

ENTRE TEORIA SOCIAL E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU E FRANÇOIS DUBET

Between Social Theory and Education: Contributions of Pierre Bourdieu and François Dubet

Maria Luisa Tomé Martins

Mestra em Ciências Sociais pelo PPGCIS/PUC-Rio.

Anna Carolina Brandalise

Mestranda em Ciências Sociais pelo PPGCIS/PUC-Rio.

Resumo

Este artigo aborda a relação na sociologia entre indivíduo e sociedade, explorando as tensões entre igualdade e diversidade na educação. O foco está no diálogo entre os sociólogos Pierre Bourdieu e François Dubet: Bourdieu, com a sua teoria da reprodução, apontando a escola como um espaço de reprodução de desigualdades e Dubet, com uma análise crítica e dinâmica, na medida em que enfatiza a capacidade dos indivíduos de se apropriarem das estruturas sociais e normativas, promovendo uma reflexividade que pode redefinir o papel do aluno como protagonista ativo no ambiente escolar. Este deslocamento teórico propõe uma nova centralidade para o aluno, não mais como receptáculo passivo de conhecimento, mas como agente reflexivo que articula múltiplas práticas e significados. Essa perspectiva pode revitalizar o debate sobre sociologia da educação, especialmente nas interações entre alunos e profissionais educacionais.

Palavras-chave: sociologia da educação; agência e estrutura; Pierre Bourdieu; François Dubet

Abstract

This article addresses the relationship in sociology between the individual and society, exploring tensions between equality and diversity in education. It focuses on the dialogue between sociologists Pierre Bourdieu and François Dubet: Bourdieu, with his theory of reproduction, sees school as a space perpetuating inequalities; Dubet, in a critical and dynamic analysis, emphasizes individuals' ability to appropriate social and normative structures, fostering reflexivity that can redefine the student's role as an active protagonist in the school environment. This theoretical shift proposes a new centrality for the student, no longer as a passive receptacle of knowledge but as a reflective agent who articulates multiple practices and meanings. This perspective could rejuvenate the debate on sociology of education, particularly in interactions between students and educational professionals.

Keywords: sociology of education; agency and structure; Pierre Bourdieu; François Dubet

Introdução

Pensando na consagração do século XIX como o século da racionalidade científica e empírica, sabemos que a constituição da Sociologia enquanto ciência — ou seja, sua institucionalização — pressupunha o estabelecimento de procedimentos estruturados e duradouros. É de amplo conhecimento, também, que Émile Durkheim pode ser considerado o principal representante desse projeto de Sociologia como ciência empírica baseada em fatos. Sem a pretensão de estender demasiadamente a discussão sobre a teoria social do autor, é importante destacar que sua proposta metodológica se sustentava em uma concepção de sociedade definida por fatos sociais gerais, externos e coercitivos. Dessa forma, os indivíduos abdicavam de uma suposta autonomia em favor da segurança proporcionada por um controle social fundamentado no consenso (consciência coletiva), submetendo-se à estrutura social. E é por meio da educação que os indivíduos incorporam essas regras externas, gerais e coercitivas.

Por muito tempo, a sociologia da educação sustentou-se na tese de que a escola era uma instituição fundamental que, em última instância, realizava o processo de socialização dos indivíduos: transmitia normas e condutas compartilhadas socialmente, bem como a consciência do dever e das obrigações morais. A incorporação de valores e condutas sociais integra o padrão de funcionamento da sociedade como um todo, baseado no consenso acerca das atribuições de cada parte, na divisão do trabalho, nos papéis sociais e nas identidades. Nesse modelo, o indivíduo é submetido a um forte controle social, resultante de uma socialização institucionalizada em um sistema estruturado e funcional.

Com isso, podemos ilustrar que, para Durkheim e grande parte da vida intelectual moderna, a educação possui uma intenção clara: transmitir o social de geração em geração. A educação “socializadora”, portanto, é parte de um processo impositivo, incontrolável e irresistível a todos os indivíduos. Como afirmou Durkheim (1968, p. 36): “Não se pode educar nossos filhos como queremos.”

Após a segunda guerra mundial o campo da sociologia da educação vai se consolidar: encontra-se em um contexto de crescimento econômico e desenvolvimento do Estado enquanto figura provedora de políticas públicas através do *Welfare State*, especialmente na Europa e Estados Unidos. A partir de então, surge a Sociologia da Educação como uma corrente consolidada no campo, acompanhando a ascensão do método quantitativo na sociologia americana. Nesse contexto, seus autores buscavam relacionar uma série de indicadores sociais do grupo familiar — como a ocupação dos pais, a renda, a cor, o número de filhos e o local de moradia — para explicar as variáveis associadas ao sucesso e ao fracasso escolar dos indivíduos.

