

O LUGAR DE WEBER NA SOCIOLOGIA DA REPRODUÇÃO DE PIERRE BOURDIEU E JEAN-CLAUDE PASSERON

WEBER'S PLACE IN THE SOCIOLOGY OF THE REPRODUCTION OF PIERRE BOURDIEU AND JEAN-CLAUDE PASSERON


Atilio VICENTE

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Brasil
atiliovic@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-0681-3761>

Santiago PICH

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Brasil
santiago.pich@ufsc.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8064-1320>

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

RESUMO

O estudo, de ordem bibliográfica, discute duas questões que se entrecruzam no decorrer do artigo: a primeira, analisamos em que medida a *teoria da reprodução* de Bourdieu/Passeron, no campo da sociologia da educação, é debitária da herança teórica weberiana; a segunda, partindo da anterior, pretendemos esclarecer os motivos que, em termos teóricos, levaram os autores franceses, de certo otimismo em suas primeiras pesquisas – a tese da *pedagogia racional* encontrado em *Les héritiers: Les étudiants et la culture* de 1964 – a uma visão completamente determinista quanto a possíveis mudanças socioculturais via sistema de ensino em *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement* de 1970. Apontamos que na reelaboração dos elementos teóricos de Weber – pela função social do simbolismo de inspiração durkheimiana – houve um entendimento diferente sobre o papel do sistema de ensino na sociedade moderna. O que não abriria mais espaço para uma posição normativa como a que se pretendia anteriormente n'Os *Herdeiros*.

PALAVRAS-CHAVE: Tipologia weberiana. Herança cultural. Ação pedagógica. Sistema de ensino. Teoria da reprodução

ABSTRACT

This bibliographic research discusses two questions that intertwine in the course of the article: the first, we analyze to what extent Bourdieu/Passeron's theory of reproduction, in the field of sociology of education, is debiting the Weber's theoretical heritage; the second, starting from the previous one, we intend to clarify the reasons that, in theoretical terms, led the French authors, of a certain optimism in their first researches - the thesis of rational pedagogy found in *Les héritiers: Les étudiants et la culture* of 1964 -, to the problem that guided the research about a completely deterministic view of socio-cultural possible changes through the education system in *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement* from 1970. We point out that in the Weber's theoretical elements reworking - due to the social function of Durkheim-inspired symbolism - there was a different understanding of the education's system role in the modern society. What would no longer open space for a normative position such as that was previously intended in *Os Herdeiros*.

KEYWORDS: Weberian typology. Cultural heritage. Pedagogical action. Teaching system. Reproduction theory.

1. INTRODUÇÃO

Um dos problemas centrais que ocupou a maior parte das investigações empreendidas por Pierre Bourdieu (1930-2002), em parceria com Jean-Claude Passeron (1930-), sobre o sistema de ensino – *campo* que se situa o estudo do presente artigo – foi o de diagnosticar como este, na relação entre ensino e a cultura, operaria em função da reprodução sócio/cultural. Como bem se sabe, nenhuma teoria de caráter estritamente científico é uma ilha, e que toda construção teórica/analítica, principalmente no que se refere às ciências humanas, tem sua gênese vinculada às ideias que se desenvolvem, se influenciam e se imbricam na constituição de um determinado *campo* de estudo. Por isso, ao tomarmos como principal fonte de pesquisa os textos *Les héritiers: Les étudiants et la culture* (1964), e *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement* (1970) – por entendermos que nestes estão os fundamentos que sustentam a tese bourdieuso/passeroniana da *reprodução* no âmbito da sociologia da educação¹ – nosso objetivo geral consiste em fazer um levantamento analítico sobre o modo pelo qual ocorre a apropriação dos elementos teóricos weberianos: teoria das *tipologias da ação* e da *dominação*.² Mas também, em um segundo momento, apontaremos em que medida, considerando a sequência teórico/bibliográfica de Bourdieu/Passeron, há um afastamento ou reelaboração destes mesmos elementos teóricos.³ Neste sentido, ao entendermos que a *teoria da reprodução* é em boa medida debitária da sociologia weberiana, também apontaremos que a principal diferença entre os dois textos citados acima – o abandono da *pedagogia racional* no segundo – será encontrada no esclarecimento do modelo teórico/analítico utilizado pelos sociólogos franceses. Com efeito, a pergunta que direcionou nossas pesquisas foi a seguinte: qual seria o motivo que, em termos teóricos, fez com que os autores, de certo otimismo do primeiro estudo – *pedagogia racional* – passassem a uma

¹ Além dos *Os Herdeiros* e *A Reprodução* feitos em parceria haveria ainda outros dois assinados somente por Bourdieu *A Nobreza do Estado* (1975) e *Homo Academicus* (1984).

² A trajetória bibliográfica percorrida em Bourdieu/Passeron orienta-se, além dos dois textos já referidos, também, em outros textos assinados somente por Bourdieu: o artigo intitulado “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, que é datado de 1966; e o artigo “Sistemas de ensino e sistemas de pensamento”, publicado em 1967. Ainda, utilizaremos os textos organizados com a designação de *O Poder Simbólico*, de 1975. Este é importante por representar, segundo o próprio Bourdieu (1989, p. 07), “o balanço de um conjunto de pesquisas sobre o simbolismo”, o que seria fundamental à nossa pesquisa, pois, ao tratarmos dos conceitos de *arbitrário cultural* e *violência simbólica*, necessariamente adentraremos a dimensão social do *simbolismo*.

³ Pelo fato de nosso enfoque de estudos serem os dois principais textos feitos em parceria entre Bourdieu e Passeron denominaremos, especificamente, neste trabalho, de sociologia bourdieuso/passeroniana.

visão completamente determinista quanto a possíveis mudanças via sistema de ensino em *A Reprodução*? Isto é o que paulatinamente procuramos responder no transcorrer do artigo.

2. A RECEPÇÃO DA TEORIA WEBERIANA ENTRE OS HERDEIRO E A REPRODUÇÃO

“Que o homem não altere jamais um costume” Talmud

Na argumentação que se segue, primeiro apresentaremos as principais características que compõem a *pedagogia racional d’Os Herdeiros*, vinculando-a ao modelo analítico de inspiração weberiana dos modos de ação e das tipologias da dominação. Em seguida, discutiremos a proposta normativa – *pedagogia racional* –, e sua suspensão na relação entre três ideias fundamentais contidas n’*A Reprodução*: *arbitrário cultural*, *violência simbólica* e *ação pedagógica*.⁴ Entendemos que os principais motivos que fizeram com que os autores não mais defendessem tal proposta normativa podem ser deduzidos do conteúdo articulado entre essas ideias, os modos de dominação weberianos, principalmente o tradicional e o carismático, mas acima de tudo, pela operacionalização de um novo conceito que apontaria a um novo modelo dominativo – a *dominação simbólica* de inspiração durkheimiana.⁵ Ainda, vale dizer que ao tratarmos da *tradição* e do *carisma*, estaremos conjuntamente articulando a noção de racionalidade moderna, proposta por Weber, porém, apontando para uma interpretação bourdieuso/passeroniana de como esta se efetivaria no *SE*.

