

Escola, violência simbólica e meritocracia em grupos escolares do Sul de Santa Catarina: algumas reflexões a partir de Pierre Bourdieu

Ana Paula de Souza Kincheski*

Viviane Grimm**

Fernando Cesar Sossai***

Resumo

A produção de Pierre Bourdieu se insere no conjunto das sociologias que buscam discutir as relações entre os modos de transmissão cultural e a reprodução das desigualdades sociais. No decorrer de sua obra o autor apresenta uma teoria sobre os modos de reprodução social, legitimação e dominação simbólica, questionando os discursos em torno da ideia de “igualdade e democratização de oportunidades”, tendo repercussão direta no campo educacional brasileiro. Neste artigo, buscamos revisitar a teoria da violência simbólica apresentada por Bourdieu e Passeron no livro “A Reprodução”, publicado em 1975, com o intuito de refletir sobre os discursos meritocráticos em dois grupos escolares do sul de Santa Catarina. Tomando-os como casos exemplares e a partir de um conjunto de fontes de natureza diversa, circunscritas ao período de 1949 a 1972, tentamos analisar a problemática da meritocracia escolar a partir de práticas de premiação. De maneira geral, observamos a recorrência de discursos meritocráticos nas escolas ligados a formas de violência simbólica, pautadas por práticas de hierarquização, classificação, premiação e comparações entre os alunos a fim de eleger os mais notáveis entre eles e produzir um ideal de estudante.

Palavras-chave: Violência Simbólica; Meritocracia; Premiação.

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Bolsista (FAPESC/CAPES); E-mail: anapaulakin@gmail.com

**Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC, Bolsista CAPES/OBEDUC, Professora do IFSC - Campus Jaraguá do Sul. E-mail: vivi.grimm@gmail.com

*** Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC e Mestre em Educação, também nesta instituição, e graduado em História pela UNIVILLE. E-mail: fernandosossai@gmail.com

School, symbolic violence and meritocracy in school groups in Southern Santa Catarina: some reflections from Pierre Bourdieu

Escuela, violencia simbólica y la meritocracia en grupos escolares en el Sur de Santa Catarina: algunas reflexiones enmarcadas en Pierre Bourdieu

Abstract

The studies of Pierre Bourdieu are part of a sociology set that aims to discuss the relations between modes of cultural transmission and reproduction of social inequalities. In the course of his work, the author presents a theory about the modes of social reproduction, legitimacy and symbolic domination, questioning the discourses around the idea of “equality and democratization of opportunities,” which has a direct impact on the Brazilian educational field. In this article, we try to revisit the theory of symbolic violence by Bourdieu and Passeron in the book “A Reprodução”, published in 1975, in order to reflect on the meritocratic discourse in two school groups in southern Santa Catarina. Taking them as exemplary cases and from a number of sources of diverse nature confined to the period 1949-1972, we try to analyze the issue of school meritocracy from award practices. In general, we observe the recurrence of the meritocratic discourse in the analyzed educational institutions linked to forms of symbolic violence, guided by school practices of ranking, rating and awards, establishing procedures for comparison between students in order to choose the most notable among them and produce an ideal student.

Keywords: Symbolic Violence; Meritocracy; Awards.

Resumen

La producción de Pierre Bourdieu es parte de un conjunto de las sociologías que intentan discutir las relaciones entre los modos de transmisión cultural y la reproducción de las desigualdades sociales. En el curso de su trabajo el autor presenta una teoría de los modos de reproducción social, legitimidad y dominación simbólica, cuestionando los discursos alrededor de la idea de “igualdad y democratización de oportunidades”, que tiene un impacto directo en el campo educativo brasileño. En este artículo, vamos a revisar la teoría de la violencia simbólica de Bourdieu y Passeron en el libro “A Reprodução”, publicado en 1975 en Brasil, con el fin de reflexionar sobre el discurso de la meritocracia en dos grupos escolares del sur de Santa Catarina. Llevándolos como ejemplares y apoyados en una diversidad de fuentes históricas (desde hace 1949 a los años de 1972), vamos a analizar el tema de la meritocracia considerando los actos de atribución de premiación escolares. En general, hemos notado la aparición del discurso de la meritocracia vinculados a formas de violencia simbólica, guiados por las prácticas de clasificación, jerarquización y premiación, al establecer comparaciones entre los estudiantes con el fin de elegir el más notable y producir un ideal estudiante.

Palabras clave: Violencia Simbólica; Meritocracia; Premiación.

À guisa de introdução

Quando você diz as coisas são assim, pensam que você está dizendo as coisas devem ser assim, ou é bom que as coisas sejam dessa forma, ou ainda o contrário, as coisas não devem mais ser assim. Em outras palavras, a maior parte dos discursos sobre o mundo social, não só o dos políticos, mas também o dos intelectuais, dos religiosos (padres, pastores), é um discurso normativo. Na maior parte do tempo, fala-se do mundo social para se dizer se ele vai bem ou mal, se deve ser conservado ou se deve mudar. Quando o sociólogo diz que tal instituição contribui para conservar, imediatamente se atribui um juízo de valor ao seu enunciado: contribui para conservar e isso é bom e eu concordo, ou contribui para conservar e isso é ruim e temos de fazer uma revolução (BOURDIEU, 2002, p. 14).