No entanto, apesar de sua capacidade empírica de explicitar as desigualdades presen-

tes no sistema educacional, esse enfoque ainda não permitia compreendê-las profundamente, limitando-se a detectá-las. Essa necessidade de explicação deu origem às críticas a essa abordagem e inaugurou o paradigma da reprodução como uma nova escola de pensamento na Sociologia da Educação.

O paradigma da reprodução emergiu entre as décadas de 1960 e 1970, período em que já se questionava a falta de mudanças nas estruturas sociais, mesmo com o aumento das oportunidades de acesso à educação. A segregação permanecia intensa e as desigualdades educacionais persistiam, levando os estudiosos a críticas à tradição funcionalista, marcando o início da teoria da reprodução social. Como afirma Nogueira, citando Karabel e Halsey (1997), “mais que uma inovação científica, o paradigma da reprodução consistiu em uma nova maneira de olhar velhos dados”.

Em termos de fundamentação teórica, é necessário revisitar a tradição canônica da Sociologia da Educação, fortemente influenciada por Durkheim (1968) e seu projeto de sociologia como ciência empírica baseada em fatos sociais¹ — normas e condutas externas, gerais e coercitivas a todos os membros de uma sociedade. Essa abordagem metodológica assume a escola como uma instituição fundamental de socialização, responsável por preparar as novas gerações para a vida social e por inculcar nos indivíduos uma cultura comum, essencial à coesão social.

A síntese sociológica proposta por Pierre Bourdieu (1992; 2007) caracteriza a educação escolar como uma engrenagem no sistema de reprodução das desigualdades sociais, operando por meio da distribuição desigual de capitais. Nesse sentido, a escola se configura como um dos instrumentos de violência simbólica na sociedade. Embora essa formulação tenha trazido contribuições significativas para o campo das ciências sociais, ela reforça a visão de que a escola é um mecanismo de cristalização de papéis desiguais, limitando a atuação de políticas que apostam na possibilidade de abertura e mobilidade social por meio da educação.

Contudo, o cenário educacional contemporâneo apresenta novas questões que desafiam as explicações tradicionais. Nesse contexto, a proposta deste artigo é explorar os contrapontos à teoria da reprodução na sociologia contemporânea, por meio da noção de experiência e das marcações de mutações no modelo clássico de sociedade, a partir da teoria da ação social de François Dubet (1994). Buscamos compreender como os indivíduos enfrentam as situações cotidianas nas quais estão inseridos na dimensão sistêmica.

Essa perspectiva contribui para entender o aluno como um ator social, consciente de sua posição na sociedade e do funcionamento da instituição escolar. Ainda que não

¹ O conceito de fato social, na teoria durkheimiana, é fundamental para a compreensão de seu método sociológico, pois permite a abordagem dos fenômenos sociais como “coisas”, isto é, entidades objetivas e exteriores ao indivíduo, passíveis de análise com o mesmo rigor aplicado aos fenômenos naturais (Durkheim, 2007).

compreendam, de forma objetiva e clara, a lógica de seleção e desigualdade, esses alunos demonstram uma postura crítica em relação à falta de perspectiva de sua realidade socioeconômica.

A teoria da reprodução

A teoria das práticas sociais do sociólogo francês Pierre Bourdieu tem como base os conceitos de dominação e reprodução. A relação e a compreensão entre esses dois conceitos são fundamentais para entender a teoria que renovou a metodologia sociológica até então existente. Dominação e reprodução constituem os pilares de toda a sua rede teórica.

A consolidação de uma sociologia crítica, que busca superar a dicotomia clássica das ciências sociais entre estrutura e indivíduo, foi possível graças aos esforços de Bourdieu em inscrever suas análises de diferentes objetos nessa relação incontornável. Seus estudos desenvolvidos na Argélia demonstram que, quanto mais diferenciadas as estruturas de uma sociedade, mais amplos são os mecanismos de dominação de grupos, indivíduos e classes.

Esses mecanismos possibilitam a mobilização de estratégias de reprodução, sobre as quais aprofundaremos. Nas sociedades pré-capitalistas — como Bourdieu definiu as estruturas sociais argelinas — essas estratégias são, sobretudo, matrimoniais, garantindo a transmissão de patrimônio e a preservação das estruturas sociais. Já nas sociedades contemporâneas, a reprodução da ordem social e a persistência das desigualdades são promovidas, essencialmente, por estratégias escolares, que variam conforme o volume e a espécie de capital possuído.² A percepção de uma igualdade convencional entre os alunos torna a instituição escolar alheia aos impactos das desigualdades que ela mesma reproduz, por meio de processos de legitimação e naturalização da ordem social. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, em dois estudos canônicos, abordaram o processo de democratização da educação e suas controvérsias: *“Os Herdeiros: Os Estudantes e a Cultura”*, publicado pela primeira vez na França em 1964, e *“A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino”*, publicado na França em 1970.

