

## **FOUCAULT E BOURDIEU: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA CRÍTICA À VISÃO NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO E DO SUJEITO**

**Martha Costa<sup>1</sup>**

### **I. A visão hegemônica sobre a educação em nossos tempos: o paradigma econômico neoliberal segundo Michel Foucault**

Gostaria de partir de uma constatação trivial: é inegável que haja uma visão hegemônica que orienta a compreensão, os discursos, as práticas e as diretrizes políticas a respeito da educação. Essa visão hegemônica, presente no senso comum, nos documentos oficiais e nas teorias (sociológicas, econômicas, pedagógicas), é resultado de um paradigma econômico que se instalou progressivamente, ao longo do século XX, no campo educacional, ressignificando o entendimento da educação como capital humano e, por conseguinte, submetendo o seu funcionamento a uma *lógica de mercado*. Essa lógica, que se impôs no campo educacional e da qual todos nós fazemos uma experiência cotidiana, parte de um princípio básico, qual seja, a transposição do princípio de concorrência e sua expansão ilimitada a todos os setores de atividade da vida educacional. Essa lógica, que não é exclusiva das instituições privadas, mas também impera nas públicas, se expressa na busca de lucros, na redução de prejuízos, no cálculo do melhor custo-benefício, na ênfase no produtivismo, na adoção de critérios quantitativos de avaliação e produção. De modo que podemos nos referir a essa predominância da visão neoliberal na educação como o resultado da imposição de critérios e valores próprios ao universo da economia a um campo que, em princípio, é distinto do campo econômico e possui, de direito, uma autonomia relativa.

---

<sup>1</sup>Graduada em Filosofia pela Universidade de São Paulo (2011). Desenvolveu pesquisa sobre a crítica nietzschiana à cultura moderna, pelo programa Ensinar com Pesquisa da Pró-Reitoria de Graduação da USP (2008). Iniciação científica acerca da moral kantiana pela FAPESP (2009). É mestra pela USP, tendo se dedicado aos estudos sobre a crítica à ideologia e sobre os novos modos de dominação, a partir de Claude Lefort e Pierre Bourdieu.

A visão hegemônica neoliberal busca submeter a multiplicidade de sentidos e finalidades da educação a uma dimensão estrita, que tende a hipervalorizar o caráter *instrumental* da educação: é assim que a educação e, em particular, a escolarização passam, cada vez mais, a apreendidas como um *instrumento* para a ascensão econômica individual, como um *instrumento* para o aumento dos rendimentos e taxas de lucro, como um *instrumento* para o aperfeiçoamento da produtividade da força de trabalho e dos índices de desenvolvimento de um país. É claro que esses anseios não são condenáveis em si mesmos e que a educação preenche, necessariamente, funções técnicas e profissionais numa sociedade, mas o que proponho investigar são os efeitos dessa ideia implícita e normativa segundo a qual devemos nos relacionar com a educação como se ela fosse primordialmente um *investimento*. O conjunto de questões que quero levantar inicialmente é o seguinte: qual a origem desse imaginário social sobre a educação (como investimento, concorrência, busca de lucros e redução de prejuízos)? Por que os critérios econômicos parecem ser tão naturais e críveis na maneira como pensamos e nos relacionamos com a educação e, por conseguinte, na maneira como orientamos nossas condutas nesse âmbito? De um ponto de vista filosófico, que juízo podemos fazer sobre os efeitos, para a vida dos sujeitos, da interiorização da lógica econômica (fundada nas ideias de investimento e concorrência)?

O pensador francês Michel Foucault, no livro *Nascimento da biopolítica* (1979), propõe entender a origem da concepção de educação entendida como investimento remontando ao processo de constituição do neoliberalismo no século XX. O neoliberalismo, para Foucault, não é simplesmente um conjunto de preceitos econômicos que se reconfigura após a Segunda Guerra Mundial tendo como centro os EUA e a Alemanha; não é apenas um discurso que prega o Estado mínimo, a redução de direitos ou a privatização dos serviços públicos. Ele engloba todas essas medidas, mas tem uma dimensão mais profunda: na visão de Foucault, o neoliberalismo é uma nova técnica de governo das populações, que funda sua eficácia na capacidade de modelar os comportamentos subjetivos, de modo a exercer um controle sobre os indivíduos não apenas pela coerção externa da lei e da regra, mas imprimindo sobre os comportamentos uma nova normatividade baseada na concorrência, no

cálculo do custo-benefício, na perseguição de lucros e na redução de prejuízos. Na perspectiva do pensador francês, a originalidade do neoliberalismo é ser uma técnica de governo que engloba um sistema de normas interiorizadas pelos sujeitos e que os torna governáveis de uma maneira mais implícita e eficaz. Portanto, mais do que um conjunto de doutrinas econômicas, o neoliberalismo inaugura uma nova forma de política e de governo que foca os modos de subjetivação e que atua sobre as formas de vida – daí o emprego da noção *biopolítica*.

