

Autonomia e Transformação Social: uma revisão sociológica em diálogo com a perspectiva freireana

Rodrigo Avila Colla

Resumo

Este artigo faz um resgate sociológico do entendimento da escola enquanto dispositivo socializador. Foca-se na percepção de sociólogos centrais para a Sociologia da Educação e em sua visão acerca dos valores que regem o currículo oculto escolar. Toma a ideologia liberal como fundamentadora da educação hodierna e demonstra como nela está implícito o princípio de autonomia. Pontua algumas contribuições da área da Sociologia à Educação e procura mostrar como o diagnóstico de Bourdieu e Passeron consiste num ponto de partida para se repensar o currículo. Ao fim, sugere conceitos de Paulo Freire como articuladores de alternativas para se redirecionar práticas pedagógicas, buscando, assim, promover a transformação social e não, acriticamente e tautologicamente, reproduzir valores dominantes vigentes.

Palavras-chave: Pedagogia Freireana; Paulo Freire; Sociologia da Educação; Transformação Social.

Autonomy and Social Change: a sociological review in dialogue with the Freire's perspective

Abstract

This article does a sociological rescue of the of school's understanding as a socializing device. It focuses on the perception of central sociologists to the Education Sociology and their view about the values that govern the hidden school curriculum. Take the liberal ideology as fundamental to the current education and demonstrates how it is implied by the principle of autonomy. Points some contributions to the field of Sociology to Education and seeks to show how the diagnosis of Bourdieu and Passeron is a starting point for rethinking the curriculum. At the end, suggests Paulo Freire's concepts as articulators of alternatives to redirect teaching practices, searching, thereby, promotes social change and not, uncritically and tautologically, to reproduce existing dominant values.

Keywords: Freire's Pedagogy; Paulo Freire; Sociology of Education; Social Change.

Autonomia e Transformação Social: uma revisão sociológica em diálogo com a perspectiva freireana

Rodrigo Avila Colla

A Escola como Dispositivo Socializador: uma breve contextualização

Émile Durkheim (1978) acreditava que, em cada época, haverá sempre um tipo “regulador de educação” (1978, p.37) e nos advertia para o fato de que, independente das diversidades imanente aos seus contextos, o processo educativo de cada sociedade sempre resguardará certa unidade. Ele se referia a essa unidade nos seguintes termos: “um certo número de estados físicos e mentais, que a sociedade, a que pertença, considere como indispensáveis a todos seus membros” (1978, p.40).

Tendo em mente que a escola é, por assim dizer, uma instituição de reforço social e de aprendizado da socialização (DURKHEIM, 1978), cabe refletir quais são os quesitos nos quais essa instituição vem-se respaldando justamente no sentido de adequar indivíduos ao uma dada sociedade com suas especificidades, isso, é claro, se nos ativermos à proposta durkheimniana.

Uma completa análise (se é que isso seria possível) de todos os aspectos que fariam sentido de serem universalizados entre indivíduos da sociedade ocidental contemporânea, aspectos esses que contemplariam a unidade socializante apontada por Durkheim, requereria, por certo, uma obra enciclopédica em numerosos volumes. Por esse motivo, partiremos aqui de uma classificação estrutural simplificada, mas, a nosso ver, extremamente pertinente à visão política que, na maior parte dos casos, vem regendo as práticas pedagógicas na contemporaneidade.

Segundo Luiz Antônio Cunha (1981), o liberalismo, filosofia fulcral à ordem capitalista, consiste num discurso ideológico calcado em cinco princípios fundamentais: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade de oportunidades e a democracia.