Em ambas as obras, os autores lançam luz sobre as noções de herança, estratégia e reprodução social. A ideia de herança é utilizada em um sentido que vai além do patrimônio econômico, abrangendo também um patrimônio cultural. Nesse contexto, além dos bens econômicos, o indivíduo herda um sobrenome, um status social, um nível de

2 “Com o sistema escolar, introduz-se uma mediação impessoal controlada pelo Estado, regulada pelo Estado, de modo que as famílias devem contar com esse veredicto que não depende mais delas” (Bourdieu, 2016, p. 737).

conhecimento cultural e uma rede de relações. Por sua vez, esses elementos cultivam bens simbólicos que tendem a ser preservados e ampliados.

A noção de estratégia, segundo os autores, rompe com a abordagem tradicional das ciências sociais, que até então entendiam estratégia como uma iniciativa consciente de um agente no plano individual. Para Bourdieu e Passeron, estratégia refere-se a um conjunto de ações ordenadas, com objetivos de longo prazo, realizadas pelos membros de um determinado grupo social. É através dessas estratégias que se transmite a herança cultural e social, permitindo a reprodução da posição social ocupada pelo indivíduo.

Esse processo de reprodução, no entanto, não é plenamente consciente nem puramente racional. Ele ocorre por meio das disposições incorporadas, ou *habitus*, que, de maneira aparentemente “espontânea”, reproduzem as condições sociais de sua própria produção. O *habitus*, para Bourdieu, refere-se às exterioridades interiorizadas pelo indivíduo ao longo de sua trajetória social. Ele é formado pela história da socialização do agente, que inclui o relacionamento com sua família, os primeiros processos educacionais e, de maneira geral, todos os meios que contribuem para moldar o indivíduo em seu contexto social. O *habitus* manifesta-se por meio de valores interiorizados que orientam a conduta do agente, conhecidos como *ethos*, e pela *hexis*, que está relacionada à linguagem e à postura corporal. A combinação desses elementos, dentro de um contexto social específico, revela a posição que o indivíduo ocupa na estrutura social. A manutenção do *habitus* é, portanto, essencial para o processo de reprodução social.

Já o conceito de campo, em Bourdieu, refere-se ao espaço social onde os agentes realizam suas práticas, moldadas pelo *habitus* adquirido. O campo é composto por agentes que compartilham um *habitus* similar e que atuam como “jogadores” em um jogo social. Suas posições dentro do campo são determinadas pelo volume e pela espécie de capital que acumulam, de acordo com as regras específicas de cada campo:

Por exemplo, no campo econômico, a posição dos indivíduos, se dominante ou dominado, dependerá do capital financeiro de cada um. Dessa forma, os indivíduos estão em constante luta para mudarem suas posições no jogo, utilizando estratégias que permitam aumentar o acúmulo de capital. (Almeida, 2005, p.142)

O conhecimento praxiológico, ou seja, o conhecimento das práticas sociais, é essencial para desvendar os mecanismos pelos quais as relações de poder e dominação se mantêm. Outro conceito fundamental nesse contexto é a ideia de capital em Bourdieu, que pode ser dividido em quatro tipos. O capital econômico é adquirido por investimentos e transmitido por herança e lucros; o capital social é obtido e transmitido por meio das relações sociais; o capital cultural refere-se às qualidades intelectuais transmitidas pela

família e pelas instituições; e, por fim, o capital simbólico diz respeito às “regras de boa conduta”. A posição de um agente dentro de um campo é definida pela acumulação e pela combinação desses capitais. O processo de reprodução social não ocorre apenas de forma coercitiva: ele é instaurado, buscado e vivenciado com o consentimento dos agentes envolvidos, segundo Bourdieu, uma ideia revolucionária para as ciências sociais até então. Tanto os dominados quanto os dominantes participam desse consentimento. Trata-se de uma dominação que se realiza por meio da não-consciência, na qual a violência simbólica é ocultada, e o dominado está imerso nela.

No campo educacional, a escola desempenha um papel central no processo de reprodução social, funcionando como um mecanismo de manutenção das estruturas sociais, em oposição à ideia de escola libertadora prometida pelas democracias. Em vez disso, a escola se torna mais um dos instrumentos utilizados pelas elites para preservar sua posição privilegiada no espaço social. É no ambiente escolar que ocorre a violência cultural contra as camadas populares, pois a cultura dominante é apresentada como “normal” e “formal”, enquanto a cultura popular é deslegitimada e vista como algo a ser corrigido.