Pierre Bourdieu (1930-2002) produziu um projeto intelectual que marcou o campo de estudos da sociologia, reverberando em diversos outros (filosofia, antropologia, economia, direito, arte, jornalismo, moda etc.), com uma acentuada repercussão e contribuição à pesquisa em Educação no Brasil, com destaque na área Sociologia da Educação. Buscou ultrapassar os dualismos até então em voga no campo de pesquisa em ciências humanas na década de 1960, construídos a partir das formas de visão e de divisão do mundo social tendentes a colocar em oposição, além da categoria homem e sociedade, categorias como: objetivismo e subjetivismo, coletivo e individual, estrutura e prática, consciente e inconsciente, interessado e desinteressado, trabalho empírico e análise conceitual. A construção destas oposições corresponde, conforme Bourdieu (2004, p. 72), à luta entre os diferentes agentes do campo pelo direito legítimo de exercer o poder “de nomeação constituinte, que, ao nomear, faz existir”.

Conforme Valle (2008, p. 96), Bourdieu adotou em sua obra um *modo de pensar relacional* na análise dos fenômenos sociais, uma forma de fazer sociologia com objetivo de “desvelar as formas de exercício do poder e os mecanismos de dominação e de reprodução social”. No entanto, cabe destacar que o autor rapidamente se tornou objeto de controvérsias e severas críticas por parte de intelectuais do campo educacional brasileiro - sobretudo, os autores

voltados à militância política -, a partir da publicação, no ano de 1975, da primeira edição do livro “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, elaborado em parceria com Jean-Claude Passeron.

Catani, Catani e Pereira (2001) observam que durante o final dos anos de 1970 e durante a década de 1980, ocorre uma cobrança de “pressupostos políticos” na leitura que se fez de Bourdieu, retirando algumas de suas ideias do quadro científico mais amplo que lhe conferem sentido e aprisionando-o na dicotomia em voga: “reprodução x resistência”, condicionando a forma de apropriação das leituras nesta dimensão.

Reconhece-se que Bourdieu passa a ser considerado um autor crítico, mas politicamente desmobilizador: sua teoria, se possibilita instrumentos para a crítica da função desempenhada pela escola na sociedade capitalista, não fornece armas para a ação, limita-se a constatação da dimensão reprodutivista da escola, não dá conta das contradições da realidade, enfim, desmobiliza (CATANI, CATANI, PEREIRA, 2001, p. 66).

As severas críticas a Bourdieu são relativas à obra “A Reprodução”, principalmente de inspiração marxista e correlativas à estrutura do campo educacional brasileiro nos anos de 1980, marcado pelas demandas heterônomas e crescente politização, em que os defensores da dicotomia “reprodução X transformação”, engajados na construção de teorias pedagógicas progressistas, bastante inclinadas à politização e a militância, destinam a obra de Bourdieu a um lugar de análise educacional caracterizado pelo rótulo de “reprodutivista” ou “crítico-reprodutivista”, desconsiderando todo o arcabouço conceitual desenvolvido pelo sociólogo, reduzindo sua contribuição ao desvelamento da escola no processo de reprodução social ao estatuto de “teoria da educação”, o desaprovando fortemente por não apresentar proposições sobre como deveria ser a escola (cf. CATANI, CATANI, PEREIRA, 2001).

Pode-se observar que se trata de uma forma específica de apropriação do autor e sua obra, com o enquadramento da sua leitura ao debate em voga no campo educacional nas décadas de 1970 e 1980, influenciado pelo nível de

política dos diferentes campos sociais. Neste sentido, trata-se de algo relativo à estrutura do campo intelectual educacional, onde a produção científica encontrava-se fortemente inclinada a encontrar saídas para a resolução de problemas sociais e as pesquisas se caracterizavam, principalmente, pelo caráter prescritivo e normativo (cf. GRIMM e PEREIRA, 2013).

No que pese os quase 40 anos da publicação de “A Reprodução” no Brasil, partindo, hoje, de uma leitura mais abrangente e menos afetada pelas demandas políticas e pedagógicas, podemos observar a atualidade das proposições que organizam a obra e o potencial do conjunto de conceitos desenvolvidos pelos autores para compreensão dos mecanismos pelos quais a violência simbólica é exercida pela instituição escolar, o papel desempenhado por esta na reprodução das estruturas de dominação e sua atuação na conformação dos agentes à ordem estabelecida, por meio da construção de uma “teoria geral da violência simbólica”. No entanto, cabe observar, conforme Valle (2008, p. 96) que as ideias do autor, ao serem lembradas após seu falecimento nos anos de 2000, bem como o uso indiscriminado de seus conceitos de forma descontextualizada, podem levar ao risco tanto de simplificação quanto de contemplação.

Apesar de terem sido classificados por muito tempo como propagadores de um pessimismo, em “A Reprodução” os autores demonstram maneiras com que as escolas, a partir de seus mecanismos, *contribuem* para manter e reproduzir as desigualdades sociais. Não se trata de um “veredito final”, mas de problematizar, sobretudo, os discursos em torno da ideia de “igualdade e democratização de oportunidades”.