A sociedade é o somatório dos indivíduos que a compõe. Desse modo, o progresso de cada pessoa em particular é corolário da melhoria da sociedade, mas, para tanto, o Estado deve salvaguardar os direitos individuais dos seus cidadãos. A liberdade respalda o direito individual, não devendo haver limitações de todo e qualquer indivíduo em suas atitudes desde que não transgrida os limites da liberdade de outrem. A defesa da propriedade privada também fica por conta do Estado, que deve assegurar ao indivíduo que adquire posses por meio de seu

trabalho a garantia de poder usufruir dessas posses. A igualdade de oportunidades, outro princípio liberal, visa justamente a promover a unidade essencialmente social à qual Durkheim se refere, demandando ainda a igualdade de deveres e negando benefícios históricos de nascimento que tolhia as chances de indivíduos de maus berços. Por fim, a democracia pressupõe o direito de qualquer cidadão de participar de algum modo do Governo e, assim, contribuir para a construção do Estado que estabelece os parâmetros que o governam, de modo que poderíamos dizer que jaz implícito no princípio da democracia, potencializado ainda pelo ideal de liberdade, um sexto princípio: *da autonomia*. Este sexto princípio implícito na ideologia liberal é o que mais nos interessará aqui, não obstante, antes de nos aprofundarmos nessa direção, caiba problematizar contextualmente alguns mecanismos coercitivos que não raro implicam excessos de algum desses princípios liberais – os cinco explicitados por Cunha (1981).

Escola como Tecnologia Social

Refletindo acerca da concepção de Durkheim (1978) a partir da implementação da perspectiva liberal (e mais recentemente neoliberal) na vida escolar, podemos, por exemplo, problematizar a dogmatização de dois princípios do liberalismo: o individualismo e a liberdade.

Levantemos uma hipótese. Uma extrapolação excessiva da experiencição, seja no âmbito individualista, seja no libertário, por parte do educando – podendo esse excesso, por exemplo, também ser motivado por uma educação passadista ou futurista (DURKHEIM, 1978) – pode fazer com que o indivíduo, em certa medida, se desconecte do contexto em que está inscrito. Na verdade, movimentos de busca pela libertação, não raro, vem sendo entendidos ao longo da história da humanidade como casos de transgressão pela sociedade e, assim, o indivíduo (ou grupo) desejoso de liberdade encontrar-se-á, inevitavelmente, limitado e subjugado pelas coerções sociais. A sociedade, assim, o condiciona enquanto indivíduo de forma que “desejando melhorar a sociedade, o indivíduo deseja melhor a si próprio” (DURKHEIM, 1978, p.46).

Sendo a sociedade um quesito inerentemente presente na formação identitária do indivíduo que a ela pertence, um impulso individualista-libertário sempre passa pelo crivo social, ou seja, parece impossível uma empreitada de sucesso para o sujeito que desejar individualizar-se ao extremo para, com isso, libertar-se da sociedade. A pena geralmente é a desumanização ou *animalização* desses indivíduos. Não por acaso, talvez, os detentos sejam trancafiados em “jaulas” e a toda sorte de discriminados seja tolhido o direito da palavra, privilégio intrínseco do ser humano em relação aos outros animais. É perigoso, portanto, pensarmos que o ideal liberal pode, por si só, gerar uma escola democrática de cidadãos que adquiram autonomia se alçando a dado grau de liberdade sem, no entanto, desligar-se do seio da sociedade. Considerados de modo apartado da práxis, os princípios liberais são demasiado utópicos. A questão da justiça social – aqui reduzida ao campo da Educação –, na prática, não é tão simples.

A simples elucidação recém feita da possibilidade de extrapolação dos limites de sociabilidade por excessos individuais já apontaria para certa dificuldade por parte dos sujeitos de transpor determinado conjunto de condições estabelecidas (pela sociedade ou pelo estigma de sua posição social, por exemplo) que, obviamente, também se modificam ao longo da história. Condições essas requeridas pela escola por meio de seu *currículo oculto* (ou pela demanda de um determinado *habitus*, como veremos a seguir) que pressupõe regras de boa-sociabilidade convencionadas e, por alguém, corroboradas como normas legítimas.