É o que Bourdieu chama de “arbitrário cultural”.

Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Um jovem de camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade do que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais do que um filho de um operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores às daquelas de um jovem de classe média. (Bourdieu, 1966, p.41)

De acordo com Bourdieu, a influência do capital cultural se manifesta na relação entre o nível cultural da família e o desempenho escolar da criança. Assim, a proporção de “bons alunos” aumenta conforme a renda de seus familiares. As crianças provenientes de famílias mais ricas, além de possuírem hábitos e treinamentos que podem ser diretamente aplicados nas tarefas escolares, também têm um “savoir-faire” e um “bom gosto” que potencializam seu sucesso acadêmico. Nos diversos campos da cultura, o conhecimento dos estudantes é maior quanto mais alta é a sua origem social. Essa herança cultural é transmitida, como já mencionado, de forma osmótica e quase imperceptível, o que leva os membros das classes altas e cultas a acreditarem que esses conhecimentos são dons naturais, e não resultados de uma aprendizagem constante ao longo da vida.

A combinação de capital cultural e *ethos* define a conduta escolar, que, por sua vez, determina a diferenciação entre as crianças de diferentes classes sociais. Isso cria obstáculos cumulativos ao longo da trajetória escolar de uma criança, já que aquelas de classes populares e médias, com baixa taxa de êxito, precisam alcançar um desempenho muito su-

perior para obter o incentivo de suas famílias para continuar os estudos. Como Bourdieu afirma: “Em síntese, as cartas são jogadas muito cedo” (*Ibidem*, p. 52). O que se considera padrão, ou formalidade na prática pedagógica, é justamente a justificativa para ignorar as desigualdades existentes entre os alunos na instituição escolar. Os ideais iluministas de igualdade e universalidade são aplicáveis apenas aos estudantes provenientes de famílias mais abastadas, pois são eles que possuem a herança cultural necessária para que esses valores possam ser efetivamente praticados no âmbito escolar. O sistema de ensino, assim, transmite e exige uma cultura aristocrática do aluno, associada a um determinado conjunto de práticas, comportamentos e conhecimentos que são naturalmente cultivados nas classes altas. Isso implica que, para os alunos de classes populares ou médias, a escola não representa apenas um desafio acadêmico, mas também uma imposição cultural que muitas vezes é estranha à sua realidade, dificultando a verdadeira implementação de uma educação universal e igualitária. A educação formal, ao insistir na adoção de um padrão cultural específico, reforça as desigualdades, em vez de superá-las, perpetuando um ciclo de exclusão e marginalização dos estudantes que não se adequam a esse modelo.

Os professores partem da hipótese de que existe, entre o ensinante e o ensinado, uma comunidade linguística de cultura, uma cumplicidade prévia nos valores, o que só ocorre quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros. (*Ibidem*, p. 55)

É fundamental destacar a importância que Bourdieu atribui à linguagem nesse processo. Para o sociólogo, a linguagem é o aspecto mais intangível, mas também o mais poderoso, no que se refere à herança cultural. Através dela, o indivíduo adquire posturas mentais que estão profundamente ligadas aos valores que moldam sua experiência e suas atitudes. Essas atitudes, relacionadas ao uso da linguagem, preparam o aluno, em maior ou menor grau, para o jogo do campo escolar. O que está oculto nesse jogo é o significado que as classes eruditas atribuem ao que consideram ser a “boa cultura”, aquela que a escola ensina e transmite. As exigências do sistema escolar, por sua vez, perpetuam o processo de reprodução das desigualdades sociais. Dessa forma, o sistema de ensino pode até se democratizar, aceitando cada vez mais alunos, mas todos devem ser portadores dessas disposições socialmente adquiridas. Ou seja, todos devem possuir o *habitus* exigido pela escola; caso contrário, há uma perda de qualidade ou “queda de nível” da instituição. Bourdieu também faz uma distinção entre três níveis de educandos: os alunos das classes altas já possuem esse aporte cultural, essa disposição interiorizada; os alunos das classes médias, por sua vez, têm o que Bourdieu chama de “boa vontade cultural”, ou seja, ainda mantêm alguma perspectiva de sucesso escolar e, portanto, incentivos para aprender. Já os alunos das classes populares, que não se encaixam nesses padrões, acabam por desen-

volver uma atitude negativa em relação ao ensino. O que se autodenomina como neutro, como educação universal, nada mais é do que a institucionalização das desigualdades, cumprindo sua função de maneira mística, permitindo que a elite “nasça com o dom”, enquanto as classes populares se aceitam em uma posição inferior, conferindo os destinos de ambas as classes. A escola que pressupõe ser libertadora é, na verdade, conservadora para os estudantes até então excluídos.

