



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Ferreira de Vares, Sidnei

Reprodução social e resistência política na escola capitalista: um retorno às teorias
reprodutivistas

Educação Unisinos, vol. 15, núm. 2, mayo-agosto, 2011, pp. 133-141

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644455006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

re²alyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Reprodução social e resistência política na escola capitalista: um retorno às teorias reprodutivistas

Social reproduction and political resistance in capitalist school: Going back to the reproductivist theories

Sidnei Ferreira de Vares
vares@usp.br

Resumo: O presente artigo tem por escopo discutir o conceito de reprodução social e cultural via escolarização, analisando suas reais potencialidades e contribuições para a construção de um discurso de resistência em educação. Almeja-se, a partir de um método comparativo, verificar a existência de conexões entre os paradigmas da reprodução e da resistência. Para isso, são apresentadas as principais características de ambos os conjuntos teóricos, algumas vezes confrontando-os, com o intuito de encontrar elementos teóricos comuns.

Palavras-chave: educação, reprodução social, reprodução cultural, consciência política.

Abstract: This paper discusses the concept of social and cultural reproduction through schooling and analyzes its actual potential and its contributions to the construction of a discourse of resistance in education. On the basis of a comparative method, it examines the presence of connections between the paradigms of reproduction and resistance. For this purpose, it describes the main features of both sets of theories, sometimes confronting them in order to find common theoretical elements.

Key words: education, social reproduction, cultural reproduction, political consciousness.

Introdução

Uma “pedagogia do conflito”, no sentido proposto por Gadotti (2005), que compreenda uma postura desafiadora frente aos problemas concernentes à educação, pressupõe

uma “tomada de consciência” por parte daqueles que estão diretamente envolvidos com a prática educativa: referimo-nos aos professores e alunos, mas principalmente aos professores, uma vez que é sobre estes recai a responsabilidade de conduzir

os educandos a esse “despertar” da consciência. Afinal, devem os professores assumir o papel de intelectuais ativos e transformadores (Giroux, 1997).

Desvelar os véus ideológicos¹ e os interesses políticos que reco-

¹ Utilizaremos o termo “ideologia” em diversos momentos do texto. Cumpre-nos alertar que empregaremos o referido termo numa acepção marxista. Em outras palavras, entendemos a ideologia como um discurso capaz de inverter e camuflar determinados aspectos da realidade. Como nos alerta Althusser, a ideologia pode mesmo se materializar por meio de práticas. Evidentemente que outras leituras seriam possíveis, mas, por estarmos abordando um conjunto teórico que se aproxima em muitos pontos do marxismo, optamos por manter um recorte analítico marxista. Se, por um lado, a ideologia pode ser tida como um falseamento da realidade, estamos cientes que este se trata de um tema bastante complexo. Para uma aproximação do tema em questão, recomendamos a obra de Chauí (2001), *O que é ideologia*.

brem a instituição escolar exige uma mudança na postura de todos aqueles que fazem educação. Embora saibamos que esses véus são muitas vezes de difícil percepção, principalmente aos olhos mais desatentos, cabe aos professores e pesquisadores compreender as engrenagens de funcionamento da escola e quiçá desmontá-la para inverter a chave de funcionamento a nosso favor. Ou seja, fazer com que a educação ofereça subsídios para um pensamento articulado e igualmente crítico. Gadotti (2005) tem razão quando afirma que ensinar a ler e a escrever é pouco para caracterizar o papel da escola. Esta deve, acima de tudo, proporcionar elementos para que os alunos possam analisar criticamente a estrutura social e o contexto no qual estão inseridos. Desmitificar a escola capitalista, como nos mostra Rodrigues (1998), é ponto de partida para alcançarmos uma “escola necessária”.

Como bem sugerem Snyders (2005) e Ponce (2005), a luta de classes está presente no âmbito educacional e pressupõe uma conscientização política. Isso não significa que estamos adotando uma postura “idealista”, no qual “a consciência precede a existência”. Compactuamos com a noção marxiana de que “a existência precede a consciência”. De fato, parece-nos que a tomada de consciência depende das condições concretas de nossa existência. Embora possa parecer paradoxal, sabemos que não há luta sem consciência política, pelo menos não de uma maneira autêntica. A massa pode ser conduzida sem consciência e ser levada à exasperação de uma guerra, mas, no nosso entendimento,

esta não seria uma forma de luta legítima tendo por base o fato de que aqueles que lutam não sabem por que lutam. Uma luta autêntica não pode prescindir de consciência política. Não podemos visualizar a situação sobre um prisma distinto. Portanto, para nós a luta política exige consciência política.