Analogamente a Durkheim, Karl Mannheim (1976) considera o que podemos chamar de “currículo oculto” da escola essencial para a manutenção da ordem social. Nessa linha, Mannheim afirma que as “técnicas educacionais, por sua vez, não se desenvolvem isoladamente, mas sempre como parte do desenvolvimento geral” (1976, p.90) do que ele chama de “técnicas sociais”, sendo estas entendidas como “métodos de influenciar o comportamento humano de maneira que este se enquadre nos padrões vigentes da interação e organização sociais” (1976, p.89). Durkheim, embora não utilize esses termos, expressa isso de certa forma quando fala da unicidade que considera imprescindível ao processo educacional de certa sociedade. Ora, mas cabe perguntar: quem decide o que será uno? Comumente quem o decide são justamente aqueles para os quais essa unicidade representará o

controle da “barbárie”, sendo ela, assim, a condição mínima para a aceitabilidade social, mas já trazendo consigo a essência diferenciadora. A deliberação arbitrária do que deve ser uno abre margem para uma postura estandardizadora por parte da instituição escolar demandando certos valores e comportamentos de boa-sociabilidade em detrimento de outros hábitos rotulados, agora institucionalmente, como marginais. Isso logo ficará mais claro quando tratarmos da teoria de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron.

A produção desses dispositivos de adequação social, para Mannheim, as “técnicas sociais”, por seu turno, respaldam-se no pressuposto de que “a unidade educacional fundamental nunca é o indivíduo, mas o grupo” (MANNHEIM, 1976, p.89). Nesse ponto, é bastante clara a semelhança da visão de Mannheim e Durkheim: o indivíduo é formado pela escola para viver em sociedade por meio de algumas “técnicas” que lhes atribuem a unicidade desejada para a sua aceitação junto a determinada sociedade. Ambos os autores verão essa propriedade como uma inerência conveniente ao processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, para Mannheim, haverá uma possibilidade de inovação por parte do sujeito. Ao falar de uma *educação social*, considerará em maior medida a subjetividade. Assim, ao mesmo tempo em que a educação social pressuporá o sentimento comunitário e a demanda de inserção no social, **Eça** também deverá admitir a formação do indivíduo para adquirir uma personalidade bem equilibrada e relativamente livre e, portanto, capaz de inovar e criar.

O caráter funcionalista da visão dos dois autores difere na medida em que, para Mannheim, há um condicionamento social essencial à formação, ao passo que, para Durkheim, há quase que uma determinação social inescapável. Poder-se-ia dizer, nesse sentido, que Mannheim dá maiores mostras de acreditar numa formação autônoma por parte do indivíduo. Não obstante, talvez, o ponto de ruptura mais significativo da teoria de Mannheim resida na sua crítica mais explícita aos teóricos liberais, mais precisamente à atitude do *laissez faire*. Ele indaga: “Mas que foi que levou os liberais a acreditarem que a sua sociedade funcionava sem esforço consciente de condicionamento e coordenação dos comportamentos? (MANNHEIM, 1972, p.232). O autor admite, então, que, na época do liberalismo, os próprios

costumes e tradições equalizavam as diferenças de maneira a favorecer um contexto que não punha em perigo a unidade social.

Por outro lado, podemos, ao invés de crítica ao liberalismo, considerar a proposição de Mannheim uma retradução diacrônica. O autor, afinal, presenciava o princípio de uma transformação social que hoje Zygmunt Bauman (2009) coloca em termos de uma transição entre uma *sociedade de atribuição* para uma *sociedade de realização*. Em outras palavras, os indivíduos já não eram pura e simplesmente o que haviam *nascido para ser*, mas lentamente ampliava sua gama de oportunidades de autonomia relativa pelo menos em relação a seus próprios destinos.

Faz-se necessário, já à época de Mannheim (na primeira metade do século XX), uma atualização da leitura acerca dos dispositivos de regulação social, uma vez que as antigas instituições e tradições já perdiam força e influência. Nessa óptica, a escola é colocada pelo autor como ponto central e segundo ele: “a tarefa da educação, portanto, não é simplesmente formar pessoas ajustadas à situação presente, mas também pessoas capacitadas a operarem como agentes do desenvolvimento social, levando-o a um estágio mais avançado.” (MANNHEIM, 1982, p.156).

De qualquer modo, no argumento de Mannheim, porém, a escola não deixará de reproduzir certo condicionamento social, demandando de seus educandos determinadas posturas, condutas e hábitos específicos de higiene, de comportamento, bem como da utilização de toda sorte de objetos e materiais (didáticos ou não) e de respeito para com a integridade dos outros. Enfim, a lista de “cobranças”, por assim dizer, imanentes ao mecanismo criado para ser levado a cabo pelas instituições de ensino é extensiva.

