul. 2018a. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/581209-a-politica-e-imaginacao-entrevista-com-jacques-ranciere>. Acesso em: 10 out. 2019

RANCIÈRE, Jacques. Escola, produção, igualdade. **Pro-Posições**, Tradução de Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral, Campinas, v. 29, n.3, p.669-686, set./dez. 2018b. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656449>. Acesso em: 10 dez. 2019.

RANCIÈRE, Jacques. **Interpretar o acontecimento 68**. política, filosofia, sociologia. Tradução de Jorge Leandro Rosa. Lisboa: KKYM, 2019.