Quando analisamos o papel da escola na sociedade capitalista, verificamos quão ideologizada tem sido sua função. Enquanto instituição que representa o ensino formal e sistemático, a escola tem servido aos interesses de uma minoria. Basta atermo-nos no desenvolvimento do capitalismo industrial durante o século XX para percebermos que a escola esteve (e de certo modo ainda está) atrelada ao sistema produtivo². Contudo, o papel político executado pela escola nem sempre foi visível. A escola, pelo menos até meados dos anos 60, tinha uma função equalizadora, e a ideia de “neutralidade” parece ter sido difundida. Num período em que o funcionalismo predominava nas análises sociológicas, a escola era tida como uma instituição capaz de manter a harmonia social, por meio da introjeção de valores e papéis específicos que objetivavam o bom funcionamento do organismo social. Essa mistificação da escola e de seu papel ajudou a encobrir a verdadeira função do sistema educacional: a reprodução das desigualdades sociais. Autores como Durkheim e Parsons, entre outros, muito contribuíram para a edificação dessa visão, que vigorou durante grande parte do século XX. Os interesses políticos vigentes na escola destoavam dos interesses da massa, girando em torno do siste-

ma produtivo e da manutenção da ordem sistêmica. Afinal, para que houvesse progresso era necessário ter ordem. Os resquícios do positivismo continuavam pulsantes no coração do funcionalismo³. Cabia à escola a função de inculcar certos valores sem os quais o sistema não poderia sobreviver.

Essa perspectiva, tão difundida pelos teóricos funcionalistas, foi entendida por alguns autores como Sander (1984), Luckesi (1991), Silva (1992), Torres (1999) e Gadotti (2005) como uma perspectiva “conservadora”, visto que era incapaz de visualizar os conflitos no seio da sociedade e do espaço escolar. Como nos fala Gomes (2005), a leitura funcionalista deu vazão uma “pedagogia do consenso”. Porém, esse “consenso”, sem o qual a sociedade não poderia sobreviver, foi erigido a duras penas. Saviani (1995) mostra-nos que os trabalhos funcionalistas originaram uma “pedagogia não-crítica”.

Se retomarmos a questão inicial sobre a consciência necessária à luta política (num sentido gramsciano e até mesmo freireano), teremos que nos render ao fato de que o funcionalismo sociológico contribuiu para uma estagnação política, ajudando a difundir um sentimento conformista frente à organização social. A mistificação ideológica beneficiou a estrutura social capitalista e a forma como a produção organizada se reproduz, impedindo uma “tomada de consciência” por parte da fração social explorada. Os véus ideológicos recobriram os reais interesses que conduziam o sistema educativo.

Como fugir ao cerco ideológico? Como descobrir seus véus? Para

² Embora não compactuemos com a análise isomórfica e estrutural de Bowles e Gintis, parece-nos inegável que o sistema produtivo exerce uma poderosa influência sobre o sistema educacional. Quando tratamos do ensino superior, por exemplo, fica claro que a maior parte das pessoas que procura a universidade tem como principal objetivo uma melhor situação na hierarquia produtiva.

³ O positivismo pode ser apontado como base teórico-epistêmica do funcionalismo sociológico. De Comte a Durkheim passando por Parsons, parece haver uma linha sucessória de aspectos teóricos comuns. Para um maior aprofundamento, consultar a obra de Giddens (2001), *Em defesa da sociologia: ensaios, interpretações e trélicas*.

percorreremos essa questão, não podemos deixar de analisar os acontecimentos que demarcaram os anos 1970. Na verdade, desde maio de 68, quando os estudantes franceses saíram às ruas de Paris, um grito de mudança ecoara, prenunciando novos tempos, tempos marcados por contestações. O debate em torno do marxismo ressurgira e com ele toda uma geração indagaria o futuro da sociedade e da própria educação. Nesse sentido, as teorias da reprodução social e cultural ganham a cena e contribuem para desmistificar o papel da escola na sociedade capitalista. Educadores e pesquisadores caminhavam para uma “tomada de consciência”.

Com efeito, o presente trabalho pretende (i) discutir e analisar a relação entre as teorias da reprodução e as teorias da resistência, com o intento de averiguar a existência de uma continuidade entre ambas as posições teóricas. (ii) Para tanto, decidimos partir da análise das teorias da reprodução, enfatizando as circunstâncias de seu surgimento e sua importância crítica frente ao papel da escola nas sociedades modernas. Passaremos a seguir a analisar o embate que se instaurou entre os paradigmas da reprodução e da resistência, almejando compreender suas reais ligações. No nosso entendimento, existe uma relação de continuidade entre ambos os paradigmas. Para encerrarmos, optamos por (iii) destacar as contribuições dos trabalhos reprodutivistas, principalmente no que tange a uma “tomada de consciência” diante dos problemas escolares. Ancorados no modelo analítico marxista, desejamos discutir a importância das teorias da reprodução para o desenvolvimento de uma crítica à escola conservadora. Consciência e luta política aparecem como faces de uma mesma moeda, uma vez que sem consciência é impossível

lutarmos legitimamente por nossos ideais políticos. Nesse sentido, a sociologia crítica que floresce nos idos dos anos 1960, possibilitou à ciência sociológica e à própria filosofia da educação um olhar aguçado e crítico resultando numa nova pedagogia marcadamente influente nos nossos dias.