Em face da relevância e significativa inserção do pensamento e dos escritos deste sociólogo, neste artigo buscamos revisitar a teoria da violência simbólica apresentada por Bourdieu e Passeron no livro “A Reprodução”, com o intuito de refletir sobre este conceito e os discursos meritocráticos na educação escolar. Na tentativa de situar estes discursos e problematizá-los, optou-se em utilizar, como casos exemplares, um conjunto de documentos que registram práticas educacionais desenvolvidas em dois grupos escolares da região sul catarinense, no período

do que se circunscreve aos anos de 1949 e 1972, e que, a nosso ver, contribuíam para reforçar e legitimar a meritocracia escolar, por meio rituais celebrativos que incluíam a premiação como elemento simbólico de distinção pelo bom desempenho educacional.

O debate sobre violência simbólica em Bourdieu e Passeron

No ano de 1966, Bourdieu publicou na *Revue française de sociologie*, um texto intitulado “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, no qual apontava o desejo de desnaturalizar o entendimento do sistema escolar como um elemento para a mobilidade social. Observa que é ao contrário, que “[...] tudo tende a mostrar que ele [sistema escolar] é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 1998, p. 41).

Para desvelar estas relações existentes entre a reprodução das desigualdades sociais e as práticas educativas Pierre Bourdieu, em parceria com Jean-Claude Passeron, apresenta o livro “A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino”, cujo principal *constructo* teórico é o conceito de “violência simbólica”, operacionalizado a partir de categorias como: ação pedagógica, autoridade pedagógica, trabalho pedagógico e sistema de ensino.

Todos os desdobramentos da teoria da violência simbólica esboçada por Bourdieu e Passeron (2008, p. 25) partem da seguinte proposição:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.

O conceito de violência simbólica, principal mote de trabalho da primeira parte de “A Reprodução”, é recorrente em diferentes obras de Pierre Bourdieu. No livro “A dominação masculina” o autor descreve a violência simbólica como um

tipo de violência “doce”, quase sempre invisível, que se impõem como legítima ao dominante e ao dominador, de forma a dissimular as relações de força que sustentam a própria força. Trata-se de uma forma de violência concedida, cujo dominado torna-se cúmplice da dominação e da manutenção de uma forma arbitrária de poder, que se infiltra nos nossos esquemas mentais, formas de visão e de divisão do mundo, classificações etc., cuja relação de dominação é vista como algo natural (cf. BOURDIEU, 2014).

Isto não significa uma adesão consciente, uma aceitação deliberada dos dominados, mas sim um tipo de submissão pré-reflexiva a partir de algo incrustado nos esquemas de pensamento, nos corpos, nas diferentes formas de manifestação dos símbolos e da linguagem. Mas não se trata de estruturas eternas, invariáveis, a-históricas, pelo contrário, Bourdieu (2014, p. 46) observa que as estruturas de dominação são produto de um “[...] trabalho incessante (e, como tal, histórico) de reprodução, para o qual contribuem agentes específicos (entre os quais os homens, com suas armas como a violência física e a violência simbólica) e instituições, famílias, Igreja, Escola, Estado”.

Neste caso, parece pertinente a seguinte ponderação de Bourdieu e Passeron (2008, p. 18), na abertura do livro, sobre o termo violência simbólica em relação à instituição escolar:

Compreende-se que o termo *violência simbólica*, que diz expressamente a ruptura com todas as representações espontaneístas da ação pedagógica como ação não-violenta, seja imposto para significar a unidade teórica de todas as ações caracterizadas pelo duplo arbitrário da imposição simbólica. Compreende-se ao mesmo tempo a dependência dessa teoria geral das ações de violência simbólica [...] a uma teoria geral da violência e da violência legítima. Dependência de que é testemunha diretamente a substituíbilidade das diferentes formas de violência social e, indiretamente, a homologia entre o monopólio escolar da violência simbólica legítima e o monopólio estatal do exercício legítimo da violência física.

Neste sentido, para compreender a violência simbólica que se exerce nas diferentes dimensões dos sistemas

de ensino (práticas pedagógicas, rotinas, ritos etc.), faz-se necessário romper com as concepções de educação redentoras ou ingênuas, que pregam a neutralidade da escola, do professor da educação escolar, bem como, ao mesmo tempo, duvidar de pedagogias que atribuem um excessivo poder ao papel das escolas e de seus agentes no processo de transformação social, pois toda ação pedagógica é “objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 26).

Para compreensão da violência simbólica o entendimento do conceito de arbitrário cultural é imprescindível. Para Bourdieu e Passeron (2008, p. 17-18) o arbitrário cultural é entendido como “[...] um puro poder de fato, [...] graças ao qual pode-se colocar a questão das condições sociais e institucionais capazes de fazer desconhecer esse poder de fato e de fazê-lo ser reconhecido como autoridade legítima [...]”. Cabe observar que a arbitrariedade não é uma entidade eterna, ela faz parte dos interesses em disputa entre as diferentes classes e grupos sociais. Para Bourdieu e Passeron (2008) o primeiro sentido da violência simbólica que a ação pedagógica enseja, se dá numa relação de comunicação pedagógica: inculcação impositiva de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de inculcação, que pode ser a educação. As significações que a ação pedagógica inculca são deduzidas de um princípio universal lógico ou biológico e é pelas relações de força e sua reprodução que o arbítrio cultural dominante fica sempre numa posição dominante.