A Perspectiva de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron

Na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, publicada em 1970, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1996), o conjunto de exigências do currículo oculto escolar surge como um dispositivo essencialmente discriminador e reforçador de diferenças sociais de classe. A teoria inaugurada com

o livro ficou bastante conhecida como *teoria da reprodução* e Bourdieu é certamente seu expoente mais célebre. Nessa perspectiva, a escola, uma vez que insiste em exigir dos alunos determinado *habitus*, para utilizar a terminologia de Bourdieu, estaria valorizando certas culturas em detrimento de outras. Para o autor,

Estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas, o *habitus* é também estrutura estruturada: o princípio de divisão em classes lógicas que organiza a percepção do mundo social é, por sua vez, o produto da incorporação da divisão em classes sociais (BOURDIEU, 2011, p.164).

Em outras palavras, o *habitus* se estrutura de modo dinâmico, sendo engendrado pelas próprias dinâmicas sociais de classe e, em sua dinamicidade, reestrutura-se continuamente. Ademais, não deixa de ser também estruturante, pois condicionante de modos de agir e habitar o mundo e modulador de saberes-fazer e de trajetórias de subjetivação específicas.

Há certo *habitus*, entretanto, manifesto num conjunto de práticas canônicas que são vistas como imprescindíveis, como articuladoras da boa-sociabilidade, que são legitimamente aceitas na instituição escolar e acabam constituindo o *habitus* ideal. Estrutura-se na escola, desse modo, um mecanismo de controle, de reprodução de valores e práticas que, para uns são quase que naturais, fazem parte do seu cotidiano, constituem sua conduta habitual, ou dizem respeito, como se ouve comumente, à educação que se traz de casa.

No entanto, para outros, essas práticas *ideais* podem apresentar-se como excentricidades, afetações, etc., na medida em que algumas maneiras ensinadas e demandadas pela escola representam rupturas significativas com os costumes de algumas famílias das classes populares. Nesse sentido, segundo Bourdieu (1998), o simples fato de dar tratamento igual a indivíduos bastante diferentes faz com que se

configure no ambiente escolar uma máquina de reprodução das desigualdades, uma vez que o ideal de aluno é nivelado pelo *habitus* dos mais favorecidos socialmente.

Assim, a instituição escolar favorece que os sujeitos aculturados em culturas, digamos, mais valorizadas e legitimamente aceitas por ela, a escola, auferam maior *capital cultural* no âmbito escolar e, conseqüentemente, na sociedade, enquanto outros indivíduos são tachados de incapazes, incompetentes, bagunceiros e incultos. O *capital cultural*, nessa perspectiva, é a moeda de troca que permite aos seus portadores ascenderem socialmente. Por meio do capital cultural, adquire-se, desde a idade escolar, estatuto privilegiado, seja em forma de conceitos/notas, seja em facilidade para adentrar em certos círculos sociais tidos como *ambientes de boa-sociabilidade* e, por intermédio disso, angariar contatos e conectar-se com a *rede de vantagens sociais* próprias da classe dominante e, destarte, colher pré-requisitos desejáveis para o sucesso profissional e pessoal (BOURDIEU; PASSERON, 1996).

No prefácio da edição italiana de *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, o sociólogo Giovanni Becheloni enumera uma série de conceitos que Bourdieu e Passeron cunham e, por meio dos quais contribuem para se repensar os campos da Cultura e da Educação. Para Becheloni

Bourdieu e Passeron são ferozmente críticos introduzindo e unindo entre si alguns importantes conceitos explicativos: autonomia relativa do campo cultural, funções de reprodução das relações de classe existente desenvolvidas a partir do campo cultural, escola como principal instância legítima de legitimação do arbitrário cultural que contribui para a reprodução da estrutura de distribuição de capital cultural entre as classes e, seu processo, para a reprodução das relações de classe existentes (BECHELONNI, 1996, p.17).