A importância das teorias da reprodução para uma leitura crítica da educação

*Trabalhando o sal
pra ver a mulher se vestir
E ao chegar em casa
encontrar a família a sorrir
Filho vir da escola, problema
maior de estudar
Que é pra não ter meu trabalho
e vida de gente levar
(Milton Nascimento, Canção do
As. Milton Nascimento, 1967).*

Se partirmos do fato de que a luta política é resultado de uma consciência política adquirida por meio da experiência concreta, teremos a oportunidade de visualizar o quanto importante foi o despontar das teorias da reprodução para a desmistificação ideológica da escola capitalista. O trecho acima, retirado da música de Milton Nascimento, e que aqui toma a forma de epígrafe, serve-nos como ponto de partida para uma análise mais aprofundada sobre a relação entre educação e reprodução social. A crença de que a educação seja uma forma de ascensão social nas sociedades industrializadas tem constituído um dos dogmas mais característicos nas análises educacionais, principalmente as de cunho funcional-estruturalista e economicista. Sabemos, atualmente, que a educação constitui, para muitos, uma maneira de ascender social e economicamente. Acreditou-se du-

rante algum tempo que a igualdade de oportunidades, principalmente no que tange à educação, era um fato real e que, longe de ser uma espécie de espaço seletivo ancorado numa ideologia meritocrática, a escola pudesse sanar as desigualdades, embora igualmente soubesse que “desajustamentos” e “fracassos” não pudessem ser equalizados totalmente. Mas o que havia de verdade nessa perspectiva? Pouca coisa. Verdadeiramente a escola não poderia (como ainda não pode, a não ser para os românticos ou ingênuos) dar conta de todos os problemas de ordem social. Embora não possamos negar que a escola tenha força transformadora, não devemos potencializá-la a troco de uma farsa. Contudo, foi essa uma das “funções” atribuídas ao sistema escolar, sendo que, durante muito tempo, pelo menos até os anos 1960, grande parte das pessoas, levadas pelo clima de um otimismo inexistente, acreditaram nisso.

Foi na primeira no início da década de 1970 que um trabalho de pesquisa desenvolvido pelos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, intitulado *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1975) abriu caminho para o que mais tarde viria a ser denominado de *paradigma do conflito* (Gomes, 2005). Em que consistiria esse paradigma? Segundo Gomes (2005), Saviani (1995), Luckesi (1991), entre outros, o referido paradigma constituiu uma nova postura analítica frente à escola capitalista, no qual os aspectos conflitivos, ignorados pelos funcionalistas, passam a ser estudados e até certo ponto compreendidos em seu funcionamento. O recorte analítico marxista seria predominante na maior parte dessas pesquisas, embora alguns autores como Bourdieu e Passeron se aproximem também de Weber e Durkheim.

A consolidação do paradigma do conflito atingiria seu mais alto

grau de solidificação nos anos 1970, quando inúmeros trabalhos abordando a escola na sociedade capitalista foram publicados. Althusser, Bourdieu e Passeron, Establet e Baudelot, Bowles e Gintes, entre outros, introjetaram uma dose generosa de criticidade em suas análises teóricas. Por caminhos diferentes, esses autores concluíram que a escola capitalista contribuía não só para a manutenção das divisões sociais como também para a reprodução estrutural socioeconômica e cultural. A escola, subserviente à sociedade, estando isomorficamente ligada à estrutura econômica e política, atendia aos interesses de uma minoria dominante. Mas qual o papel da escola capitalista? Na ótica desses teóricos, a escola teria como papel a reprodução social e cultural das desigualdades inerentes ao modo de produção capitalista. A escola, longe de ser uma instituição neutra, estaria imbuída de uma missão que, a princípio, não se mostrava claramente. Fazia-se mister desvelar os véus ideológicos e visualizar o real papel do sistema educacional. Coube aos teóricos *crítico-reprodutivistas*⁴ a ingrata missão de percorrer as tessituras e engrenagens da escola capitalista buscando explicar como esta colaborava para a manutenção do *status quo*.

Ora, as teorias da reprodução, por meio de seus teóricos, deram um primeiro passo para uma nova interpretação do sistema educacional. A escola, longe de equalizar e harmonizar a vida social, como

apregoavam os teóricos funcionalistas, mostra-se capaz de reproduzir e reforçar as divisões sociais. Essa nova postura analítica não pode ser reduzida a uma mera constatação, como alguns críticos sugeriram no decorrer dos anos 80. A teoria da reprodução, se é que podemos falar numa teoria una e indivisa, pode ser traduzida como um grito de indignação e resistência. Embora alguns teóricos como Giroux (1986), Freitag (1980), Gomes (2005), Saviani (1995), Luckesi (1991), Snyders (2005), entre outros, tenham críticas à visão “fatalista” e “mecanicista” de seus representantes, o que aproximaria os teóricos da reprodução do “funcionalismo” sociológico (cf. Rockwell, 1990, p. 65), nenhum dos referidos pesquisadores desconsidera o fato do conceito de reprodução ter introduzido uma nova compreensão da escola.