No que se refere à primeira característica da *PgR* podemos dizer que a proposta dos autores teria como função de se colocar como uma alternativa plausível ao modelo pedagógico tradicional/carismático em vigor. Sobre este ponto, o de como se apresenta o *SE*, Bourdieu/Passeron (2014, p. 80) nos advertem no seguinte:

⁴ Quando estamos falando de normatividade da *pedagogia racional*, vale dizer que estamos justamente aplicando a ideia de *ação valorativa* proposta por Weber. Isso ficará mais claro no decorrer do artigo. Outro ponto que também queremos sinalizar é que, a partir do próximo parágrafo, o termo *pedagogia racional* será substituído por *PgR*, *arbitrário cultural* por *AC*, *violência simbólica* por *VS*, *ação pedagógica* por *AP* e *sistema de ensino* por *SE*. Entendemos que, além de seguirmos o mesmo padrão que os autores utilizam em *A Reprodução*, também isso deixa a descrição mais sucinta.

⁵ A explanação da tese da apropriação dos elementos durkheimianos na obra de Bourdieu não aparecerá no presente artigo, já que extrapolaria completamente dois pontos: o primeiro, definitivamente não é nosso objeto de estudo e o segundo, não haveria espaço em relação ao número de páginas propostas pela revista. Para quem deseja obter maior profundidade sobre este problema ver *Durkheim and Bourdieu: the common plinth and its cracks* de Loïc Wacquant (2001), Pontes (1992) e também em Vicente (2016).

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. **Porque permite aos professores se apresentarem como mestres que comunicam por dom pessoal uma cultura total**, esse jogo das complacências recíprocas e complementares obedece à lógica de um sistema que, como **o sistema francês em sua forma presente, parece servir a fins tradicionais mais que racionais e trabalhar objetivamente para formar homens cultos mais que homens de *métier***. O próprio curso magistral ainda é uma troca porque a proeza da virtude se volta implicitamente para sujeitos dignos de recebê-la e de apreciá-la. A troca universitária é uma troca de dons na qual cada um dos parceiros concede ao outro o que espera dele, o reconhecimento do seu próprio dom (o negrito é nosso).

Importa-nos observar que os autores concluem inspirados na analítica weberiana dos modos de ação que o que está em vigência na instituição de ensino – na relação entre professor, estudante e conteúdo – são as três formas ideais: a tradicional, a afetiva e a valorativa.⁶ Por isso, a instituição de ensino, da forma com que tem operado, se encontra presa aos moldes pré-modernos. Isto é, o que impera são formas não racionais de comportamento e, conseqüentemente, a predominância em relação ao modelo dominativo é, como ficou claro acima, o tradicional e carismático. Assim, devemos lembrar que tanto o modelo de análise quanto a proposta normativa (*PgR*) se inserem no “processo de racionalização do mundo da tradição ocidental, o qual também é um princípio teórico-metodológico de origem weberiana” (PICH, 2014, p. 179).⁷ Por esta perspectiva, sugerem os sociólogos franceses, este projeto de educação propriamente moderno deveria ter como fundamento, em sentido weberiano, o modo de ação racional com referência a fins:

Para compreender em que e por que a situação do estudante encerra a possibilidade objetiva de uma relação irreal ou mistificada dos estudos e do futuro para os quais eles preparam, é preciso construir, ao menos para fins heurísticos, o *tipo ideal* da conduta estudantil perfeitamente conforme com a racionalidade, conduta que envolveria exclusivamente meios concebidos como adequados em relação a fins postos de maneira unívoca (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 76).

Neste ponto, percebemos que esta proposta teórica, que aqui poderíamos denominá-la *analítico-normativa* – a compreensão da situação do estudante só é possível, se e somente se fosse apresentado o aspecto normativo de tal condição, ou seja, como esta situação estudantil, em termos de construção racional, deveria ser – comportaria a finalidade como objeto direcionador de toda *AP*. Ao apontar para um novo modelo relacional

⁶ Sobre a definição e a articulação da tipologia weberiana – *ação e dominação* –, pela ótica bourdieusa/passeroniana do *simbolismo* há uma minuciosa descrição em Vicente (2016, p. 28 – 50).

⁷ Sobre a racionalização em Weber ver o excelente estudo de Carlos Eduardo Sell (2013).

entre professor e estudante, não podendo ser mais o encontro envolto na ideologia da retribuição (dom) – situação mistificada – mas a do pedagogo e do aprendiz, que, por operar racionalmente um conteúdo de ensino, poderia ser possível romper com este círculo vicioso, ou, nos dizeres de Bourdieu/Passeron (2014, p. 80), acabar com “esse jogo de complacências recíprocas”.

A segunda característica da *PgR* é sua dimensão teleológica. Não queremos afirmar que a pedagogia tradicional no *SE* não tenha alguma finalidade. Porém, a finalidade que esta apresenta, por ser pautada nos modos irracionais, acaba por servir somente aos *herdeiros* da cultura, os “bem-nascidos”.⁸ Por isso, a necessidade de pautá-la a outra finalidade. Esta finalidade, para a qual o ensino deveria se orientar teria como primeiro ponto o futuro profissional do estudante:

Também, com a condição de chegar até o fim da lógica, a maneira mais racional de exercer o *métier* 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 (Ibid., p. 78).

Pela perspectiva teleológica da nova proposta pedagógica, opondo-se à pedagogia tradicional – pois toma a condição do ser estudante como um fim em si mesmo, não vendo neste uma condição passageira – o ser estudante só tem fundamento se direcionar seus estudos ao futuro para o qual deveria se preparar. Direcionando-se para esta finalidade, o futuro, o qual é exterior à sua condição atual, não só o estudante, também o professor, estariam ambos predispostos a ver tanto a condição daquele quanto a função deste como sendo provisórias. Ou,

dito de outra maneira, o estudante não tem e não saberia ter outra tarefa senão trabalhar pelo seu próprio desaparecimento enquanto estudante. O que suporia assumir-se como estudante provisório: trabalhar para seu próprio desaparecimento enquanto estudante seria, portanto, trabalhar para o desaparecimento do professor como professor, apoiando-se naquilo que o faz professor, ajudando nisso pelo professor que se atribuiria por tarefa preparar seu próprio desaparecimento enquanto professor (Ibid., p. 77).

A *PgR*, portanto, ao tomar a condição do estudante como algo que não tem valor em si mesmo, senão pelo vínculo ao futuro tomado por antecipação, confrontaria a condição mistificada em que se encontra a lógica do *SE* fundamentado na tradição da instituição e no carisma pessoal. Para o estudante, a possibilidade de se construir ao mesmo tempo em

⁸ Embora se possa associar herança cultural ao conceito de *capital cultural* é importante ressaltar que até aos anos de 1970, portanto, até a data do lançamento de *A Reprodução*, não há ainda a utilização da tríade fundamental bourdieusiana – *habitus*, *capital* e *campo*. Ver a esse respeito Vicente (2016, p. 58 – 79).

que se liberta da figura do professor, para o professor a desconstrução em si mesmo do “profeta”, figura imponente do saber total, ao mesmo tempo em que permite ao aprendiz criar-se em autonomia. Porém, neste ponto, como meio de tensionar tal proposta, no sentido da dificuldade em estabelecê-la, já nos referindo aos estudos posteriores de *A Reprodução*, cabe-nos uma ressalva. O problema é que, na hipótese do *SE* passar a operar do modo como propõem os autores, os privilégios dos mestres, dos herdeiros da cultura, e consequentemente, das classes superiores, cessariam, visto que, para se manter em suas posições, estas se servem da atual lógica do *SE*. Isso é o que ficará mais claro no decorrer do texto.