Para Bourdieu e Passeron (2008, p. 28) a ação pedagógica é entendida como um poder simbólico que não se reduz por definição à imposição de força, pois ela pode produzir ou não seu próprio efeito. O poder simbólico da ação pedagógica opera pelo modo de delimitação e imposição daquilo que são os interesses objetivos dos grupos ou classes dominantes. Neste sentido, a ação pedagógica tem a função de reproduzir, de forma mediatizada (autoridade pedagógica e sistema de ensino), os interesses dos grupos dominantes.

Num segundo sentido, Bourdieu e Passeron (2008) consideram que a ação pedagógica é uma violência simbólica porque delimita e inculca certas significações, conven-

cionadas por seleções e exclusões que são tidas como as dignas de serem reproduzidas por uma ação pedagógica. Isso, para eles, causa uma (re) produção das seleções arbitrárias que um grupo ou classe opera objetivamente em e por seu arbitrário cultural. Neste contexto, um caso que parece exemplar para visualizar tal pressuposto abordado pelos autores é o currículo escolar, entendido como um espaço de disputas, em que os tipos de conhecimentos que passam a ser privilegiados e legítimos não são escolhidos aleatoriamente ou a partir de princípios universais comuns (neutros), pelo contrário, sua seleção está marcadamente caracterizada pela cultura e pelos códigos dos grupos dominantes (entendidos como sendo os mais legítimos).

Deste modo, os arbitrários culturais colocados em posições sociais dominantes são aqueles que exprimem os interesses objetivos dos grupos ou classes dominantes. As diferentes ações pedagógicas não podem ser definidas independentemente do sistema de ação pedagógica dominante. Assim, elas contribuem para a reprodução das relações de força que colocam o arbitrário cultural dominante em posição dominante, assegurando a reprodução social, definida como “[...] reprodução da estrutura das relações de força entre as classes” (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 32). Segundo os autores, as teorias clássicas, sobretudo a de Durkheim, tendem a dissociar a reprodução cultural da reprodução social, quando estas são indissociáveis.

Outro conceito que recebe destaque na teoria da violência simbólica em “A Reprodução”, necessário para compreender como se processam a ação pedagógica e a violência simbólica, é a categoria autoridade pedagógica. Conforme Bourdieu e Passeron (2008, p. 33) a ação pedagógica implica, necessariamente, como condição social de exercício, a autoridade pedagógica e a autonomia relativa da instância encarregada de exercê-la. É justamente por isso que a ação pedagógica não pode produzir seu efeito próprio, ou seja, embora ela seja um poder de violência simbólica, ela não produz sua própria violência simbólica.

Enquanto poder arbitrário de imposição que, só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encon-

tra objetivamente reconhecido como autoridade legítima, a AuP, poder de violência simbólica que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima, reforça o poder arbitrário que a estabelece e que ela dissimula (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 34, grifos no original).

Para Bourdieu e Passeron (2008, p. 37-38), ela opera um duplo arbitrário de imposição por meio da combinação histórica dos instrumentos de violência simbólica e dos instrumentos de dissimulação (legitimação) dessa violência. Neste sentido, os autores fazem uma crítica às pedagogias ditas não diretivas, que se outorgam “livres”, conhecidas como espontaneístas, cujo objetivo é a destruição das legitimidades instaladas. Para eles estas teorias expressam uma “maneira suave” do exercício da violência simbólica, porque entendem que não há ação pedagógica livre, pelo contrário, toda a ação pedagógica é violência simbólica porque impõe e inculca arbitrários culturais. A imposição sutil não lhe retira a arbitrariedade e a violência.

Tal como observam Bourdieu e Passeron (2008, p. 42), o conceito de autoridade pedagógica permite:

[...] fugir à ilusão pré-sociológica que consiste em creditar à pessoa do emissor a competência técnica ou a autoridade pessoal, que, nos fatos é automaticamente conferida a todo emissor pedagógico pela posição, garantida tradicionalmente ou institucionalmente, que ele ocupa numa relação de comunicação pedagógica.

Desta forma, os emissores são designados como dignos de transmitir aquilo que transmitem e, assim, impõem a recepção e controlam a inculcação, por intermédio de sanções socialmente aprovadas e garantidas. Os receptores pedagógicos estão de imediato dispostos a reconhecer a legitimidade da informação transmitida e a autoridade pedagógica dos emissores pedagógicos, e, por conseguinte, a receber e a interiorizar a mensagem. A autoridade pedagógica, dotada de legitimidade dominante, não é outra coisa que a imposição arbitrária do arbitrário cultural dominante, na medida em que ela é desconhecida em sua verdade objetiva de ação pedagógica dominante e de imposição do arbitrário cultural dominante. Assim, inculcando a ideia de que existe uma cultura legítima também se procura estabelecer aquilo

que não é socialmente legítimo, incluindo nesse âmbito não apenas os elementos que estão em oposição aos valores considerados legítimos, mas também os que não trata, seja por negação, seja por desconsideração.

Deste modo, a cultura legítima consiste no arbitrário cultural dominante e a instância que exerce a ação pedagógica (agente ou instituição) dispõe do título de mandatária dos grupos ou classes das quais ela impõe a autoridade pedagógica (e não da própria autoridade pedagógica), construindo a ideia de delegação limitada do direito da violência simbólica, pois não há para essa instância como definir livremente o modo de imposição, o conteúdo imposto e o público ao qual ela o impõe (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 49).