Evidentemente não estamos inocentando os teóricos da reprodução de suas fragilidades teóricas. Estamos cômicos de suas limitações e não pretendemos fechar os olhos a elas⁵, mas também não pretendemos desconsiderar as contribuições desse conjunto teórico. Em seu livro *Escola, classes e luta de classes*, Snyders (2005), ao analisar a escola na perspectiva da luta de classes, tece algumas críticas, mas reconhece as contribuições de teóricos como Bourdieu e Passeron, Establet e Baudelot. Embora sua obra tenha uma proposta eminentemente contrária às teorias da reprodução, que no seu entendimento são deficientes e inca-

pazes de proporcionar uma abertura para a luta política no âmbito escolar, o autor não descarta totalmente os conceitos produzidos pelos representantes reprodutivistas, haja vista que em inúmeros momentos do seu texto compactua com algumas destas análises. No entanto, afirma que “[q]uando se toma consciência da ação conservadora, reprodutora da escola, malgrado tantas declarações e ilusões, o primeiro movimento é abandoná-la à sua triste sorte – pelo menos até a revolução” (Snyders, 2005, p. 397). Discordamos de Snyders quando atribui às teorias reprodutivistas a culpa pela reprodução escolar e pelo sentimento de impotência. Acreditamos, ao contrário, que a tomada de consciência em torno da ação conservadora exercida pela escola abriu espaço para novas interpretações, no qual, inclusive, repousa a sua própria. Não acreditamos que a tomada de consciência das funções reprodutoras reforce a reprodução, uma vez que essa é imprescindível para uma ação progressista, ação defendida pelo próprio autor.

Nesse sentido, uma ruptura epistêmica teria ocorrido com o despontar das teorias da reprodução nos idos dos anos 1970. A postura crítica dos teóricos da reprodução demarcou o limítrofe entre a ingenuidade funcionalista e seu “otimismo pedagógico”, que atribuía à escola um poder quase que salvacionista em relação aos problemas sociais, além do seu fatalismo crítico-reprodutivista e seu “pessimismo pedagógico” (Adams, 1977).

⁴ Esse termo foi utilizado inicialmente por Saviani (1995) em *Escola e democracia*. Embora não possamos acusá-lo de depreciar o conjunto desses teóricos, o termo por ele criado acabou sendo utilizado como uma forma de depreciar a imagem e a importância dos teóricos da reprodução que foram, com alguma razão, criticados pelo fatalismo diante do papel reprodutor da escola.

⁵ Quanto às fragilidades das teorias da reprodução, R.W. Connell (1990) empreende uma análise bastante interessante, comparando os trabalhos de Althusser, Lefebvre e Bourdieu e Passeron num ensaio intitulado *A caixa preta do hábito nas asas da história: reflexões críticas sobre a teoria da reprodução social*. Nesse trabalho, Connell analisa a teoria da reprodução a partir de viés historicista, concluindo que falta aos referidos autores uma visão dinâmica e histórica das relações sociais. Com exceção de Lefebvre, que demonstra maior flexibilidade, os demais teóricos caíram num funcionalismo, uma vez que congelam, para uma análise da reprodução, aspectos da dinâmica histórica. A crítica de Connell tem como alvo a falta de percepção dessa dinâmica. “Não é apenas mau gosto falar das pessoas sendo ‘atuadas pelas estruturas’ e ‘faladas pelo discurso’, é uma falta de humanidade, uma falha política... [pois] [...] A ‘reprodução das relações sociais’ é uma quimera. Rigorosamente falando, ela nunca ocorre; não pode ocorrer” (Connell, 1990, p. 52).

Apesar do “fatalismo”⁶ que muitos críticos não pouparam esforços para apontar nas pesquisas desenvolvidas pelos teóricos da reprodução, cumpre alertarmos que esse “pessimismo” diante da educação trouxe muitas contribuições. Afinal, a sociologia crítica empreendida pelos teóricos da reprodução ajudou a elucidar o que até então não tinha sido avistado. Referimo-nos ao poder reprodutor da escola. Althusser (1986), em sua obra *Aparelhos ideológicos do Estado*, alertava sobre o papel ideológico que as escolas cumpriam nas sociedades modernas. Da mesma forma, Bourdieu e Passeron, Bowles e Gintis, Baudelot e Establet denunciaram, cada qual a seu modo, o papel reprodutor da escola. Precisariamos de muito espaço para enumerar todas as críticas dirigidas às teorias da reprodução. Desde já alertamos o leitor de que esse não é nosso escopo. Contudo, se o fantasma do fatalismo perseguiu (como até hoje persegue) as teorias da reprodução, não é menos verdade que a escola continua a reproduzir as desigualdades sociais. Pelo menos é essa a posição de MacLaren e Farahmandpur (2002), dois teóricos conhecidos por defenderem uma escola da “resistência”, no sentido empregado por Giroux (1986).

Embora reconheçamos muitas fraquezas inerentes às teorias da reprodução e da correspondência e aos modelos de escolaridade que vieram à tona nos anos de 1970 e início dos anos de 1980, acreditamos no entanto que, *mutatis mutandis*, as escolas ainda participam consciente ou inconscientemente em reproduzir desigualdades sociais e econômicas em nome da liberdade e da democra-

cia. Mais do que isso, elas funcionam na servidão do capital mais completamente hoje do que em qualquer outro tempo da história (MacLaren e Farahmandpur, 2002, p. 50).

Com efeito, algumas décadas depois, a escola continua a reproduzir em maior ou menor grau as desigualdades socioeconômicas e culturais, assim como podemos observar que as críticas às teorias da reprodução se esfacelam na medida em que constatamos que os mecanismos de reprodução social e cultural via escolarização continuam funcionando. Diante de tais verificações, cabe-nos indagar: seriam os teóricos da reprodução fatalistas ou visionários?