O segundo ponto que podemos destacar da teleologia pedagógica, além dos fins profissionais já descritos, e neste sentido entraria a ação de fim valorativo, pois há a preocupação com as desigualdades mantidas pelo *SE*, seria que a *PgR* deveria buscar todas as condições eficazes para sanar o problema da *herança* cultural:

Uma pedagogia realmente racional deveria fundamentar-se na análise dos custos relativos das diferentes formas de ensino (cursos, trabalhos práticos, seminários, grupos de trabalho) e dos de ensino (desde o simples conselho técnico até a direção efetiva dos trabalhos de estudantes); ela 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 segundo 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 (Ibid., p. 99).

Entendemos que as ideias contidas na citação nos apontam para dois rumos: primeiro, a racionalidade no que se refere aos meios didático-pedagógicos mais eficazes para a formação dos fins profissionais; segundo, a racionalidade valorativa, no sentido de reduzir as desigualdades socialmente condicionadas. Neste sentido, ao propor um novo direcionamento das estratégias de ensino, os autores estariam se colocando contrários à igualdade formal existente nas instituições de ensino. Pois, esta acaba por mascarar as diferenças sócio/culturais – não basta que todos estejam na escola para que esta seja igualitária – seria antes necessária a aplicação dos meios adequados que equalizem as diferenças culturais condicionadas para que, então, a mesma seja um instrumento igualitário. Nisso, é clara a entonação normativa da proposta.

Neste sentido, operacionalizando a partir da *tipologia* weberiana, entendemos que toda ação racional/final efetivada pelo *SE* – as ações propriamente pedagógicas: *APs* – estaria subordinada, em última instância, a um vértice valorativo: a ação racional/valorativa. Isso não quer dizer que estamos afirmando que a condição atual de operacionalização da

instituição de ensino não apresenta a ação valorativa – se o conteúdo é erudito, por exemplo, fica claro que apresenta – porém, esta serve somente a fins tradicionais, já que nos dizeres de Bourdieu/Passeron (2014, p. 80), ela visa “*formar homens cultos*”. Também não quer dizer que este conteúdo transmitido não seja racional no sentido final. Tanto o conteúdo em si mesmo, como produto da técnica e da ciência, quanto em seus métodos pedagógicos, a forma de transmiti-lo, cumprem requisitos da racionalidade final. Isto é, buscam-se os *meios eficazes* para que o mesmo seja apreendido, no caso, somente pelos herdeiros, que são aqueles em cujos contextos familiares os bens culturais eruditos, marcados por uma profunda racionalização, tanto na sua produção, quanto na sua decodificação, se encontram presentes e são assimilados osmoticamente. A herança moderna não é demarcada mais pela posse do título nobiliário, mas pela posse dos bens culturais vinculados à cultura erudita, bem como pela posse do poder de instituição *simbólica* para a definição da cultura legítima. Assim, é neste ponto que entramos propriamente na discussão sobre os aspectos modernos do sistema de ensino: a modernidade, no sentido weberiano, é constituída justamente por apresentar as características da racionalidade, mas, o que a dupla francesa aponta, assim entendemos, é que apesar do *SE* apresentar a racionalidade de acordo com a modernidade, guarda em suas práticas resíduos tradicionais legitimados pela ideologia do *carisma* (dom). Ou seja, na medida em que apresenta um conteúdo a todos – supostamente universal – sem considerar as posições sociais diferenciadas em relação à proximidade ou não a este mesmo conteúdo, acaba por excluir os deserdados da cultura sob a fachada da racionalidade. Concluindo este ponto, a irracionalidade está justamente em pressupor o mérito – brilhantismo – onde somente existe herança. Feitos estes esclarecimentos é que então, somente agora, podemos afirmar: o sistema de ensino contribui para não efetivar o projeto moderno, pelo menos não em se tratando da promessa republicana/emancipatória.

Ainda, falando do conteúdo, outro aspecto valorativo a ser indicado é o pré-entendimento que os estudantes não poderiam ser tomados em pé de igualdade. O *SE* deveria considerar as assimetrias provenientes das diferentes origens sócio/culturais. Isto é, portadores, por estes mesmos motivos, de *capital cultural* escasso, em relação ao conteúdo escolar. Nisso, o *SE* ao tratar de modo diferenciado os estudantes provenientes de diferentes espaços sócio/culturais – através de um novo modelo de *AP (PgR)* – estaria agindo então de modo propriamente racional e, desse modo, poderia ser então uma instância em prol da *democratização da cultura*:

Se concordarmos que o ensino realmente democrático é aquele que se atribui como fim incondicional *permitir ao maior número possível de indivíduos apreender no menor tempo possível, o maior número possível de aptidões que caracterizam a cultura escolar em um dado momento*, vê-se que ele se opõe tanto ao ensino tradicional voltado à formação e à seleção de uma elite de pessoas bem-nascidas quanto ao ensino tecnocrático voltado à produção em série de especialistas sob medida (Ibid., p. 101 – itálico no original).

Desse modo, os sociólogos franceses apresentam a *PgR* como uma alternativa tanto da *AP* escolar que favorece os favorecidos (e que reproduz as desigualdades), quanto daquela que produz técnicos “sob medida” das demandas do mercado de trabalho, sem qualquer formação crítica. Os autores, neste contexto da pesquisa, comprovam que a instituição de ensino contribui para reproduzir e consagrar as desigualdades, porém acreditam que se a mesma assumisse esta proposta ousada poderia fazer o contrário do que faz. Para eles, (Ibid., p. 38) “ela seria a via real da democratização da cultura”. Nisso entendemos que pelas características da *PgR*, o centro nevrálgico do *SE*, a saber, o modo duplo de dominação – o tradicional e o carismático – poderiam ser desconstruídos. É neste sentido, então, que o *SE* de fato poderia cumprir suas antigas promessas: ser um instrumento de transformação sócio/cultural. Eis o vértice valorativo pelo qual as demais formas de ações racionais deveriam orientar-se. Assim, poderíamos dizer: uma ação racional/final sim – os meios mais adequados (*APs*), para os fins desejados, a formação do profissional – mas, sobretudo, a democratização dos saberes culturais como sendo o vértice valorativo orientador. Apesar dos autores terem mantido a base analítica que fundamenta a tese central de *A Reprodução* e também de outros escritos posteriores, o mesmo não ocorre com o caráter normativo. Não só em *A Reprodução*, mas em todos os escritos posteriores a 1967 sobre sociologia da educação, a tese normativa *d’Os Herdeiros* não é mais encontrada.⁹

3. OS MODOS DE *DOMINAÇÃO* E A IMPOSSIBILIDADE DE UMA *PGR* NOS MOLDES *D’OS HERDEIROS*

⁹ É certo que nos estudos contratados pelo governo francês François Mitterrand no ano de 1985, “Preposições para o ensino do futuro”, Bourdieu juntamente com uma equipe propõem algumas medidas racionais para o ensino. Porém, vemos que estas seriam muito mais a partir de uma postura pedagógica – como pedagogo – do que uma postura propriamente sociológica. Ver o site: <https://www.researchgate.net/publication/277171984>.

No que segue sinalizaremos que para os autores de *A Reprodução*, o que prevalece no *SE* são as formas pré-modernas de dominação, a tradição conjugada ao carisma professoral, reformuladas a partir da sua relação com a herança moderna racional, conforme já apontamos anteriormente. Mas que ainda – e isso é o que confirmaria a impossibilidade de ação racional final/valorativa – é que para além das formas weberianas dominativas propriamente ditas, esta se constitui em dominação *simbólica*. Para tanto, iniciaremos fazendo uma análise sobre o caráter tradicional do *SE*, bem como da condição carismática de seu agente pedagógico: o professor.