De qualquer modo, essa violência simbólica presente na escola acaba por legitimar e reforçar a égide de uma cultura dominante já legitimada e reforçada por

tantas outras vias (os meios de comunicação, o cinema, as políticas de governo assistencialistas e nada empoderadoras, etc.), corroborando, assim, a estratificação das classes sociais. É bem verdade que essa violência, além de simbólica, é também, como sugerimos anteriormente com o termo *currículo oculto*, um tanto invisível. Ela reside nas entrelinhas do currículo. Não consta como conteúdo programático muito menos como disciplina formal, mas está implícita no *habitus* institucional. Ademais, ela é ofuscada pelo mito da igualdade de oportunidades que estipula um tratamento “igual” a todos os educandos, desconsiderando suas diferenças de berço e criação. Assim, nas palavras de Bourdieu e Passeron (1996, p.150):

Um sistema de ensino que se funda em uma pedagogia do tipo tradicional só pode realizar sua função de inculcação enquanto se dirija a estudantes dotados de capital linguístico e cultural – e da aptidão para fazê-lo frutificar— que este mesmo sistema pressupõe e consagra sem que nunca seja expressamente exigido nem metodicamente transmitido.

Eis, nesse excerto, uma evidência explícita do reconhecimento de uma espécie de currículo oculto por parte dos autores. Cabe dizer, além disso, que a perspectiva de Bourdieu e Passeron (1996), sob muitos aspectos, é bem mais crítica sob o ponto de vista *superestrutural* que as de Durkheim e Mannheim. O que para estes, pode-se dizer, tratava-se de uma necessidade socializadora, para os autores de *A Reprodução* será um mecanismo de legitimação da desigualdade.

Bourdieu e Passeron (1996) apontam, desse modo, para quase que uma impossibilidade de *transformação social* num contexto que imputa solidez a essa conjuntura escolar, dada a violência simbólica discriminatória para com certos *habitus* e culturas. Nessa perspectiva, o indivíduo aculturado numa “cultura inferior” acaba por apenas ter sua “inferioridade” legitimada, uma vez incluído num macrodispositivo discriminatório: a escola. Na perpetuação de uma lógica dessa natureza, seria extremamente utópico pensar no *empoderamento* dos indivíduos discriminados, pois esses já são de algum modo colocados à margem ao acederem

ao dispositivo que supostamente deveria lhes oferecer alternativas para, autonomamente, se empoderarem.

Enquanto que Mannheim (1976) admitia que o as “técnicas sociais” inerentes ao currículo oculto são necessárias à manutenção da sociedade, Bourdieu e Passeron desvelam uma intencionalidade cruel e discriminatória presente na sociedade capitalista (neo)liberal que, por meio da escola – e de tantas outras instituições –, e mais precisamente do conjunto de valores que essa instituição apregoa como legítimos, acentua a diferenciação social. Nesse sentido, Bourdieu e Passeron, por meio de seu diagnóstico, abrem caminhos para uma análise mais criteriosa e crítica da educação que vise a repensar a postura (e o currículo) da escola diante da realidade de grande – e no Brasil talvez a maior – parte dos seus estudantes.

Problematização e Autonomia: um diálogo com Paulo Freire

O leitor deve ter notado que, não por acaso, recém utilizamos as expressões *transformação social* e *empoderamento* e, um pouco antes, buscamos mostrar como o princípio da *autonomia* está implícito na ideologia liberal. Trata-se de conceitos presentes amiúde na obra de Paulo Freire que oferecerem, dentro da sua linha argumentativa, possibilidades de transposição do contexto discriminatório indicado por Bourdieu e Passeron (1996). Procuraremos situar e esclarecer agora esses conceitos, demonstrando a contribuição de Freire na discussão sobre *transformação social*.

Paulo Freire criticou o currículo por meio do seu célebre conceito de “educação bancária”. Em detrimento dessa lógica meramente transferidora de informação e em pouquíssima medida capaz de construir conhecimento propriamente dito, Freire sugere um processo educativo onde o currículo, por assim dizer, deve, antes de estabelecer caminhos *a priori*, moldar-se dialogicamente de acordo com as experiências dos educandos. Desse diálogo que se obterão os temas geradores que, num primeiro momento constituirão alicerces curriculares, até que, dialeticamente, o currículo novamente se flexibilize por meio do empoderamento dos educandos que, tendo avançado no seu processo formativo e adquirido mais

autonomia e criticidade, somente eles próprios serão capazes de ditar novos elementos curriculares gradativamente ainda mais atribuidores de criticidade para com os contextos em que se inserem. Esse movimento dialético alerta para a natureza não fatalística da realidade e para a possibilidade de transformação social (FREIRE, 1997).