Com relação à questão proposta, acreditamos que os teóricos crítico-reprodutivistas não sejam nem fatalistas, nem visionários, mas realistas se partirmos da premissa de que a escola tem força reprodutora. É evidente que à escola cabe reproduzir certos aspectos culturais valorizados socialmente, embora essa “reprodução” não seja integral e desacompanhada de mudanças. Discutir se essa força reprodutora trabalha para um pequeno grupo dominante, alijando a maior parte da população do jogo do poder, pode ser uma tarefa ingrata, mas igualmente necessária.

Atingimos assim o cerne da nossa proposta: discutir a quem o sistema educacional serve e dimensionar a importância das teorias da reprodução para a desmistificação desse processo. Temos conosco que a importância dessas pesquisas foi abrir espaço para uma “tomada de consciência” sem a qual a luta política não poderia ser iniciada. Como bem alertamos acima, a luta política tem

início quando tomamos consciência política, embora essa consciência seja resultado das condições concretas de nossa existência. Nesse sentido, ao visualizarem as aporias em torno e dentro do sistema educacional, os teóricos reprodutivistas colocam em xeque a compreensão funcionalista de uma escola sem conflitos. Nossa proposta inicial ganha então vivacidade, uma vez que a conscientização é condição imprescindível para a luta política no seio da escola.

Assim sendo, as teorias reprodutivistas vêm ao encontro de nosso argumento. Ora, se os teóricos da reprodução não tivessem atentado para os aspectos conflitivos e reprodutivos da escola nas sociedades modernas, como poderíamos gerar uma consciência política acerca dos problemas educacionais? A análise crítica iniciada nos anos 1970 (ou na década anterior se considerarmos o trabalho já citado desenvolvido por Bourdieu e Passeron) permitiu à sociologia e à filosofia da educação trabalhar a partir de uma conjectura definida, ou seja, a reprodução social e cultural via escolarização. Todos os trabalhos de pesquisa posteriores, especialmente os trabalhos empreendidos entre o final dos anos 1970 e limiar dos anos 1980, tiveram como preocupação solucionar o problema da reprodução escolar, partindo das análises reprodutivistas. Podemos afirmar, sem constrangimentos, que a crítica sociológica dos anos de 1970 demarcou uma nova etapa nos estudos educacionais servindo como referência aos estudos ulteriores. *Grosso modo*, até mesmo os mais ferrenhos defensores de uma teoria “contrarreprodutivista”⁷ não abrem

⁶ Sobre o “fatalismo” atribuído aos teóricos da reprodução, alguns autores, como Connell (1990), tecem críticas contundentes afirmando que a teoria da reprodução politicamente é prejudicial à compreensão da educação, uma vez que contribui para a difusão e cristalização de uma mensagem “derrotista”.

⁷ Segundo Rockwell (1990, p. 65), alguns dos principais representantes da teoria da “contra-reprodução”, como Giroux e Apple, desenvolvem em seus trabalhos as mesmas problemáticas abordadas pelos teóricos da reprodução, muito embora com o intuito de superá-las. A análise de Rockwell nos faz refletir sobre uma “descontinuidade” entre as teorias da reprodução e as da contrarreprodução, como alguns autores sugerem, ou uma “continuidade” ou, utilizando o termo empregado por Silva (1992), um “refinamento” teórico.

mão das teorias da reprodução. Por mais ácidas e numerosas que sejam as críticas disparadas contra os teóricos reprodutivistas, os teóricos da resistência tentam solucionar os problemas educacionais por aqueles desvelados e colocados em pauta de discussão.

Parece-nos bastante claro que as teorias pedagógicas imbuídas de um sentimento de resistência e transformação, que tomaram o espaço escolar como um espaço do possível, têm um débito para com a sociologia do conflito. Afinal, se estes propõem saídas e mudanças a partir de uma refuncionalização do sistema educacional, suas propostas só puderam ganhar forma na medida em que a consciência política acerca do papel reprodutor da escola se difundiu. Ora, acreditamos que ninguém, com o mínimo de bom senso, dê início a um tratamento médico sem antes diagnosticar a patologia a ser tratada. Utilizo-me dessa analogia clínica para afirmar que a importância das teorias da reprodução repousa no exame crítico e diagnosticador das patologias do sistema educacional, embora o prognóstico inicial não tenha sido muito animador, já que a reprodução (social e cultural) via escolarização foi entendida como crônica. A falta de percepção dialética dos teóricos da reprodução, que no fim das contas custou-lhes o rótulo de fatalistas/mecanicistas, pode ser atribuída ao fato de não terem oferecido um “tratamento” adequado à cura do paciente, por estarem convencidos que a doença era incurável, como no caso de Althusser (1986).

Apesar da falta de percepção de nossos “teóricos/clínicos” (para me fazer valer da analogia clínica que utilizamos acima), foram eles os primeiros a visualizar que o “organismo educacional” não era tão “saudável” quanto alguns afirmavam. Ao contrário dos funcionalistas e estru-

ralistas como Parsons e Merton, que visualizavam o sistema educacional como um instrumento de manutenção da ordem sistêmica, os teóricos da reprodução ajudaram a radiografar os problemas que ainda afetam a “saúde” do sistema educacional, embora seja igualmente verdadeiro que não se preocuparam em oferecer um “tratamento” teórico adequado para sanar as “enfermidades” do sistema educacional.