Outro elemento constitutivo do processo de violência simbólica é o trabalho pedagógico, que pode ser entendido como a forma de “inculcação do habitus”, isto é, uma ação pedagógica que deve durar o bastante para produzir uma formação durável: um habitus como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural, capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e, por isso, de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 53). É, então, desse modo, que o trabalho pedagógico contribui para produzir e reproduzir a integração intelectual e a integração moral do grupo da classe em nome dos quais ele se exerce. Logo, ele não está baseado somente em mecanismos de repressão externa e, em particular, de coerção física; para além disso, é um substituto da coerção física.

Nesta direção, os autores ainda destacam que não é possível criar uma política pedagógica com base nos interesses dos grupos/classes dominadas, pois esta se traduziria na manifestação de interesses individuais de seus membros. Isto conduziria a acessos sociais desiguais, mantendo a ordem que foi substituída (exemplo da mobilidade social). Este tipo de constatação e sua recontextualização no campo educacional brasileiro nas décadas de 1970 e 1980, certamente, pode ter sido objeto de discussão diante de teorias pedagógicas progressistas, revolucionárias, transformadoras, cujo predicativo era o desenvolvimento de uma “pedagogia popular”.

Por fim, Bourdieu e Passeron mobilizam a categoria sistema de ensino, completando o ciclo dos elementos que compõem os modos de operacionalização da violência simbólica e que mantém a (re) produção das estruturas sociais, definindo-a da seguinte maneira:

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessárias 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 entre os grupos ou as classes (reprodução social) (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 76, grifos no original).

Partindo da análise das especificidades históricas das instituições escolares, a partir do diálogo com a sociologia clássica proposta por Durkheim e Weber sobre a formação de sistemas de ensino, Bourdieu e Passeron (2008, p. 79) observam que a constituição do trabalho pedagógico enquanto tal é, do mesmo modo, correlativo a constituição do sistema de ensino, o qual regulamenta um trabalho pedagógico específico. Assim, garante-se a reprodução do arbitrário cultural como algo supostamente natural/normal, dissimulando os elementos constituintes de sua violência simbólica e o funcionamento autoritário de conceitos e categorias sob as quais opera para tornar legítima as suas arbitrariedades sociais.

A partir da elaboração da teoria da violência simbólica, Bourdieu e Passeron apresentam a escola como uma das instituições que contribuem no processo de reprodução social. Para eles, na escola, a ação pedagógica se expressa por meio de uma violência simbólica cujo fim é a inculcação do arbítrio cultural e a ocultação das relações de força que estão em sua base. Nesse sentido, os autores desmistificam ideias relacionadas a uma suposta neutralidade da escola, já que a mesma não trataria a todos de forma igualitária, uma vez que nem todos teriam as mesmas oportunidades de êxito ao se movimentarem pelo interior do sistema educativo. Nesse cenário, para

os autores, a ideia de sucesso educacional das pessoas não pode ser sustentada com argumentos que as qualifiquem a partir de “dom”, “vocação” e “mérito”, já que as chances são desiguais, uma vez que alguns “[...] estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas, da escola” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 32).

A meritocracia: uma análise a partir de grupos escolares da região sul de santa catarina

De acordo com Pierre Bourdieu, muitas vezes as posições sociais que os sujeitos ocupam são justificadas pelo mérito individual. Mas, o que seria, afinal, uma escola meritocrática? Segundo Valle e Ruschel (2010 p. 76), “ter mérito supõe ser digno de recompensa, elogio, prêmio, estima, apreço”. Tal termo sofreu alterações de sentido com o decorrer do tempo: na pré-modernidade estava relacionado ao âmbito estético e às boas ações, mas na modernidade, aos poucos, foi se transformando e, a ênfase dada anteriormente às boas ações, passou à indicação de talento, esforço, capacidade. Para as autoras o mérito seria o fundamento das reformas burguesas e justificativa para os valores das sociedades modernas, referindo-se “não mais aos méritos éticos mas aos méritos profissionais, suscetíveis de legitimar as desigualdades de salário e de justificar as hierarquias funcionais: não são mais as boas ações que conduzem o indivíduo ao céu mas o seu trabalho” (VALLE e RUSCHEL, 2010, p. 77).

A *meritocracia*, por sua vez, seria o governo do social pelo mérito; premissa que ganhou força a partir de ideais iluministas e cuja consolidação coincidiu com o governo de Napoleão Bonaparte, na França, durante o final do século XVIII e início do XIX. Ainda no contexto do século XIX, a meritocracia passou a ser o ideal democrático das modernas sociedades burguesas e “surge como um sistema social, político e econômico em que os privilégios são obtidos pelo mérito e o poder é exercido pelos mais qualificados, mais competentes, mais talentosos” (VALLE e RUSCHEL, 2010, p. 78), contrapondo-se aos modelos aristocráticos e oligárquicos.

Para Dubet (2008, p. 19) “[...] a igualdade das oportunidades e a valorização do mérito são consubstanciais às

sociedades democráticas, porque permitem conciliar dois princípios fundamentais: de um lado, o da igualdade entre os indivíduos; do outro, o da divisão do trabalho necessário a todas as sociedades modernas”. Neste contexto, o autor ressalta que as desigualdades de nascimentos serão consideradas “desigualdades injustas”, já a igualdade de oportunidades das sociedades democráticas irão estabelecer “desigualdades justas”.