Na perspectiva freireana, o caminho percorrido pelos educandos para elevar seu grau de autonomia sempre deverá pressupor a *problematização* constante com intermediação do animador-educador, isso com a finalidade de desvelar a visão fatal de que as coisas são assim porque Deus quer, ou porque assim devem ser. Em outras palavras, não existe fatalismo, mas historicidade e entender contextos construídos historicamente de modo crítico é o primeiro grande passo para se pensar em alternativas transformadoras (FREIRE, 2000).

A problematização é feita sempre a partir da concretude do real, que não é dado, mas que oblitera muitas vezes o empoderamento do educando, ofusca seu *olhar para a transformação*. Para utilizar alguns termos correntes na obra de Freire, engenhosamente por meio de uma “manha” opressiva por parte dos que detêm o poder, os sujeitos da classe popular são mantidos mergulhados numa visão mágica da realidade (que por eles é entendida a-historicamente) e, ofuscados por essa visão, consideram a transformação impossível. Por isso, para Freire, a atitude problematizadora é inextricável do ato cognoscente e é por meio dela que o animador convoca seus educandos a um diálogo crítico que produz conhecimento a partir da práxis e para ela e, assim, também ajuda a conferir criticidade ao saber-fazer dos sujeitos que, então, serão capazes de se compreenderem enquanto sujeito em transformação no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 1987, 2011).

Nesse sentido, o princípio da autonomia consiste justamente no empoderamento capaz de ajudar os sujeitos a se entenderem também como atores num mundo em construção, imputando-lhes certo poder. Empoderados e cientes da sua faculdade de coconstrutores dessa realidade não mais intransponível, os atores-educandos adquirirão consciência do seu dever cidadão de serem autonomamente coparticipantes do processo democrático e, por conseguinte, em alguma medida,

governantes de si próprios. Segundo o argumento de Freire, serão, ao mesmo tempo, capazes de entender que seu *habitus*, sua cultura ou sua profissão não é melhor ou pior do que aquelas que auferem maior *status* na sociedade. Por isso, num princípio comum de coconstrução e conformação, o elemento fundamental é sempre o diálogo, numa dinâmica que preconize a horizontalidade. O educador se forma também ao formar o educando que, assim, faz-se também educador, pois “ninguém tudo sabe ou tudo ignora”, como insistirá Freire (2005). Nesse processo dialógico é que se realiza a transformação social e aqui cabe fazer uma paráfrase de Durkheim (1978) às avessas, pois desejando melhorar a si, o(s) indivíduo(s) também deseja(m) melhorar a sociedade. Uma sociedade verdadeiramente democrática requer o descentramento dessa visão fixista e funcionalista de que, por vezes submissa e oprimidamente, o indivíduo deve exercer seu *papel social* a qualquer preço, mesmo às expensas de sua autonomia.

Nessa óptica, parece-nos que a dialética da transformação social e a possibilidade de se alçar a uma postura autônoma, mais do que elementos implícitos na ideologia liberal (e atualmente numa infeliz *transmogrificação*¹ a um âmbito competitivo e mercadológico sob a alcunha de neoliberalismo) são princípios articuladores do que talvez seja, ao mesmo tempo, a epítome e o principal fundamento do liberalismo: a busca de uma sociedade democrática.

Parece-nos que superar esse dispositivo discriminatório oculto na sistemática do currículo e implícito na história da tradição escolar requer uma postura desconstrutiva, problematizadora e crítica que busque no próprio ideal de escola, de ensino e de educação os princípios capazes de rechaçar práticas e posições preconceituosas e desumanizadoras. A perspectiva freireana certamente contribui e muito nesse processo.