Reproduccionismo versus resistência: um embate paradigmático?

Tem-se argumentado que as teorias da reprodução passaram a ser alvo de críticas a partir dos anos 1980. Na verdade, desde a segunda metade da década de 1970, as referidas teorias passam pelo crivo da crítica. Seria desnecessário pontuar todas as críticas dirigidas aos teóricos da reprodução. Afinal, existem críticas gerais e críticas particulares, ou seja, dirigidas a obras e autores específicos. Se pudéssemos sintetizá-las, diríamos que a maior parte das críticas recaem sobre a ausência de uma visão histórica.

Ao mostrar a necessidade de uma renovação teórica no âmbito da educação, Giroux (1986) afirma que a escola não é uma simples engrenagem reprodutora de desigualdades, mas igualmente comporta potencialidade de resistir e transformar. É sabido que esse tipo de análise ganhou projeção nos anos 1980, sendo denominada de teoria da resistência. Poderíamos enumerar uma vasta lista de autores que, em maior ou menor grau, aproximam-se dessa interpretação e destacam o poder transformador da instituição escolar na sociedade capitalista.

Parece-nos evidente que a escola não pode ser reduzida a uma máquina reprodutora a serviço do capitalismo. Até mesmo teóricos como

Pierre Bourdieu se aperceberam da relativa autonomia da instituição escolar. Assim, a escola constitui um espaço que se caracteriza tanto pela reprodução quanto pela capacidade de resistência. Podemos mesmo afirmar que ambas (reprodução e resistência) são intrínsecas ao jogo da educação.

Por que então essas duas perspectivas analíticas se opõem? Por que parece haver um antagonismo teórico entre os conceitos de reprodução e resistência? Os teóricos da resistência parecem partir sempre da crítica ao reprodutivismo, sem se darem conta da importância da teoria da reprodução. Em última análise, as teorias da reprodução cumpriram um papel denunciador, uma função diagnosticadora das patologias do sistema educacional moderno.

Silva (1992) propõe essa reflexão quando se pergunta se o paradigma da resistência não seria um refinamento do paradigma da reprodução. Sua posição, portanto, indaga sobre uma continuidade entre as duas perspectivas teóricas. Embora admita suas diferenças, o autor aponta para a necessidade de analisar minuciosamente a passagem de elementos teóricos de um paradigma a outro. Se identificados esses elementos, caberia ainda responder como se deu essa passagem e como esses elementos sofreram algum tipo de modificação. A questão proposta por Silva (1992) parece-nos bastante interessante, uma vez que tem por escopo analisar os referidos paradigmas partindo de uma suposta “continuidade”. Ora, a maior parte dos trabalhos que se debruçaram sobre os dois modelos analíticos partiram de uma suposta “descontinuidade”, o que ajudou a formar e consolidar a ideia de que se tratava de modelos teóricos antagônicos, quase rivais. Os próprios teóricos da resistência não atentaram para esse fato, reforçando esse antagonismo.

As duas posturas teóricas tinham, contudo, um ponto comum: o objeto de análise, ou seja, o sistema escolar em sua relação com a sociedade. Cronologicamente, os únicos que poderiam observar essa “continuidade” eram os teóricos da resistência. Contudo, como já foi frisado, partiram da noção de “descontinuidade”, iniciando pela crítica do conceito de reprodução como se o referido conceito fosse responsável pela reprodução escolar.

Acreditamos que houve uma supervalorização das críticas em detrimento das contribuições que os trabalhos reprodutivistas nos legaram. Evidentemente não estamos sugerindo o abandono de uma leitura crítica em relação aos trabalhos reprodutivistas, mas apenas atentando para o fato de que a crítica aos teóricos da reprodução foi tomada como ponto de partida, gerando esse antagonismo.

O que estamos querendo propor, e nos aproxima da visão de Silva (1992), é que talvez a teoria da reprodução não tenha sido tão perniciosa como alguns teóricos enfatizam. Se existem fragilidades nos trabalhos reprodutivistas (e não podemos negar que existam), é igualmente verdadeiro que existem aspectos positivos, como, por exemplo, a criticidade responsável por desvelar a função reprodutora da escola.

Aliás, quanto à criticidade dos teóricos da reprodução, parece-nos que teria contribuído para a construção de uma teoria da resistência. O que estamos querendo dizer é que a criticidade encontrada nas teorias da reprodução está presente nas teorias da resistência, com uma única modificação: enquanto as teorias da reprodução ficam presas a uma crítica desconectada da ação e, nesse sentido, distante de uma práxis, os teóricos da resistência conciliam crítica e ação política, edificando uma postura transformadora.

Mas o que entendemos por criticidade? Por criticidade entendemos uma postura de questionamento e, portanto, de conscientização frente à realidade. O espírito crítico pressupõe reflexão.