Se perguntássemos às pessoas de nossa sociedade se existe alguma importância social nas instituições de ensino, acreditamos que prontamente as mesmas responderiam que sim. Se fizéssemos, às mesmas pessoas, outra pergunta: quais seriam as características principais de um bom professor? Acreditamos que a grande maioria das características elencadas teria ligações, de algum modo, com a noção de carisma weberiano. Não há dúvidas de que a instituição de ensino, diante do senso comum, goza de legitimidade. Não há dúvidas de que a postura do “bom” professor também tem sua legitimidade assegurada socialmente. Partindo desse ponto já podemos destacar que, nas sociedades modernas, tanto as instituições de ensino quanto a figura do professor por ela delegada, enquanto *persona* social, obtém uma posição assegurada (autoridade), ou seja, são legítimas socialmente. Porém, o que nos cabe analisar, partindo deste ponto, é aquilo que escapa ao senso comum: sociologicamente, o que está por detrás da legitimidade social dada à instituição de ensino? E o que, sociologicamente, quer mesmo dizer a ideia de “bom” professor? Nisso, entendemos que tais respostas, em parte, podem ser encontradas a partir da análise do texto *A Reprodução*.

Introduzindo a análise, observemos, primeiramente, o que Weber nos diz:

O âmbito da influência com caráter de dominação sobre as relações sociais e os fenômenos culturais é maior do que parece à primeira vista. Por exemplo, **é a dominação que se exerce na escola que reflete nas formas de linguagem oral e escrita consideradas ortodoxas.** Os dialetos que funcionam como linguagem oficial das associações políticas autocéfalas, portanto, de seus regentes, vieram a ser essas formas ortodoxas de linguagem oral e escrita e levaram às separações “nacionais” (por exemplo, entre a Alemanha e a Holanda). **Mas a dominação exercida pelos pais e pela escola estende-se para muito além da influência sobre aqueles bens culturais (aparentemente apenas) formais até a formação do caráter dos jovens e, com isso, dos homens** (WEBER, 2014, p. 141 – o negrito é nosso).

Ao analisarmos esta afirmação weberiana, no que se refere ao modo de dominação exercido pelo *SE*, percebemos que os autores de *A Reprodução* partem de um pressuposto

semelhante – o fato de que bens culturais não são somente bens culturais. Porém, o elevam a um grau maior, visto que conseguem delinear os traços fundamentais e característicos de como a dominação, por intermédio desses bens – culturais/simbólicos – de fato se efetiva no *SE*. No que se refere à relação entre o *SE* e as formas weberianas de dominação, vemos que neste existe um espaço social privilegiado onde há uma concordância tácita, em forma de uma solidariedade de interesses, entre a dominação tradicional da instituição, seu conteúdo pedagógico, também de ordem tradicional, e seus agentes pedagógicos. Por isso, cabe-nos observar, referente ao modo da dominação tradicional e carismático que se efetiva no *SE*, a relação conjugada entre a tradição da própria instituição, a forma tradicional/carismática com que se exerce a *AP* e o conteúdo inculcado como também sendo elemento cultural da dominação tradicional.

Quanto a isso, observemos o que Bourdieu/Passeron nos dizem:

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura de funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (autorreprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações de força entre os grupos ou as classes (reprodução social) (2013, p. 76-77 – itálico no original).

Entendendo a tradição, nas palavras de Weber (2012, p. 235), como a “inviolabilidade do eterno ontem”, vale o destaque de que o *SE* só se mantém pelo fato de, sócio/historicamente, cumprir uma função. A saber, por intermédio da reprodução da cultura que é arbitrária (*AC*), ou seja, atualizando o passado, pois em se tratando de cultura o mesmo não cria nada de novo, por intermédio de uma *AP*, reproduz estruturas mentais de acordo com as estruturas sociais, outro nome dado a *VS*.¹⁰ É reproduzindo os elementos da cultura que o mesmo encontra espaço – o mesmo que dizer legitimidade – para se auto/reproduzir enquanto instituição. Nisso, assim entendemos, se em Weber (2014, p. 141), é pela escola que se forma um tipo de homem, em Bourdieu/Passeron a instituição de ensino em sua totalidade (*SE*) tem como função a formação de um *habitus* de acordo

¹⁰ Sobre o *AC* e a *VS*, “não significa somente o fato de que um determinado conteúdo cultural X, selecionado pelo grupo F – lembrando que selecionar também significa excluir – tendo como destinatários, por modo impositivo, o grupo Y, seria arbitrário. A arbitrariedade residiria no próprio conteúdo. Todo e qualquer conteúdo que pretende ser significativo em qualquer espaço social, por ser algo exterior ao sujeito, é arbitrário. Para os autores, o conteúdo cultural significativo (simbólico), será sempre arbitrário na medida em que seu significado foi historicamente forjado, no sentido estrito do termo, nas relações de força entre os grupos ou classes [...]. Por isso, o arbitrário do que é imposto (o conteúdo) e a imposição desse arbitrário (o modo), será sempre um ato de *VS*” (VICENTE, 2016, p. 92).

com o que as estruturas das relações de forças, existentes em uma determinada sociedade, assim o permitem. Porém, o modo tradicional, e isso não poderia ser diferente, não é só na instituição de ensino enquanto instância juridicamente situada que ocorre. A AP que a mesma mantém apresenta por móbile todo um conjunto de elementos tradicionais – principalmente em seus conteúdos, mas também, nos exercícios extensivos, textos canônicos, avaliações etc. – que favoreceram o êxito à sua função:

Enquanto imposição arbitrária de um arbitrário cultural que supõe a autoridade pedagógica, isto é, uma delegação de autoridade, a qual implica que a instância pedagógica reproduza os princípios do arbitrário cultural, imposto por um grupo ou uma classe como dignos de ser reproduzidos, tanto por sua existência quanto pelo fato de delegar a uma instância a autoridade indispensável para reproduzi-lo, a AP implica o trabalho pedagógico com trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um habitus como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessão da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 53 – itálico no original).

Analisando este ponto, notamos que uma AP que pretenda uma eficácia – perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado – deverá pressupor uma autoridade pedagógica dada pelas condições sociais que a possibilitam. Ou seja, a autoridade outorgada a uma instância pedagógica advém de sua legitimidade em uma formação social: autoridade pedagógica significa legitimidade pedagógica. Neste sentido, o SE, ao mobilizar tanto seus meios quanto seus conteúdos, – sob aparência da distribuição de bens culturais “universais” de modo democrático, e isso já mencionamos – prega aos convertidos, pois faz voltar às mãos da classe portadora e beneficiária destes mesmos bens o que ela espera, um diálogo privilegiado com os seus próprios aspectos culturais. Nisso, transmite pela ordem da cultura o equivalente daquilo que é a transmissão do capital genético na ordem biológica (Ibid., p. 54). Neste ponto, poderíamos fazer uma pergunta: o que significa em termos políticos a presença da dominação tradicional no SE? Responderíamos que esta é uma modernização seletiva e excludente. Portanto, com os autores de *A Reprodução*, entendemos que o SE, enquanto instituição, por seu exercício (AP), bem como por seu conteúdo interiorizado, “tem sempre uma função de manter a ordem” (Ibid., p. 62), acabando, sem dúvida, por servir aos fins tradicionais.