Em *A Miséria do Mundo*, publicado pela primeira vez em 1993, Bourdieu aponta que o processo de eliminação nas escolas democráticas e libertadoras não foi completamente superado; ele apenas foi adiado, fazendo com que aqueles que antes eram excluídos se tornassem “excluídos em potencial”. Não há como garantir o acesso dos alunos das classes populares aos altos níveis do sistema escolar sem modificar o valor econômico e simbólico dos diplomas, sem que esses diplomas se tornem desvalorizados. Os primeiros a sofrerem com essa desvalorização são justamente esses alunos. Esse “acesso à desvalorização” a que estão sujeitos os coloca em uma posição ainda mais estigmatizante, pois, aparentemente, esses estudantes tiveram “sua chance”, chegaram “quase lá”, mas acabaram ficando à margem.

Em *A Escola Conservadora*, trabalho publicado em 1966, Bourdieu aborda o sucesso de alguns estudantes, mas destaca que o êxito excepcional de certos indivíduos apenas ajuda a legitimar a seleção escolar, reforçando a ideia mistificadora de que a escola é um espaço de libertação. Isso faz com que se acredite que o sucesso escolar é simplesmente uma questão de trabalho árduo e dom, desconsiderando as desigualdades estruturais que marcam o acesso e a permanência no sistema educacional.

A sociologia da experiência

Vimos, portanto, que na perspectiva de Bourdieu, a escola é interpretada como uma instituição que produz uma lógica e cultura comum, na medida em que induz a cristalização de papéis e posições sociais. Nessa seção, exploramos os contrapontos apresentados por François Dubet, um dos principais representantes da virada sociológica pós-bourdiesiana na sociologia francesa.

Dubet constrói uma teoria social – a chamada sociologia da experiência – que lida com os grandes desafios enfrentados pela escola contemporânea, a partir de um novo esquema teórico para abordar a dicotomia estrutura vs. ação. Sua obra *A Sociologia da Experiência* (1994) nos oferece um referencial teórico que interpela as noções de socialização, ação, instituições e o comum, permitindo uma compreensão mais ampla da realidade social. A grande contribuição de Dubet reside na forma como ele constrói uma teoria e um método sociológico que busca compreender e valorizar o sentido que os atores atribuem à própria realidade e, especialmente, à escola. A noção de experiência, por sua vez, não

propõe uma ruptura entre ator e sistema, mas encontra um meio de contemplar a agência, ainda considerando as estruturas e as lógicas de ação compartilhadas.

A primeira contribuição de Dubet para este trabalho é a defesa de que, no campo da sociologia da educação, é necessário estudar a escola a partir da experiência que os atores da comunidade escolar compartilham. Não cabe ao sociólogo tentar decifrar os códigos e os sentidos das ações que orientam o trabalho escolar, mas entender a percepção dos atores sobre a escola, a fim de compreender o cenário mais amplo e as lógicas de ação comuns que constroem o sentido da escola na prática. A partir desse movimento de escuta, é possível exercitar um rendimento analítico e construir hipóteses teóricas. Contudo, esse duplo movimento deve ser contemplado: a voz da comunidade escolar precisa ser ouvida. O trabalho do sociólogo, para Dubet, é duplo: compreender o sentido da ação a partir do ponto de vista do ator e entender esse “sentido” dentro de um modelo geral da organização da sociedade e das relações sociais (Dubet, 1994, p. 242).

Dubet, de certa forma, questiona a matriz fundamental da sociologia clássica, que afirma que o “ator individual é definido pela interiorização do social, e a ação é apenas a realização das normas de um conjunto social integrado em torno de princípios comuns aos atores e ao sistema” (*Ibidem*, p. 12). Para o autor, essa lógica, que coloca as noções de papel, valor, instituição, socialização, estratificação e função no centro da representação da sociedade, já não é mais suficiente para explicar a sociedade contemporânea, marcada pela multiplicidade das lógicas de ação e autonomia dos atores. Nesse sentido, a unidade entre ator e sistema, presente na sociologia clássica, sugeria que haveria uma coerência, assegurada pelo trabalho das instituições, entre o comportamento do ator e o sistema. Essa coerência, no entanto, está abalada, e, conseqüentemente, a capacidade de produção de coesão social também está comprometida.