Como pudemos verificar, até os anos 1960, a escola era entendida como uma instituição capaz de equalizar as diferenças sociais, contribuindo, por meio de sua funcionalidade, para a harmonia e o bom funcionamento do organismo social. Essa visão orgânica/mecanicista só pôde ser superada com uma postura crítica. Por sua vez, essa postura crítica tem início com a publicação, ainda na década de 1960, das pesquisas sociológicas que seriam posteriormente denominadas de reprodutivistas.

Essa criticidade contribuiu para “despertar a consciência” amortizada dos funcionalistas, abrindo espaço para uma nova compreensão do papel do sistema educacional que, longe de sanar as desigualdades sociais, as reforça, na medida em que serve aos interesses das elites governantes.

Com efeito, se partirmos do que já foi afirmado acima, ou seja, de que toda ação política necessita de consciência crítica, podemos afirmar que a grande contribuição das teorias da reprodução está no fornecimento de uma “tomada de consciência”, um “despertar crítico” frente ao sistema escolar.

A construção de uma práxis transformadora em educação

Ao propor um exame sobre a importância do paradigma da reprodução, Silva (1992) fala-nos sobre as dificuldades que cercam esse conjunto teórico. Embora as teorias da reprodução tenham surgido num cenário político de crítica à escola (basta-nos lembrar os eventos que marcaram a França em 1968) e de

retomada do marxismo na Europa, os próprios intelectuais de esquerda, num momento posterior, evitaram qualquer tipo de proximidade com o conceito de reprodução, temendo negar as ideias marxianas. Como afirma Enguita (1990, p. 108), as teorias reprodutivistas se encontram em um fogo cruzado entre aqueles autores que as acusam de negligenciar os conflitos e resistências e aqueles que as acusam de não ter deixado espaço para a ação humana.

Apesar do distanciamento de alguns intelectuais de esquerda e do boicote ao conceito de reprodução, não podemos negar que o marxismo está presente em grande parte dos trabalhos reprodutivistas. Althusser, Bowles e Gintes, assim como Baudelot e Establet, guardam inúmeras aproximações com o marxismo, embora não possamos negar que lhes faltem, em alguns momentos, elementos dialéticos que resultem na libertação da escola das amarras sistêmicas que parecem ser definitivas aos olhos destes teóricos. Não podemos ignorar o fato de que tanto o conceito de correspondência desenvolvido por Bowles e Gintes quanto o de ideologia erigido por Althusser são frágeis se considerarmos a produção cultural ou mesmo a dinâmica econômica e social. Apple (1989) parece visualizar essas dificuldades tanto no conceito de ideologia althusseriano quanto no de correspondência desenvolvido por Bowles e Gintes. Contudo, o próprio Apple afirma que,

[...] embora eu tenha passado os últimos anos argumentando fortemente contra essas abordagens economicamente mecanicistas e de correspondência direta que visam dar conta do que as escolas fazem, isso não significa que possamos ignorar as relações que as escolas têm com o modo econômico de produção no qual elas existem (Apple, 1989, p. 75).

Mesmo considerando os limites e as fragilidades inerentes ao conceito de reprodução, não podemos abandoná-lo por completo. Como sugere Apple no trecho acima, se, por um lado, não é possível radicalizar e afirmar que a escola é um mero reflexo da economia, por outro, também não podemos afirmar que a escola é totalmente autônoma, como uma espécie de ilha. Também podemos argumentar que nem todos os teóricos reprodutivistas procedem da mesma forma. Em outras palavras, alguns teóricos, como Bowles e Gintes, procuraram reavaliar o seu “princípio de correspondência” em publicações posteriores⁸. Essa reavaliação prova que alguns teóricos se mostraram abertos a uma releitura crítica de seus trabalhos.

A questão que logramos levantar não se resume às fragilidades, admitidas inclusive por seus representantes. A vitalidade do conceito de reprodução não está naquilo que lhe é frágil, mas na sua “críticidade”. Dessa forma, a “xenofobia” intelectual denunciada por Enguita e do qual o conceito de reprodução foi alvo, demonstra que tanto os intelectuais de esquerda quanto os representantes do conceito de resistência não foram capazes de identificar a ruptura proporcionada pelos teóricos reprodutivistas. No que consistiria essa ruptura? Na superação de uma leitura analítica ingênua e subserviente que postava a escola como um subsistema ligado umbilicalmente ao sistema social. Pode-se indagar se essa não constitui uma postura similar a dos teóricos reprodutivistas, uma vez que a princípio só teriam acenado para o que já existia e, assim sendo, não teriam feito mais do que mostrar o que os outros ignoravam ver. Mas

a questão não é tão simples quanto possa parecer. O papel do conceito de reprodução passa pela superação da ingenuidade, num momento em que as análises funcionalistas eram predominantes. Essa “superação” pode ser compreendida como um primeiro passo no sentido de uma *práxis* transformadora por meio de uma pedagogia do oprimido como preconizava Freire (2002). A *práxis*, numa acepção marxista, comporta a luta política guiada pelos olhos da teoria. Reflexão e ação tornam-se uma única coisa.