Ainda nessa acepção, é importante destacar que a educação estará vinculada diretamente com a promoção de uma justiça social na qual “o mérito se exprime portanto pelo mérito escolar, que se torna sua principal dimensão, e constitui-se na alavanca da meritocracia” (VALLE e RUSCHEL, 2010, p. 80), desconsiderando todos os mecanismos de legitimação da violência escolar e das desigualdades de acesso à escola.

Para estas autoras, “dos critérios meritocráticos utilizados para selecionar dentre os ‘bem nascidos’ e justificar o acesso de poucos, avança-se na direção de uma diferenciação produzida no interior dos próprios sistemas escolares” (VALLE e RUSCHEL, 2009, p. 187). Assim, neste modelo, a escola, tem um papel fundamental no que diz respeito ao desejo de promover uma justiça social, o que, por muito tempo, esteve contrariado pelo fato daqueles considerados como “bons alunos” não conseguirem continuar seus estudos, devido a fatores econômicos e sociais.

Neste sentido, neste ensaio, busca-se identificar, a partir de alguns casos exemplares, discursos e práticas educacionais desenvolvidas em grupos escolares do sul do estado de Santa Catarina, que de certa maneira, contribuíram para o desenvolvimento e legitimação de ideais meritocráticos no ensino primário. As fontes das quais nos ocupamos estão circunscritas ao período de 1949 a 1972, momento caracterizado pelo surgimento de inúmeras reivindicações de acesso à educação, o que acabou mobilizando à criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961.

Para dar impulso a tal empreitada, fizemos uso de fontes de investigação de natureza diversa, em especial um conjunto de “Atas da Associação Jornal Escolar O Estudante Orleanense” (1949-1972) e 20 edições do “Jornal

Escolar O Estudante Orleanense” (1950-1963), referentes ao Grupo Escolar Costa Carneiro (Orleans/SC), bem como “Atas das Reuniões Pedagógicas” (1959-1972), referentes ao Grupo Escolar Antônio João (Içara/SC). Estes documentos foram obtidos por meio de consulta virtual ao acervo digital do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC), coordenado pelo Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (GRUPEHME)¹ e os conteúdos pertinentes à pesquisa foram sistematizados numa tabela contendo categorias de análise que serviram para o aprofundamento do olhar sobre eles lançado.

É importante destacar que neste trabalho não estamos analisando as condições de vida dos estudantes premiados em comparação aos outros que não foram agraciados com homenagens. Contudo, buscamos abrir espaço para refletir sobre certas práticas pedagógicas naturalizadas que as instituições escolares acionam e que deixam em evidência a competição em torno de quem é o melhor aluno ou, em outras palavras, quem está incorporando mais eficazmente uma forma escolar de se portar e, portanto, pode ser considerado o melhor aluno.

De maneira geral, a análise de tais fontes demonstrou a busca daquelas instituições escolares pela formação de um determinado tipo de aluno, atuando de modo a valorizar algumas práticas educacionais em detrimento de outras, bem como estabelecendo procedimentos de comparação entre os alunos a fim de eleger os mais notáveis entre eles.

Especificamente sobre este último ponto, a partir dos registros analisados, foi possível perceber que eram dignos, merecedores, aqueles que, além do domínio dos conteúdos, soubessem também se portar na escola e nos demais espaços sociais. Para estes, a escola reservava momentos e espaços de distinção, inclusive premiando-os publicamente, por meio da divulgação dos nomes dos “melhores alunos” em quadros de honra que ocupavam páginas do Jornal “O Estudante Orleanense”.

O referido jornal era produzido mensalmente com o intuito de divulgar atividades desenvolvidas na instituição escolar. De acordo com os relatos presentes nas atas de reuniões para organização deste jornal, a Associação

Jornal Escolar “O Estudante Orleanense” era uma das associações auxiliares da escola e tinha como objetivo veicular “novos conhecimentos” para os estudantes do Grupo. Segundo Otto (2012, p. 19), essas associações “foram práticas escolares que tinham como objetivo fazer com que as crianças vivenciassem situações semelhantes aos acontecimentos cotidianos vividos em sociedade, preparando-as para a vida futura, além de procurar fazê-las reter boa dose de noções cívicas e sentimentos patrióticos, tão caros aos dirigentes do país na época”.

Os conteúdos disponíveis nas diferentes edições do jornal não eram escolhidos ao acaso: conforme disponível em ata da associação do ano de 1950, os artigos selecionados à publicação deveriam ter conteúdo de “moral elevada e de alto valor intelectual” (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA COSTA CARNEIRO, 2010b, p. 12), pois a realização de sua leitura era indicada a todos os alunos.

Para além disso, ter o nome divulgado no jornal (Figura 01) - um espaço valorizado pelos professores e alunos da escola - era ser colocado em posição de destaque em relação aos colegas e companheiros de classe; era ter materializada a valorização de sua disciplina e de seu comprometimento com os estudos. Ou seja, era uma forma de premiar os estudantes, manifestando uma perspectiva meritocrática sobre o papel dos anos iniciais de escolarização.