Ao finalizar a discussão sobre os aspectos tradicionais do SE, queremos prosseguir delineando sobre como o corpo especializado (professores), procede – em sentido dominativo – no interior das instituições de ensino:

Poder-se-ia igualmente, numa perspectiva weberiana, considerar que as características determinantes da instituição escolar são adquiridas desde o

momento que aparece um corpo de especialistas permanentes cuja formação, recrutamento e carreira são regulados por uma organização especializada e que encontram na instituição os meios de afirmar com sucesso sua pretensão ao monopólio da inculcação legítima da cultura legítima (Ibid., p. 78).

Entendemos que quando os autores franceses se referem ao corpo de especialistas, na perspectiva weberiana, na verdade estão apontando para a característica marcante da sociedade moderna que seria a forma racionalizada da divisão do trabalho em especialidades. Isto é, o modo racional/burocrático como constituinte do corpo de profissionais: “*qualificação profissional*”. (WEBER, 2014, p. 143). Neste sentido, não somente as características anteriormente descritas (formação e recrutamento), mas principalmente o próprio exercício da profissão deveria ser pautado por ações as mais racionais. O trabalho, no sentido moderno, é uma ação planejada e executada dentro de uma técnica, por isso, ser profissional significa agir com proficiência, com profissionalismo. Compete a este especialista, aproximando-o da tipologia weberiana, com base nos parâmetros estatutários (racional/legal), agir buscando os meios adequados para se atingir os fins desejados. Logo, sua ação característica deveria ser a racional/final. Deveria, porém Bourdieu/Passeron nos indicam que isso é o que não ocorre. O diagnóstico do modo de ação e, conseqüentemente, de dominação praticada por tais autoridades educacionais no *SE* já é esclarecedor no primeiro estudo, *Os Herdeiros*.¹¹ Em se tratando de *A Reprodução*, a comprovação não é diferente. Porém, queremos tratar especificando, para melhor compreensão, três pontos que no decorrer da argumentação se cruzarão: primeiro, como o *carisma*, que, segundo Weber, se opõe à tradição, no *SE* apresenta uma concordância com a mesma, ou seja, apesar do *SE* representar o modo tradicional de dominação, comporta em seu interior agentes portadores da dominação carismática;¹² segundo, como no *SE* ocorre o modo rotinizado da dominação carismática vinculada ao professor;¹³ e o último, partindo da ideia weberiana de que uma dominação carismática, para que obtenha êxito, ou seja, adquira legitimidade, deve prestar conta aos dominados, queremos esclarecer como isso ocorre entre os agentes legítimos – corpo de profissionais,

¹¹ Ver a esse respeito Bourdieu/Passeron (2014, p. 80).

¹² A dominação carismática, como algo extracotidiano, opõe-se estritamente tanto à dominação racional, especialmente a burocrática, quanto à tradicional, especialmente a patriarcal a patrimonial e a estamental. Ambas são formas de dominação especificamente *cotidianas* – a carismática (genuína) é especificamente o contrário [...] a carismática derruba o passado e, neste sentido, é especificamente revolucionária (WEBER, 2014, p. 160).

¹³ Quando a dominação carismática tende a se tornar permanente, a mesma sofre mudanças substanciais tornando-se: tradicionaliza-se ou racionaliza-se (legaliza-se), ou, as duas coisas, dependendo dos aspectos (Ibid., p. 161-162).

centralizado na figura do professor carismático – e os destinatários legítimos, os estudantes.¹⁴

Nas palavras dos autores, iniciemos pelo primeiro ponto:

Como o padre que serve de fato a instituição quando, enquanto detentor do poder sobre os oráculos que lhe delega a instituição, consegue preservar a representação de sua infalibilidade fazendo recair sobre os fiéis o fracasso das práticas da salvação, assim o professor protege a instituição que o protege quando tende a se esquivar e a impedir a comprovação de um fracasso que, mais do que o seu, é o da instituição, e que ele não pode exorcizar, pela retórica estereotipada da censura coletiva, a não ser desenvolvendo a angústia da salvação (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 143).

Ao estabelecer uma relação de comunicação entre as partes interessadas, no caso educadores legítimos – comunicadores de um conteúdo legítimo – e os estudantes, destinatários legítimos, nos limites dados por uma instituição de ensino, e, sendo a mesma cumpridora de uma função dentro de uma estrutura social maior que a fundamenta, o professor coloca-se como a autoridade pedagógica indiscutível e ao mesmo tempo infalível. Pois, ao considerar tudo que sua *persona* enquanto autoridade pedagógica representa – cumprir a função de interiorizar os princípios práticos de um arbitrário, condição dada pelo desconhecimento dessa verdade objetiva, por isso indiscutível – em caso de sua ação apresentar falhas, seria o mesmo que se colocar contra tudo aquilo que o fundamenta como representante legítimo de uma instituição legítima. É neste sentido que se estabelece uma relação tácita entre o professor e a instituição que o mesmo representa: a instituição só existe enquanto agente social pelas práticas de seus profissionais (APs), ao mesmo tempo tais profissionais retiram da instituição o que necessitam para assegurar sua posição social:

Concedendo ao docente o direto e o poder de desviar em proveito de sua pessoa a autoridade da instituição, o sistema escolar assegura-se o mais seguro meio de obter do funcionário que ele coloque todos os recursos e todo seu selo pessoal a serviço da instituição e, por isso, da função social da instituição (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p.159).

Este jogo de interesses que ocorre entre as instituições e seus agentes acaba, tanto por conciliar, quanto por legitimar a *tradição* e o *carisma* no interior do *SE*. Explicando melhor a afirmação: a instituição oferecendo ao professor a posição central – o *especialista*, comunicador legítimo de um conteúdo tradicional/carismático, o mesmo que dizer legítimo – para onde se dirigem todos os olhares, tudo o que se necessita para ser mestre, em uma palavra, súditos, este retribui, com ardor de missionário, comunicando com “graça” o que

¹⁴ O líder carismático deverá, por provas – benefícios prestados aos dominados – demonstrar constantemente que, de fato, é um agraciado dos deuses (Ibid., p. 159).

foi creditado pela mesma (instituição) à sua pessoa. É por esta razão que a instituição, como digna representante da tradição, abre suas portas aos entusiastas carismáticos e, mantendo uma aliança com os mesmos, o *SE*, no que se refere à solidariedade de interesses, ambos só têm a ganhar.

Neste sentido, cabe-nos agora observar o segundo ponto a ser discutido, como a dominação carismática docente se rotiniza no interior do *SE*. Nisso, defenderemos a ideia de que, de acordo com os autores de *A Reprodução*, esta forma rotinizada – tanto pela tradicionalização, quanto por sua racionalização – apresenta, com maior evidência, a forma weberiana de carisma de cargo.¹⁵ Porém, primeiramente queremos partir do que o próprio Weber (2014, p. 344) nos diz:

Vinculado não a uma pessoa com tal, mas sim ao detentor de um cargo ou a uma forma institucional, sem consideração da pessoa. Neste caso, a conservação do carisma somente se justifica pelo fato de que se mantém o caráter do extraordinário, não acessível para cada qual, nas relações entre os carismaticamente dominados e os preeminentes por princípio, e que o carisma precisamente por isso serve para função social na qual é aplicado.