A proposta de Dubet é uma transição do modelo clássico da sociologia para um novo modelo, baseado na noção de experiência, que permite o reconhecimento das múltiplas lógicas de ação e dos papéis diversos das instituições de socialização. Esse modelo também afirma uma teoria da ação que contempla a agência dos atores e sua capacidade crítica. Para Dubet, a socialização seria, portanto, a fusão dos códigos culturais compartilhados com a personalidade/autonomia dos indivíduos. Ao longo da vida, os atores entram em contato com vários pontos de vista, e a identidade é como um “jogo movediço das identificações sucessivas” (*Ibidem*, p. 16). A identidade social, nesse sentido, não é um estado acabado, mas um trabalho, uma construção.

A noção de experiência, em suma:

forma-se no caso em que a representação ‘clássica’ da sociedade já não é adequada, no caso em que os atores são obrigados a gerir simultaneamente várias lógicas da ação que remetem para diversas lógicas do sistema social, que

não é então ‘um’ sistema, mas a co-presença de sistemas estruturados por princípios autônomos (*Ibidem*, p. 94)

Já não procede mais a noção de instituição escolar como aparelho de socialização encarregado de transmitir uma cultura e distribuir qualificações, a escola já não é mais uma instituição:

Se conceder a palavra instituição o sentido relativamente estrito que nós escolhemos, o de uma forte capacidade de integração funcional em torno de valores fulcrais, a escola deixará de ser uma instituição. Isso pode explicar o sentimento de crise que ela gera, mas não deve, por tal, o que se diga que a escola não funciona: simplesmente, ela já não funciona como uma instituição. (*Ibidem*, p. 174)

O conceito de coesão social, tradicionalmente abordado através da socialização nas instituições escolares, perdeu sua força na sociedade contemporânea devido à diversidade de lógicas de ação e experiências vividas pelos indivíduos. Na visão de Dubet, essa diversidade implica que os indivíduos não mais se conformam a um único sistema, mas são expostos a diferentes formas de agir e pensar, desafiando a ideia de uma socialização uniforme. A escola, que antes funcionava como um aparelho para transmitir normas e qualificações, agora convive com a multiplicidade de culturas e lógicas, o que enfraquece seu papel de unificação.

Como Dubet sugere, os indivíduos são agora desafiados a administrar a coexistência de sistemas com princípios autônomos, utilizando sua capacidade crítica para dar sentido à própria realidade. Isso implica que, embora a escola ainda produza uma cultura comum, essa cultura não é mais suficiente para garantir uma “comunicação” ou unidade plena na sociedade. A sociologia, então, deve se adaptar a essa complexidade e ser capaz de compreender como os indivíduos atribuem sentido à escola e como suas experiências moldam sua percepção do mundo.

Essa mudança reflete um modelo de sociedade mais plural, no qual as lógicas de ação são autônomas, e o ator, em sua experiência individual, pode refletir criticamente sobre seu comportamento. Dubet não nega a existência da relação entre ator e sistema, mas propõe que se reconheça a autonomia desses dois elementos, o que implica um modelo mais dinâmico e plural de causalidade.

Os novos desafios que a escola contemporânea produz não significam uma paralisação da ação da sociologia frente à uma “estrutura de reprodução irreversível”. O autor demarca o fim de um modelo de organização dos sistemas escolares no qual a coesão social provinha da conformidade entre os atores e o sistema. Hoje, isso dá lugar a um modelo mais político, sucessível a disputas e negociações, a escola tampouco tem um monopólio

da educação cívica e social. Nesse sentido, o tema da escola aberta como um apelo ao papel integrador da escola, destacando o papel fundamental que a escola tem para a democracia e a sociedade, sendo as escolas mais eficazes, segundo Dubet, as que possuem maior “capacidade de construir uma norma comum e de garantir o mínimo de integração (...) Resta apenas gerir a dialética tensa da unidade de um conjunto educativo e da diversidade das lógicas.” (*Ibidem*, p.180).

Em entrevista à Revista Brasileira de Educação (1997)³, o sociólogo reflete sobre a sua experiência de um ano como professor de história e geografia em um colégio na periferia de Bourdeaux, na França. Dubet investiu grande esforço pesquisando os desafios e novas configurações da escola contemporânea francesa e resolveu incorporar o papel de professor da educação básica, contudo relata que abandonou o papel de sociólogo na segunda semana de trabalho, por acreditar que não é possível fazer pesquisa se colocando no lugar dos atores. Sobre o motivo de sua iniciativa, justifica que:

A primeira é que nos meus encontros, coletivos ou individuais, com professores, eu tinha a impressão de que eles davam descrições exageradamente difíceis da relação pedagógica. Eles insistiam muito sobre as dificuldades da profissão, a impossibilidade de trabalhar, a queda de nível dos alunos etc. E eu me perguntava se não era um tipo de encenação um pouco dramática do seu trabalho. A segunda razão é que, durante uma intervenção sociológica com um grupo de professores, encontrei duas professoras com uma resistência muito grande ao tipo de análise que eu propunha. Elas deixaram o grupo. Uma delas escreveu uma carta em que me criticava particularmente por não ter lecionado, de ser um “intelectual”, de ter uma imagem abstrata dos problemas. (1997, p.222)