A nosso ver, tal situação expressa elementos de uma competição que ao eleger alguns para uma posição de destaque, torna os alunos necessariamente desiguais, bem como fomenta a “ficção” de que é possível atingir uma igualdade escolar arbitrada pelo princípio da homogeneização das pessoas ao redor dos valores de uma nota atribuída pelo que demonstravam saber, que ao classificar, hierarquizar e julgar segundo as *performances* dos alunos, conforma-os em espaços desiguais, atribuindo a si mesmos a causa de seus fracassos e sucessos. Dessa perspectiva, endossamos as palavras de Dubet (2008, p. 40), sobretudo, no tocante ao fato de que as instituições escolares tem sido habilidosas para colocar os alunos “[...] no centro de uma contradição fundamental: todos eles são considerados fundamentalmente iguais por estarem todos engajados numa série de provocações cuja finalidade é torná-los desiguais”. Assim, caberia questionar:



Figura 1 - Quadro de Honra no Jornal "O Estudante Orleanense", do ano de 1961

Fonte: ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA COSTA CARNEIRO (2010a, p. 4).

Então, como permanecer igual a todos, tendo *performances* e resultados desiguais? Para sair desse impasse que é a contradição fundamental das sociedades democráticas liberais, é preciso inventar uma ficção creditável, fazendo da desigual *performance* dos alunos o produto do seu mérito, concebido como manifestação de sua liberdade e, portanto, de sua igualdade (DUBET, 2008, p. 40).

Emblemática desta assertiva é a edição número 04 do jornal "O Estudante Orleanense". Publicada em agosto de 1960, em meio a artigos de valorização social da educação, há um espaço intitulado "Honra ao Mérito" e nele estão registrados os nomes dos alunos que se distinguiram por suas notas, didaticamente separados pelos seus respectivos anos, turmas e posições hierárquicas no *podium* das notas: primeiro, segundo, terceiro lugar.

Complementando estas práticas de classificação, as fontes que analisamos também evidenciaram outros modos de conformação de uma violência simbólica, qual seja: a

leitura do jornal em todas as salas, de modo a valorizar os alunos "honra ao mérito" e a leitura dos textos produzidos por alunos da instituição. Além destes, eventualmente, terem seus trabalhos publicados no periódico, a escola criava efetivas condições de sua divulgação como referência de "trabalhos bonitos feitos pelos alunos", os quais possuíam uma grande aceitação por parte dos leitores, conforme relato da professora orientadora no ano de 1968 (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA COSTA CARNEIRO, 2010b, p. 77).

Ainda expressando o ideário meritocrático, cumpre registrar a importância atribuída à presença dos alunos na escola. Entre os aspectos recorrentes nas atas de reuniões pedagógicas analisadas, a frequência dos estudantes também era considerada como digna de premiação. Segundo a ata de uma reunião pedagógica realizada em 1962 no Grupo Escolar Antonio João, a diretora solicitava "que as professoras fizessem jogos ou premiassem a classe com a melhor frequência" (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFESSORA SALETE SCOTTI DOS SANTOS, 2010, p. 17).

Muitos outros excertos dos documentos pesquisados poderiam ainda ser citados com a intenção de discorrer sobre o funcionamento da meritocracia naquelas instituições escolares. Todavia, o que já foi dito anteriormente nos é suficiente para defender, assim como o fez Pierre Bourdieu e Jean Claude-Passeron, que em diferentes tempos e espaços as escolas contribuíram - e têm contribuído - para processos de reprodução das desigualdades que conformam a sociedade, sobretudo, por meio de práticas que estimulam a competição e naturalizam as desigualdades. Nesse sentido, não é prolixo afirmar que, por diferentes caminhos, as escolas têm criado mecanismos de padronização das diferenças com as quais dialoga, fazendo uso de estratégias de coerção e de violência simbólica extremamente sofisticadas e que incluem, por exemplo, a invenção de associações e de periódicos que, entre outros, estimulam as pessoas a concorrerem ao redor de algo imaginado como direito de todos, a saber: o conhecimento historicamente acumulado pela sociedade.

Assim, parecemos estar diante de uma espécie de "crueldade subjetiva". Ou seja, especificamente em nossas fontes, a existência de um jornal escolar que dá razão a uma

dinâmica escolar meritocrática segundo a qual “os alunos são ‘obrigados’ a se lançarem numa competição, pois são iguais em princípio, mesmo que os fracassos fatalmente engendrados por essa competição estejam privados das consolações coletivas”. Dessa perspectiva, “a escola da igualdade das oportunidades e do mérito aparece como uma máquina que aspira e empurra os alunos num mesmo movimento” (DUBET, 2008, p. 42), qual seja: o da busca pela capacidade de diferenciação (e hierarquização) intelectual em relação aos seus pares, nomeadamente entendida como excelência, baseada numa “fictícia” justiça e universalidade do mérito escolar.

Algumas considerações finais

À guisa de conclusão, registramos que o esforço que fizemos não deve ser lido como uma tentativa de um posicionamento a favor ou contra a meritocracia escolar. Buscamos, pois, desnaturalizar certos artefatos educacionais (jornal, associações etc.) que se apresentavam como elementos naturalizados num determinado cotidiano escolar.

De maneira pontual, almejávamos demonstrar a recorrência de discursos meritocráticos que se faziam presentes em diferentes instituições escolares de Santa Catarina e como eles estavam diretamente ligados a formas de violência simbólica, pautadas por práticas escolares de hierarquização, classificação e premiação das diferenças de conhecimento.