No que concerne à educação, essa *práxis* vem sendo construída diariamente, através da renovação dialética. Esse conhecimento processual traz em seu bojo os trabalhos de todos nós. Não teria o conceito de reprodução colaborado para a construção de uma *práxis* transformadora? Parece-nos claro que certos elementos críticos encontrados no paradigma da resistência são igualmente encontrados no conceito de reprodução, embora não possamos negar suas diferenças. Para uma ação crítica faz-se mister uma crítica da ação. Podemos afirmar que coube aos teóricos reprodutivistas essa crítica da ação escolar no decorrer dos anos 1970. Com efeito, acreditamos que exista um movimento de continuidade entre o conceito de reprodução e o conceito de resistência, sendo aquele o ponto de partida deste.

Considerações finais

Mesmo cientes das fragilidades acerca do conceito de reprodução em educação, fragilidades essas que seus críticos não tardaram em apontar, não podemos deixar de observar que a criticidade, essencial para a cons-

cientização política e para uma *práxis* transformadora em educação, foi um elemento característico das teorias da reprodução cultural e social.

A importância desse conjunto teórico para a educação pode ser resumida no trabalho crítico de seus representantes, contribuindo para a desconstrução do discurso funcionalista e da pseudoneutralidade da escola. A função equalizadora da escola, capaz acabar com as desigualdades sociais, foi posta em xeque, tornando-se pouco provável. Sem esse “despertar”, a luta por uma escola verdadeiramente democrática não poderia ter iniciado. A ausência de criticidade implica uma redução analítica e nos impede de visualizarmos o problema globalmente.

Com efeito, podemos afirmar que o conceito de reprodução não pode ser ignorado mesmo diante de suas deficiências, haja vista que contribuiu para a construção de uma nova perspectiva educacional. Não por acaso autores como Morrow e Torres (2003) têm insistido num resgate e releitura do referido conceito. Assim, não podemos descartar o conceito de reprodução em educação, mesmo cientes das fragilidades que o acompanham.

Referências

- ADAMS, D. 1977. Development education. *Comparative Education Review*, 21(2/3):370-395.
- ALTHUSSER, L. 1986. Aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro, Graal, 128 p.
- APPLE, M.W. 1989. Educação e poder. Porto Alegre, Artmed, 201 p.
- BOURDIEU, P. ; PASSERON, J.C. 1975. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 275 p.
- BOWLES, S.; GINTES, H. 1990. A educação como campo de contradições na

⁸ Para um maior aprofundamento, consultar Bowles e Gintes (1990), *A educação como campo de contradições na reprodução da relação capital-trabalho: reflexões sobre o princípio de correspondência*.

- reprodução da relação capital-trabalho: reflexões sobre o princípio de correspondência. *Revista Teoria & Educação*, 1:93-107.
- CONNELL, R.W. 1990. A caixa preta do hábito nas asas da história: reflexões críticas sobre a teoria da reprodução social. *Revista Teoria & Educação*, 1:45-64.
- CHAUÍ, M. de S. 2001. *O que é ideologia*. 2ª ed., São Paulo, Brasiliense, 118 p.
- ENGUITA, M.F. 1990. Reprodução, contradição, estrutura social e atividade humana na educação. *Teoria & Educação*, 1:108-133.
- FREIRE, P. 2002. *Pedagogia do oprimido*. 32ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 218 p.
- FREITAG, B. 1980. *Escola, Estado e sociedade*. 6ª ed., Rio de Janeiro, Moraes, 142 p.
- GADOTTI, M. 2005. *Educação e poder: introdução à pedagogia do poder*. 14ª ed., São Paulo, Cortez, 143 p.
- GIDDENS, A. 2001. *Em defesa da sociologia: ensaios, interpretações e réplicas*. São Paulo, Unesp, 393 p.
- GIROUX, H. 1997. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 270 p.
- GIROUX, H. 1986. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Rio de Janeiro, Vozes, 336 p.
- GOMES, C. 2005. *A educação em novas perspectivas sociológicas*. 2ª ed., São Paulo, E.P.U., 262 p.
- LUCKESI, C.C. 1991. *Filosofia da educação*. São Paulo, Cortez, 183 p.
- MACLAREN, P.; FARAHMANDPUR, R. 2002. *Pedagogia revolucionária na globalização*. Rio de Janeiro, DP&A, 117 p.
- MORROW, R.A.; TORRES, C.A. 2003. Educação e reprodução de classe, gênero e raça: respondendo ao desafio pós-moderno. In: C.A. TORRES (org.), *Teoria crítica e sociologia política da educação*. São Paulo, Cortez/Instituto Paulo Freire, p. 33-62.
- PONCE, A. 2005. *Educação e luta de classes*. 21ª ed., São Paulo, Cortez, 198 p.
- RODRIGUES, N. 1998. *Da mistificação da escola a escola necessária*. 8ª ed., São Paulo, Cortez, 97 p.
- ROCKWELL, E. 1990. Como observar a reprodução. *Revista Teoria & Educação*, 1:65-78.
- SANDER, B. 1984. *Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*. São Paulo, Pioneira, 152 p.
- SAVIANI, D. 1995. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 30ª ed., São Paulo, Autores Associados, 94 p.
- SILVA, T.T. da. 1992. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 183 p.
- SNYDERS, G. 2005. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo, Centauro, 406 p.
- TORRES, C.A. 1999. *Sociologia política da educação*. São Paulo, Cortez, 104 p.

Submetido em: 22/07/2010

Aceito em: 12/07/2011