Esta afirmação se encaixa perfeitamente na *persona* social do agente pedagógico/professor. Neste sentido, ainda com Weber (Ibid., p. 349), poderíamos dizer que não há outro modelo que represente tão bem a figura professoral do que o da teoria católica do “*character indelebilis* do sacerdote”. O professor, assim como o padre, ao se colocar como legítimo e digno representante da instituição a qual o convoca, confirma e assiste – lembrando que esta dignidade não teria a ver com algum tipo de merecimento pessoal, pois é uma posição outorgada pela instituição e que cumpre, por meio dessa, uma função social (carisma de cargo) – seria o comunicador de um *mysterium*: o padre, a salvação, o professor, o conteúdo cultural “objetivo” (universal), o que, em se tratando das classificações sociais advindas da posse ou não desse mesmo conteúdo, não seria muito diferente. Assim, como vimos anteriormente, ambos são responsáveis por desenvolver a angustia da salvação. Esta objetivação do *carisma* é a tentativa – por via da racionalização ou tradicionalização – de fazer do extraordinário algo cotidiano, isto é, tornar os poderes “mágicos” contidos no *carisma* uma forma utilitária, manipulável. Vale lembrar que Weber diagnostica que o cargo, o que nas formas pré-burocráticas era apenas vínculo não necessariamente fixo, torna-se, no funcionalismo moderno, profissão. Ou seja, o que anteriormente se efetivava e, ao mesmo tempo se extinguia, somente como uma relação

¹⁵ O carisma de cargo, segundo Weber (2012, p. 344), é a objetivação de uma posição de mando, capaz de produzir decretos, sentenças, unicamente pela autoridade, não da pessoa como tal, mas, em função do cargo que esta pessoa ocupa. Ver também Weber (Ibid., p. 349).

de simples prestação de serviços a um senhor, no período moderno, com o avanço das organizações burocratizadas, ele ganha dentro das instituições estatuto social permanente. Esta condição nos é descrita em *A Reprodução*:

Forçado a ilustrar a qualidade de sua função da cultura que ele comunica pela qualidade de sua maneira pessoal de comunicá-la, o professor deve ser dotado pela instituição dos atributos simbólicos da autoridade ligada a seu cargo (a começar pela “farda do discurso” que para o professor é o que o avental ou o jaleco branco é para o cozinheiro, para o cabeleireiro, para o do café ou para o enfermeiro), para poder se dar à elegância de renunciar ostensivamente às pretensões mais visíveis da instituição acentuando os aspectos da tarefa que, como os gestos do cirurgião, do solista ou do acrobata, são os mais indicados a manifestar simbolicamente a qualidade única do executante e da execução: as façanhas mais tipicamente carismáticas, como a acrobacia verbal, a ilusão hermética, as referências desconcertantes ou as obscuridades peremptórias assim como as receitas técnicas que lhe servem de suporte ou de substituto, como a dissimulação das fontes, a introdução de gracejos preparados ou o evitar das expressões comprometedoras, devem sua eficácia simbólica à situação de autoridade que lhe confere a instituição (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 160).

Ligada a um cargo, a condição carismática transforma-se em qualidade objetiva cumpridora, no interior de uma formação social, de uma função. Isso encontra legitimidade em uma sociedade, pelo fato de que a função social que cumpre, apoiada pelo *SE*, liga-se aos interesses dos grupos ou classes que se encontram em posição de domínio. Weber (2014, p. 160) nos alerta que, diferentemente das outras formas de dominação, é no carisma que mais se efetiva a dominação em virtude de uma constelação de interesses. Tais interesses seriam as condições favoráveis em encontrar provas (benefícios), que avalizariam tal modo de relação social pautada pelo carisma. Como ele mesmo afirma (2012, p. 326): “se o reconhecem, é o senhor deles enquanto sabe manter seu reconhecimento mediante provas”.

Desse modo, entrando em nosso último ponto, assim como existe uma concordância entre a instituição que representa a tradição e seus agentes carismáticos, podemos dizer que isso também ocorre entre os agentes pedagógicos e seus séquitos (estudantes).

Com efeito, sob pena de se dar o milagre de um princípio absoluto (como levaria a fazê-lo a teoria weberiana do carisma), é preciso estabelecer que o profeta que logra êxito é aquele que formula, para o uso dos grupos ou classes aos quais ele se dirige, uma mensagem cujas condições objetivas sejam determinadas pelos interesses, materiais e simbólicos, desses grupos ou classes, predispondo-os a escutar e a compreender. Dito de outra maneira é preciso inverter a relação aparente entre profecia e sua audiência: o profeta religioso ou político prega sempre para os convertidos e segue seus discípulos ao menos do mesmo modo que seus discípulos o seguem, já que só escutam e compreendem as suas lições aqueles que, por tudo o que eles são, lhes deram objetivamente mando para lhes dar a lição (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 47).

Estas provas, que nos relata Weber, em Bourdieu/Passeron podem ser interpretadas como os interesses objetivos, ligados às posições sociais dos grupos ou classes, em relação ao o que se espera do *SE*. Para as classes dominantes, um modo legítimo de manter a posição – *distinção* – para os dominados dentro da formação social, uma chance, mesmo que pequena – como se comprova no caso da pequena burguesia e dos super/selecionados, os esforçados – de ascensão social. Este acordo tácito entre ambas as partes – instituição, agentes pedagógicos e as classes ou grupos – é responsável por solidificar cada vez mais a ideologia do dom no interior do *SE*. Como já vimos anteriormente, diferentemente, mas a partir do diálogo com Weber, Bourdieu/Passeron – e isso se deve tanto a pré-noção de *habitus*, quanto, à função social atribuída ao *simbolismo* em suas pesquisas – invertem os fundamentos que legitimam a *persona* carismática. Da crença em algo pessoal, exemplar, extracotidiano, para às condições sócio/culturais que sendo predispostas por interesses, ao mesmo tempo imprimem como legitimam tal conduta em determinada *persona*.¹⁶

Ainda em se tratando da dominação carismática docente, o interessante seria que se fizéssemos uma genealogia no sentido foucaultiano do termo dessa *persona*, possivelmente chegaríamos às formas carismáticas genuínas da dominação religiosa, aos antigos xamãs, curandeiros e profetas que mantinham sua posição de dominação, na medida em que, invocando as forças sobrenaturais, respondiam aos interesses de seus seguidores. Na ação docente, assim como na ação daqueles, se observa o monopólio do exercício da *violência simbólica* legítima, sendo a posse dos bens culturais eruditos, altamente racionalizados, aliados a modos de expressão carismáticos, condições de possibilidade para tal exercício. E, em relação ao distanciamento da *tipologia* na forma “pura”, como a do curandeiro, isso se deve ao fato de que pelas forças da racionalização e da tradicionalização, ela teve que aceitar aos limites impostos pela rotinização, frutos do processo de racionalização/burocratização do mundo moderno. Neste sentido, entendemos que para os autores de *A Reprodução*, este arquétipo histórico da dominação pela “graça”, encontrou asilo seguro, não só nas democracias plebiscitárias, programas midiáticos,

¹⁶ No texto lançado em 1971 – “*Une interprétation de la théorie de la religion selon Max Weber*” – há a seguinte definição dada por Bourdieu (2013a, p. 93 – 94) ao carisma: “[...] para acabar de uma vez com a representação do carisma como uma propriedade ligada à natureza de um indivíduo singular, seria necessário, ainda, determinar, em cada caso particular, as características sociologicamente pertinentes de uma biografia particular que fazem com que um determinado indivíduo se encontre socialmente predisposto a sentir e a exprimir, com uma força e coerência particulares, disposições éticas ou políticas, já presentes, de modo implícito, em todos os membros da classe ou grupo de seus destinatários.” Sobre esta interpretação bourdieusiana, conferida ao carisma de Weber, ver mais em Vicente (2016, p. 74 – 75).

partidos políticos etc., mas também, o que compõe nosso objeto de estudo, nas instituições de ensino. Atualmente, entendemos que a posição é muito mais confortável que para aqueles, os antigos portadores do *carisma*, sujeitos às mais variadas intempéries sociais, pois estão assegurados por uma das mais legitimadas instituições que se diz moderna.