De início, percebeu que os professores não têm uma percepção exagerada ou dramática, e a escola apresenta desafios e problemas internos, o autor diagnostica que a natureza da relação aluno/professor é, a priori, desregulada. Os alunos não estariam “naturalmente” dispostos a fazer o papel de aluno, precisam sempre serem seduzidos e apresentam constante resistência e hostilidade ao papel do professor. Os professores, por sua vez, também acabam por tratar os alunos como inimigos e acaba criando-se uma rede de hostilidade mútua entre alunos desinteressados e professores desmotivados. As principais dificuldades expostas pelo autor são a *seleção* e a manutenção de uma ficção sobre os alunos, a *meritocracia*. A seleção opera de uma forma brutal pois é responsável pela reprodução das desigualdades⁴ dentro de um sistema de ensino, onde é determinado os alunos que me-

3 SPOSITO, M. TEIXEIRA, A. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: Entrevista com François Dubet. Universidade de São Paulo. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 1997 Nº 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 Nº 6.

4 Nesse ponto o autor concorda com Bourdieu (1996), mas define essa condição como um problema, e

recem investimento e podem ter uma trajetória bem-sucedida e os alunos que fracassam, marcadores de classe e raça muitas vezes são determinantes para esses indicadores. A meritocracia é o valor simbólico que institucionaliza essa seleção, de maneira que convence os alunos que eles são os únicos responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso, e desresponsabiliza o sistema e as desigualdades externas nessa relação.

Deste modo, o autor propõe que:

É preciso, portanto, rever a oferta escolar. Seria preciso rever os programas e as ambições de um modo que os alunos não sejam colocados de entrada em situações de fracasso. (...) Depois, seria preciso ver, no caso do colégio, o lugar da adolescência pois hoje em dia o colégio é definido por um tipo de guerra fria entre os adolescentes e a escola. (...) Haveria em termos de educação para a cidadania, coisas fundamentais a serem feitas, ou seja, verdadeiros contratos de vida comum entre os professores e os alunos, mas que suporiam obrigações para estes alunos, obviamente, mas também obrigações para os professores.”
(*Ibidem*, 1997)

Como vimos, Dubet enxerga uma crise das instituições socializadoras em um cenário de fragmentação das lógicas de ação, considerando essa premissa, como a escola assumiria seu papel de produção de cidadania, democracia e coesão? Na entrevista aqui mobilizada, o autor propõe um ambiente escolar pautado no equilíbrio entre ordem e liberdade, na reciprocidade entre professor e aluno e nos princípios comuns acordados entre os atores dentro de uma escola. Para isso, é preciso que o colégio “aceite que haja uma vida adolescente na escola e que não a considere como desvio.”⁵

Dentro de uma perspectiva mais geral de sua teoria, o autor defende que é necessário estudar a escola a partir da experiência que os atores da comunidade escolar compartilham. Não cabe ao sociólogo tentar decifrar os códigos unitários e os sentidos das ações que orientam o trabalho escolar, mas entender a percepção dos atores a partir da escola, para compreender o cenário mais amplo e as lógicas de ação comuns que constroem o sentido da escola na prática. A partir desse movimento, é possível exercitar um rendimento analítico e construção de hipóteses de caráter teórico, mas o duplo movimento deve ser contemplado, a voz da comunidade escolar precisa ser ouvida. O trabalho do sociólogo, para o autor, é um trabalho duplo: de compreensão do sentido da ação a partir do ponto de vista do ator e de entendimento deste “sentido no quadro de um modelo geral da organização da sociedade, das relações sociais” (Dubet, 1994, p.242).

A contribuição de Dubet ajuda a elucidar ao fato que os novos desafios da

não um estado estabilizado da educação escolar.

5 *Ibidem*, 1997.

escola contemporânea não se trata de uma crise em si, mas sim o fim de uma lógica e de um modelo de organização dos sistemas escolares no qual a coesão social provinha da conformidade entre os atores e o sistema. Hoje, isso dá lugar a um modelo mais político, sucessível à disputas e negociações, inclusive ao que diz respeito à gestão da escola. A tradicional concepção estruturante do imaginário dos profissionais da educação (principalmente os franceses), que reclamam nostalgicamente de uma escola ideal perdida, sentem no discurso a perda de coerência entre os três planos: educação, socialização e seleção. Essa perda de coerência faz com que seja necessário assumir a escola seja o que as pessoas fazem dela, a depender muito de articulações, relações e a coordenação para uma gestão escolar que seja capaz de conciliar e articular expectativas e projetos. Essa proposta centraliza no aluno o sentido e o significado que o ator dá à escola como dimensão fundamental da dinâmica do sistema de ensino, demonstra uma possibilidade de pensar um novo projeto de educação centrado na figura do estudante como protagonista.