Não se trata de querer identificar intencionalidades em tudo e de tecer teorias conspiratórias diante de qualquer contexto desigual, mas de buscar a ruptura com tendências à verticalização por meio da problematização do instituído como melhor, superior ou mais nobre, em prol de uma óptica que ajude a constituir a educação como instância do diálogo e da busca pelo entendimento de contextos

¹ Refere-se ao ato de se transformar adquirindo aparentemente uma nova, forma muitas vezes, particularmente grotesca ou fantástica.

desiguais, não atribuindo crédito e descrédito a sujeitos, mas buscando equiparar saberes-fazer que advêm de diferentes contextos pondo-os em conversação. Uma escola democrática ainda se trata de uma utopia. O ato em si de estabelecer parâmetros que definem condutas corretas e merecedoras de mérito, que erigem certos saberes ao patamar das ciências e relegam outros à condição de cultura inútil ou menor, já não constitui uma postura democrática. Claro que não se trata também de aceitar qualquer conduta, mas em que medida não são as próprias deliberações e exigências institucionais (por meio, inclusive, da hierarquização de saberes) que fazem com que certos alunos se tornem marginais-escolares e tornam a escola uma máquina de legitimação da marginalidade? Ademais, nesses casos, parece que o mecanismo de correção escolar se resume à exclusão, à expulsão. Em última análise, por essa via, legitima-se, como bem diagnosticam Bourdieu e Passeron (1996), a hierarquização da sociedade no ambiente que deveria ser espaço democrático e de inclusão e diálogo.

Portanto, na problematização da hierarquia de saberes e na busca da compreensão crítica da historicidade do *habitus* dos *desvirtuantes ou desvirtuados-escolares*, jaz a base imprescindível para uma educação crítica e autonomizante.

Não há como falarmos em transformação social se houver uma educação meramente reprodutora. Não há como, ingenuamente, crermos que numa ideologia *laissez faire, laissez passer* todos empoderar-se-ão por meio de uma luz divina (igualmente “mágica”) que os alçará à autonomia. Não há criação de vias autonomizantes sem que haja reconhecimento da legitimidade do ser-saber-fazer dos sujeitos. Como dissemos, a própria ideologia liberal traz consigo implícita a questão da autonomia, mas uma educação para a autonomia democrática requer horizontalidade desde a raiz, requer diálogo e deliberação coletiva. Do contrário, torna-se reprodutora e mesmo desvirtuante, pois os próprios excessos dos princípios liberais recaem na licenciosidade e não na liberdade (FREIRE, 1997), que dá vazão à libertação crítica e criativa. A educação estruturalmente horizontal (acesso) e epistemológica e deontologicamente vertical (hierarquização de saberes e valores) torna-se mecanismo de exclusão e legitimação da exclusão. Faz-se imprescindível, assim, a própria problematização desse paradoxo.

Por meio dessa atitude de desarmar criticamente uma lógica opressora, é possível dar lugar à horizontalidade, senão de condições, pelo menos de posicionamentos, que é elemento-chave para, autônoma e dialogicamente, os sujeitos poderem buscar a transformação de si e, assim, em alguma medida, tornarem-se mediadores da transformação social.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. **A Arte da Vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009, 183p.

BECHELONNI, Giovanni. Introducción a la edición italiana. In: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La Reproducción**: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México, D.F: Distribuciones Fontamara, 1996, p.15-24.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2011, 556p.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, 251p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La Reproducción**: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México, D.F: Distribuciones Fontamara, 1996, 286p.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1981, 293p.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978, 91p.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 149p.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, p.189.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997, 165p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000, 134p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 218p.

MANNHEIM, Karl. A Educação Social e Homem. In: FORACCHI, Marialice (org.). **Karl Mannheim: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1982, 215p.

MANNHEIM, Karl. Educação como Técnica Social. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice (orgs.). **Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1976, p.88-90.

MANNHEIM, Karl. **Liberdade, Poder e Planificação Democrática**. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1972, 414p.

RÉSUMÉ DO AUTOR

Rodrigo Avila Colla

Bacharel em Comunicação Social pela UFRGS. Especialista em Pedagogia da Arte pela UFRGS. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bolsista de produtividade do CNPq.

Rua Gaston Englert, 640, apto: 209. Bairro Jardim Ipiranga, Porto Alegre - RS.

CEP: 91360-210. Telefones: (51) 33419292/ 9844-7476

E-mail: rodrigo.a.colla@gmail.com