Porém, dadas todas as implicações anteriores descritas, poderíamos nos perguntar: seria possível, para os autores, uma *AP* de modo diferente? Uma comunicação pedagógica que não praticasse uma *VS*? Que não reproduzisse de modo dissimulado as estruturas das relações de força entre as classes ou grupos? Ou seja, uma *PgR*, aos moldes da proposta encontrada n'*Os Herdeiros* – capaz de dispor o conteúdo cultural de modo democrático, e que rompesse com os modos de ação que dão base para os referidos tipos de dominação presente no *SE* – seria viável sociologicamente?

A resposta em parte nos é dada nos dizeres dos autores:

Logicamente contraditória a ideia de uma *AP* que se exercesse sem autoridade pedagógica é sociologicamente impossível: uma *AP* que visasse revelar em seu próprio exercício sua verdade objetiva de violência e destruir por esse meio mesmo a base da autoridade pedagógica do agente seria autodestrutiva (*Ibid.*, p. 33).

Neste ponto, os autores localizam um paradoxo no exercício da docência. Toda *AP* somente se efetiva através de uma autoridade que a execute. Em primeiro lugar, toda e qualquer autoridade tem como prerrogativa de sua existência as condições sócio/culturais que a sustentam. Eis o problema: se é o caso de que a autoridade tem seu fundamento nas condições sociais, a mesma sociologicamente será sempre impositiva, pois em última instância representa os aspectos advindos das tensões das estruturas de força entre as classes ou grupos dessa mesma condição social. Decorre disso que uma autoridade pedagógica neutra, dada às condições sociais, seria impossível. Isto é, o exercício de uma autoridade necessariamente é portador em si mesmo de *VS*, do contrário não seria exercício de uma autoridade. Por isso – tomando o que acima foi descrito e também o que já foi anteriormente tratado, quando destacamos o caráter arbitrário de todo conteúdo cultural significativo – podemos dizer que toda e qualquer *AP* necessariamente será arbitrária, tanto em seu conteúdo quanto em seu exercício. Isso é o que Bourdieu/Passeron (*Ibid.*, p. 34) destacam:

Para libertar todas as implicações deste paradoxo é suficiente refletir nas incertezas às quais seria conduzido aquele que desejasse basear uma prática pedagógica: é a mesma coisa que ensinar o “relativismo cultural”, isto é, o caráter arbitrário de toda cultura de grupo ou de uma classe; seria diferente pretender dar uma educação relativista, isto é, produzir realmente um homem cultivado que seria o indígena de todas as culturas. Os

problemas que colocam as situações de bilingüismo ou de biculturalismo precoces dão apenas uma fraca ideia da contradição insuperável com que se chocaria uma AP que pretendesse tomar por princípio práticas de aprendizagem a afirmação teórica do arbitrário dos códigos lingüísticos ou culturais. Prova pelo absurdo de que toda AP tem objetivamente por condição de exercício o desconhecimento social da verdade objetiva da AP.

Neste ponto, acreditamos, são nos dados pistas do possível motivo que fez com que os autores abandonassem a proposta pedagógica *d'Os Herdeiros*: a educação só ocorre por intermédio das *mediações simbólicas*, por isso, todo o exercício destinado à AP necessariamente será a prática da *violência simbólica*. Porém, existe um último ponto que devemos destacar. Entendemos que em *A Reprodução*, a tese originária *d'Os Herdeiros* ganha novos contornos para além do simples fato do peso da herança cultural na trajetória do estudante, o que poderia ser mudado, acreditavam, por uma inferência pedagógico/normativa. Estes novos contornos são o fato de que o *SE*, apesar de apresentar certa autonomia – o fato de ser uma instituição sedimentada e legitimada historicamente, com regras próprias e com um corpo de profissionais que a sustentam – carrega em si uma dependência em relação às estruturas das relações de força entre as classes ou grupos. Não há como educar para uma classe, pois seria o mesmo que separá-la do mundo social, o que seria impossível. E, mesmo se isso fosse possível, ainda assim a ação de educar, sociologicamente, seria a prática da *VS*. Por isso, entendemos que o diagnóstico que prevalece, sociologicamente, é o de que não se pode mudar esta realidade. Neste sentido, a hipótese de mudar o *SE*, fazendo do mesmo um instrumento de ação política, é colocada em suspensão pelos autores franceses:

Mas é suficiente, para se convencer do caráter utópico de uma política da educação baseada sobre está hipótese, observar que, sem mesmo falar da inércia própria a toda instituição educativa a estrutura das relações de força exclui uma AP dominante que possa recorrer a um trabalho pedagógico contrário aos interesses das classes dominantes que lhe delegam sua autoridade pedagógica. Além disso, não se pode ter uma tal política como própria ao interesse pedagógico das classes dominadas a não ser com a condição de identificar o interesse objetivo dessas classes com a soma dos interesses individuais de seus membros (por exemplo, em matéria de mobilidade social ou de promoção cultural) o que conduz de novo ao esquecimento de que a mobilidade controlada de um número limitado de indivíduos pode servir a perpetuação da estrutura das relações de classe; ou em outros termos com a condição de supor possível a generalização ao conjunto da classe de propriedades que não podem sociologicamente pertencer a certos membros da classe se não na medida em que elas permaneçam reservadas a alguns, e por conseguinte recusadas ao conjunto da classe enquanto tal (*Ibid.*, p. 76).

Por conseguinte, de acordo com o elencado, nossas pesquisas apontam que em *A Reprodução* o caráter normativo encontrado n’*Os Herdeiros* é totalmente suspenso e com fortes motivos. A legitimação outorgada ou não a uma instância pedagógica, no sentido de aceitação, está sempre ligada ao valor *simbólico* que a mesma, por sua *AP*, pode oferecer às classes ou grupos dominantes desta mesma formação social. Esta suspensão se deve, assim entendemos, ao fato de que os novos estudos fundados em instrumentos analíticos poucos diferenciados revelaram aspectos não antes considerados.¹⁷ Principalmente em relação ao caráter *arbitrário* de todo *conteúdo cultural* – *dominação simbólica* – mas também, fundamentalmente ligado a este, foi o fato da revelação de que são as estruturas de relações de forças que mantêm o *SE*. Para os autores franceses, todo o exercício pedagógico tem como fundamento o pressuposto do universalismo, isto é, para que ocorra deve partir do esquecimento de seu caráter arbitrário. E ainda, no caso da implantação de uma *PgR*, tal qual a proposta apresentada n’*Os Herdeiros*, o êxito seria somente um modo de tornar os estudantes, neste caso os mais desfavorecidos em relação à cultura herdada e a cobrada pela escola, mais dóceis a *VS* praticada pelo *SE*. Por isso, o que resta para os autores em *A Reprodução* é que não lhes cabe mais a postura de teóricos da pedagogia empenhados na resolução de problemas do mundo educacional. São, de fato, sociólogos, cientistas que pretendem diagnosticar problemas, não os resolver.