Considerações finais

Neste artigo, abordamos uma questão central da sociologia: a relação entre agência e estrutura, indivíduo e sociedade, igualdade e diversidade. A partir disso, exploramos as contribuições teóricas de Durkheim, Bourdieu e Dubet, com o objetivo de refletir sobre os desafios da educação escolar contemporânea.

A teoria de Durkheim, que vê a escola como a instituição fundamental na preparação das novas gerações, e a de Bourdieu, que reduz a escola a um mecanismo de reprodução das desigualdades, mostram-se, de certa forma, insuficientes para responder às complexidades do cenário educacional atual. Ambas as abordagens, embora essenciais para a compreensão histórica e estrutural da educação, não dão conta das novas dinâmicas que emergem nas interações cotidianas no interior da escola.

Por outro lado, a teoria da ação social de François Dubet, ao considerar a capacidade dos indivíduos de se apropriarem das normas e das estruturas, oferece uma perspectiva mais flexível e dinâmica para analisar a educação escolar. Sua abordagem, baseada na reflexividade e motivação dos sujeitos, abre caminho para uma atualização da sociologia da educação, capaz de lidar com a diversidade e a complexidade das relações que se estabelecem dentro da escola, especialmente no que se refere à interação entre alunos e profissionais da educação. Em um esforço parecido com o proposto nesse artigo, de colocar em diálogo a teoria social dos dois sociólogos franceses, a autora Deise Arenhart, no artigo *O que move a ação dos indivíduos? Um diálogo com Pierre Bourdieu e François Dubet* (2014) afirma que para Bourdieu, o sentido da escola está dado a priori e é, por essência desigual,

e Dubet, por sua vez, aposta que o sentido da escola é dado pelo ator, na medida em que este constrói sua experiência subjetiva. Também contribuindo nessa discussão, o *artigo Tensionamentos entre estrutura e ação na sociologia da educação contemporânea: uma leitura comparativa entre Pierre Bourdieu e François Dubet* (2018) de Thiago Delaíde da Silva e Rodrigo Marques Leistner sugerem que:

a articulação entre o conceito de *habitus* (de Bourdieu) e a noção de experiência social (Dubet) permita elaborações teóricas mais amplas que ultrapassem as percepções das relações de poder e reprodução das desigualdades nos espaços escolares, possibilitando análises que liguem tais realidades junto à experiência da deliberação e reflexão crítica por parte dos atores sociais mediante um modelo político de educação. (p.1371)

Em suma, a sociologia da experiência de Dubet nos permite repensar o lugar do aluno no contexto educacional contemporâneo. O estudante não é mais visto como um mero receptáculo de normas e condutas, como defendido por Durkheim, mas como um ator social autônomo, capaz de dar sentido às suas práticas e de articular diferentes lógicas de ação. Este deslocamento de perspectiva pode representar uma transformação importante na maneira como concebemos a escola, colocando o aluno no centro do processo educativo, não apenas como receptor, mas como participante ativo e protagonista de sua própria formação.

Recebido em 17 de junho de 2024.

Aprovado para publicação em 20 de novembro de 2024.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a à cultura**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Denice Barbara (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25-48.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. **A miséria do mundo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DANDURAND, P., OLLIVER, E. **Os paradigmas perdidos – ensaio sobre a Sociologia da Educação e seu objeto**. *Teoria e Educação*, nº 3, 1991, p. 120-142.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa, Instituto Piaget, 1996.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 1895; tradução Paulo Neves; - 3a ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LALLEMENT, Michel. **História das ideias sociológicas**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação & Sociedade, Campinas, v. XXIII, n. 78, p. 13-32, abr. 2002.

SPOSITO, M. TEIXEIRA, A. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: Entrevista com François Dubet**. Universidade de São Paulo. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 1997 Nº 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 Nº 6.

ARENHART, D. O que move a ação dos indivíduos? Um diálogo com Pierre Bourdieu e François Dubet. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.16, n.33, p. 335-348, Jul./Dez. 2014.

SILVA, Thiago Delaíde da; LEISTNER, Rodrigo Marques. Tensionamentos entre estrutura e ação na sociologia da educação contemporânea: uma leitura comparativa entre Pierre Bourdieu e François Dubet. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 18, n. 59, p. 1371-1399, out. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2018000401371&lng=pt&nrm=iso>