Inspirados pelas reflexões de Bourdieu e Passeron sobre a teoria da violência simbólica confirma-se a “função mistificadora” da escola, onde se observa a cumplicidade objetiva entre os agentes escolares e os mecanismos de violência simbólica, acionados a partir dos discursos de mérito escolar, que, por sua vez, são entendidos como justos e naturais. Assim, de forma reconhecida, as escolas passam a dispor do direito de classificar e consagrar distinções sociais, transformando “as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em ‘distinção de qualidade’” (BOURDIEU, 1998, p. 58).

Considerando as complexidades que marcam o sistema educacional do Brasil, os aspectos teórico-metodológi-

cos propostos por Bourdieu e Passeron, ainda possuem potencial para compreensão de mecanismos de seleção e reprodução desenvolvidos na escola. De nosso entendimento, tais proposições estimulam a reflexão sobre a democratização do acesso à educação e a não diminuição das desigualdades na formação e continuidade dos estudos entre as diferentes classes e estratos de classes sociais, assim como que as tentativas de reestruturação curricular que buscam minimizar práticas de exclusão das classes desfavorecidas, em alguns casos, significam o rebaixamento do nível e dos tipos de conteúdos, contribuindo para a permanência de um sistema educacional dualista e cheio de contradições. Diante disso, como tornar o sistema educacional mais justo em uma sociedade marcadamente caracterizada pela desigualdade social? Eis uma pergunta, ainda em aberto, que Bourdieu e Passeron podem nos ajudar a pensar...

Notas

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Bolsista (FAPESC/CAPE); Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: anapaulakin@gmail.com

** Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC (bolsista CAPES/OBEDUC); Mestre em Educação (2009) e graduada em Pedagogia (2005), ambos pela FURB; Atualmente é professora efetiva do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, Campus Jaraguá de Sul. E-mail: vivi.grimm@gmail.com

*** Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC e Mestre em Educação, também nesta instituição, e graduado em História pela UNIVILLE. É professor de Teoria da História e História do Brasil no curso de História, de Estética no curso de Design e de Antropologia no curso de Gastronomia da Univille. E-mail: fernandosossai@gmail.com

1 O acervo digital do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC) está disponível em: <http://www.bib.unesc.net/muesc/muni_07.php>. Acesso em: 20 nov. 2014.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 12. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
- _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 8 ed., 1998, p. 39-64.
- _____. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice **Bárbara; PEREIRA, Gilson** R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, nº 17, Maio/Jun/Jul/Ago 2001, p. 63-85.
- DUBET, Francois. **O que é uma escola justa?** a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.
- ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA COSTA CARNEIRO. **Jornal Escolar "O Estudante Orleanense": 1950, 1951, 1953, 1957, 1958, 1960, 1961, 1962, 1963, 1970, 1971, 1972, 1973**. In: Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação. **Escola de Educação Básica Costa Carneiro: Documentos disponibilizados - v.1**. Criciúma, SC: GRUPEHME, 2010a. Disponível em: <http://www.bib.unesc.net/pergamum/biblioteca/index.php?codAcervo=104293#posicao_dados_acervo>. Acesso em: 30 nov. 2014.
- ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA COSTA CARNEIRO. **Atas da Associação Jornal Escolar O Estudante Orleanense: 1949-1972**. In: Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação. **Escola de Educação Básica Costa Carneiro: Documentos disponibilizados - v.1**. Criciúma, SC: GRUPEHME, 2010b. Disponível em: <http://www.bib.unesc.net/pergamum/biblioteca/index.php?codAcervo=104304#posicao_dados_acervo>. Acesso em: 30 nov. 2014.
- ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFESSORA SALETE SCOTTI DOS SANTOS. **Ata das Reuniões Pedagógicas do Grupo Escolar Antônio João: 1959 a 1972**. In: Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação. **Escola de Educação Básica Professora Salete Scotti dos Santos: Documentos disponibilizados - v.1**. Criciúma, SC: GRUPEHME, 2010. Disponível em: <http://www.bib.unesc.net/pergamum/biblioteca/index.php?codAcervo=109647#posicao_dados_acervo>. Acesso em: 30 nov. 2014.
- GRIMM, Viviane; PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros. Usos e gênese do discurso mudancista no campo educacional brasileiro. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 39, Maio/Agosto 2013, p. 793-812.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Revista Educação e Sociedade**, n. 78, Abril 2002, p.15-36.
- OTTO, Franciele. **As associações auxiliares da escola e a forma de transmissão das dimensões valorativas e moral da sociedade catarinense: o caso das "Ligas de Bondade" (1935-1950)**. 2012. 213fl. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Linha de Pesquisa: História da Educação e Historiografia. São Paulo. Orientação: Denice Barbara Catani.
- VALLE, Ione Ribeiro. Pierre Bourdieu: A pesquisa e o pesquisador. In.: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo. (Org.) **A trama do conhecimento**. Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas: Papirus, 2008, p. 95-117.
- VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). **Revista Portuguesa de Educação**, 22(1), 2009, p. 179-206.
- _____. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): uma inspiração meritocrática. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, n. 3, Enero, 2010, p. 73-92.

Recebido em 30 de novembro de 2014.

Aceito em 15 de janeiro de 2015.