Finalizando, vale o esclarecimento de que principalmente em *A Reprodução*, tanto no conteúdo (*AC*), quanto na *AP* – o exercício legítimo da *VS* –, há a conciliação do resíduo tradicional/carismático. No conteúdo, como já afirmamos, pelo fato de que é produto que têm seus significados (*simbólico*), forjado nas relações sociais assimétricas, e visa por este mesmo motivo, um ser *estilizado* (homem culto), o que representa a condição das mesmas hierarquias sociais (*distinção*). Nisso, nas palavras de Weber, acaba por corresponder ao “eterno ontem”. Na *AP*, pelo fato de que visa despertar – o que é fictício – este mesmo conteúdo. Desse modo, a *AP* é tão somente um meio eficaz, como já dissemos, racional, para manter um diálogo privilegiado com os portadores desses mesmos aspectos culturais/simbólicos/distintivos. Assim sendo, não há dúvida de que os teóricos franceses conseguem demonstrar de modo exemplar como é possível na modernidade a conciliação entre a *racionalização*, a *tradição* e o *carisma* no *SE*. Ou ainda melhor, como o *carisma* está a serviço da *tradição* nesta instituição moderna, cujos saberes são altamente

¹⁷ Tais instrumentos diferenciados são justamente os dois novos conceitos denominados *arbitrário cultural* e *violência simbólica* que, dadas as nossas pesquisas, não foram utilizados antes de *A Reprodução*. Especificamente sobre esta afirmação ver mais Vicente (2016, p. 109 – 118).

racionalizados. O interessante nisso tudo é como o *carisma*, que nas palavras de Weber sempre foi a força revolucionária que derrubou a tradição, na modernidade foi capturado pela *tradição*. Isso tem a ver com o que Bourdieu nos indica: “a modernidade é uma revolução conservadora”.¹⁸ Ou seja, ao mesmo tempo em que derruba as antigas tradições, transmuta pela via da cultura, tendo como protagonista o *SE*, uma sociedade que legitima a herança.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que ao reestruturar os elementos weberianos e, ao recepcionar novos elementos teóricos, principalmente no que se refere ao *simbolismo* de inspiração durkheimiana, os autores franceses, por este mesmo aporte teórico/analítico, demonstram que o *SE*, mesmo apresentando as características da burocracia, autonomia, universalismo, e o corpo de especialista, e que por isso seria moderno, não realiza o projeto emancipatório creditado ao mesmo. Isso pelo fato de que no seu interior o que predomina são os *modos de ação* irracional – o tradicional e o afetivo – diagnosticado via *tipologia* weberiana e, logo, o que impera são os modelos dominativos pré-modernos, o tradicional e o carismático, porém, principalmente em *A Reprodução*, entendendo-os pela ótica do *simbolismo*. O que comprovaria esta novidade seria um entendimento diferente em relação aos aspectos dominativos que, de um referencial teórico centrado na *tipologia* weberiana das formas dominativas – dominação racional/legal e, principalmente, como já dissemos, a tradicional e a carismática – os autores gradualmente passam, para além dessas, a identificar no mesmo a *dominação simbólica*. Neste sentido, os conceitos desenvolvidos em *A Reprodução* – AC e VS – apresentariam um novo formato analítico fundamentado a partir da dimensão social do *simbolismo*. No entanto, vemos que apesar dos autores apresentarem um novo dispositivo teórico/analítico que emergiria dos fundamentos sociais do simbolismo (função *simbólica*), os mesmos de modo algum abandonam a *tipologia* weberiana. Esta ainda estaria presente reelaborada de um modo mais “sofisticado”, a partir de uma releitura durkheimiana, a simbólica do *carisma*. Por isso, a *PgR d’Os Herdeiro* – condição normativa – aos poucos foi sendo deixada de lado.

Concluindo, se a dominação burocrática, no sentido weberiano, se vincula a um estatuto, a carismática a uma pessoa e a tradicional aos costumes herdados, a dominação

¹⁸ Documentário “A Sociologia é um esporte de combate”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=41W3RapeK5Q>.

simbólica em Bourdieu/Passeron independe de uma autoridade exterior, ela é o próprio conteúdo cultural significativo, forjado nas relações assimétricas do mundo social. Assim sendo, é a causa e, ao mesmo tempo, o efeito das significações derivadas da posse ou não desse mesmo conteúdo nos limites de um determinado *campo* social. E se em Weber (2014, p. 161), “nas épocas pré-racionalistas, a tradição e o carisma dividem entre si a quase totalidade das direções de orientação das ações”, com base em Bourdieu/Passeron, podemos dizer que: na época supostamente racionalista, moderna, a tradição e o carisma, nas instituições de ensino – locais que, por sua defesa, deveriam ser o ápice desse mesmo racionalismo – formas estas de dominação típicas da pré-modernidade, ainda dividem entre si a quase totalidade das direções de orientação das ações. Desse modo, o *SE* moderno, paradoxalmente, justifica via carisma, a tradição que consagra os consagrados, pela via da racionalidade que efetivamente opera na lógica interna do *SE*. Assim, contrariando o título de Marshall Berman, inspirado no “chavão” do *Manifesto Comunista*, podemos dizer que, na modernidade, nem tudo que é sólido se desmancha no ar, pelo menos não tão facilmente em se tratando da tradição e do carisma no interior dos sistemas de ensino, mas, acima de tudo, pelos motivos que Bourdieu/Passeron apresentam ao desvelar a natureza arbitrária/simbólica de todo conteúdo cultural e as relações sociais implicadas nos limites deste mesmo *campo*.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Memória e Sociedade, 1989.

_____. **A sociologia é um esporte de combate**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=41W3RapeK5Q>. Acesso em: 12 mar. 2006.

_____. **Escritos de Educação**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013a.

_____. **Homo academicus**. 2. ed. Florianópolis, SC: UFSC, 2013b.

_____. **La nobleza de Estado**: Educación de elite y espíritu de cuerpo. 1. ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2013c.



BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

PICH, Santiago. A herança weberiana n'Os herdeiros: entre o projeto moderno não realizado e a aposta na razão. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 176-193, jul./dez., 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/5552-15418-2-PB.pdf. Acesso em: 18 abr. 2016.

PONTES, Heloisa. Durkheim: uma análise dos fundamentos simbólicos da vida social e dos fundamentos sociais do simbolismo. **Cadernos de Campo**, v.3 n. 3, 1993. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50593>. Acesso em: 13 mar. 2020.

SELL, Carlos Eduardo. **Max Weber e a Racionalização da Vida**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VICENTE, Atílio. **A recepção da teoria weberiana dos modos de ação e dominação na sociologia da educação da reprodução**: entre os herdeiros e a reprodução. 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/174881>. Acesso em: 09/abr.2019.

WACQUANT, Loïc. **Durkheim and Bourdieu: The Common Plinth and its Cracks**. The Sociological Review, 2001. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1467-954X.2001.tb03536.x?journalCode=sora>. Acesso em: 05/jul.2020.

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1971.

_____. Os letrados Chineses. In: **Ensaio de sociologia geral**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

_____. **Ciência e Política**: duas vocações. São Paulo: Cultrix, 2011.

_____. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Vol. 2. 4. ed. Brasília: UnB, 2012.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

O lugar de Weber na sociologia da reprodução de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron


Atílio VICENTE

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política – PPGSP;
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Departamento de Sociologia e Ciência Política - SPO, Florianópolis, Brasil.
atiliovic@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-0681-3761>

Santiago PICH

Doutor em Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH;
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Departamento de Estudos Especializados em Educação – EED, Florianópolis, Brasil.
Santiago.pich@ufsc.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8064-1320>

AGRADECIMENTOS

Michele Priscila Mohr Vicente, pela assessoria nas correções.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à [Em Tese](#) os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution 4.0 Internacional \(CC BY\)](#). Esta licença permite que [terceiros](#) remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os [autores](#) têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 29 de abril de 2020.

Aprovado em: 16 de julho de 2020.