Essa breve definição do neoliberalismo é importante porque Foucault relaciona diretamente a mutação sofrida no campo educacional, de um lado, ao surgimento histórico do neoliberalismo e, de outro, ao trabalho teórico dos economistas da Escola de Chicago, que, entre os anos 1940-50, formularam a famosa teoria do capital humano e prepararam, com isso, a identificação entre educação e investimento. Vejamos algumas afirmações de um dos mais significativos economistas dessa Escola, Theodore Schultz:

Embora a educação seja, em certa medida, uma atividade de consumo que oferece satisfações às pessoas no momento em que obtêm um tipo de educação, [ela] é predominantemente uma atividade de investimento realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como um agente produtivo. Desta forma, uma parte sua é um bem de consumidor aparentado com os convencionais bens duráveis do consumidor, e outra parte é um bem de produtor. Proponho, por isso mesmo, tratar a educação como um investimento e tratar suas consequências como uma forma de capital. Dado que a educação se torna parte da pessoa que a recebe, referir-me-ei a ela como capital humano<sup>2</sup>.

E o economista continua em outro artigo:

A característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É *humano* porquanto se acha configurado no homem, e é *capital* porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. [...] Pode, sem dúvida, ser adquirido, não como elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas

---

<sup>2</sup> SCHULTZ, T. “O custo da formação do capital pela educação”. In: *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, p. 79.

por intermédio de um investimento no próprio indivíduo. Segue-se que nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital que possui. Tem de acompanhar, sempre, o seu capital humano, quer o sirva na produção ou no consumo<sup>3</sup>.

O que Foucault extrai dessas formulações? Ele observa que essa ideia de *capital humano*, concebida em oposição ao *capital não-humano* (físico/material), é formada pelo conjunto de conhecimentos, técnicas, experiências, habilidades e competências estreitamente vinculado ao indivíduo. O capital humano está encarnado na pessoa do trabalhador, sendo o meio pelo qual ele tem uma recompensa sob a forma de renda; na perspectiva dessa teoria, o salário é o retorno proporcional do investimento no próprio sujeito, que pode se dar sob a forma de cursos, treinamentos, capacitações, mas também de forma mais sutil a partir do aprimoramento das qualidades pessoais, éticas, afetivas do trabalhador (daí o peso da influência da formação e testes psicológicos nas empresas). Tudo isso entra na conta da formação do capital humano.

O curioso é observar, nas citações de Schultz, esse movimento a partir do qual o sujeito se torna uma espécie de capital para si: o capital não é somente uma coisa, um processo de autovalorização que corre numa esfera exterior ao sujeito, mas agora ele se prende ao suporte humano, ele se vincula ao que há de mais pessoal, de mais íntimo ao humano. A teoria do capital humano deixa entrever, segundo Foucault, o processo de avanço da economia a setores da vida humana e social que até então desfrutavam de uma autonomia relativa, como o âmbito da educação, e que podiam ser pensados sob uma abordagem diferente e se propor objetivos não estritamente econômicos. O fato de que a educação e, no caso limite, o próprio sujeito (que se torna um capital para si mesmo), sejam reinterpretados, medidos e revalorizados em termos econômicos, e que a forma e o funcionamento de uma

---

<sup>3</sup> SCHULTZ, T. “Análise do capital humano: crítica e réplica. In: *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, p. 53.

empresa lhes seja imposto como modelo é um dos traços mais característicos dessa racionalidade neoliberal, segundo Foucault.

Em síntese, o neoliberalismo está fundado numa concepção nova sobre a educação (educação como investimento) e numa nova figura do sujeito (o sujeito é tomado como *homo oeconomicus*<sup>4</sup>). O que é esse *homo oeconomicus*? Grosso modo, essa expressão significa “a grade de inteligibilidade que será adotada para o comportamento de um indivíduo”<sup>5</sup>; ou seja, o *homo oeconomicus* é a figura que resta quando se reduz a subjetividade humana à dimensão do comportamento econômico; o *homo oeconomicus* surge quando prevalece um modo de subjetivação fundado na ação estratégica, no interesse e no cálculo, ou melhor, temos um *homo oeconomicus* quando a ação humana se submete a uma matriz primordial de estratégia, de cálculo e de interesse. É por isso que o surgimento do *homo oeconomicus* aponta para uma mutação no estatuto do sujeito, na medida em que o sujeito interioriza a forma-empresa. É quando a lógica da empresa deixa de exercer uma normatividade externa ao sujeito, e passa a ser interiorizada e reproduzida pelo comportamento do sujeito em suas múltiplas relações (relações de amizade, relações conjugais, relações parentais, etc.). Quando essa interiorização se processa e o sujeito se apreende como autoinvestidor, ele “aparece como uma espécie de empresa para si mesmo”<sup>6</sup>.

Essa introjeção da forma empresa que a razão governamental neoliberal impõe ao sujeito é o que permite ao sujeito se representar como *empresário de si mesmo*, na medida em que passa a apreender o desempenho de suas competências como fonte de uma renda futura. Se, a partir de então, no processo de trabalho, o sujeito se vê como empresário de si, como produtor de sua própria renda, se a qualidade e o volume do seu capital humano lhe credenciarão o acesso a outras fontes de rendimentos e satisfações, a questão que realmente importará a esse sujeito econômico é como investir em si para formar e acumular esse capital. Daí o papel central dos investimentos educacionais sob a forma de cursos, a corrida por

<sup>4</sup> FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*. Curso dado no Collège de France (1978-1979). Edição estabelecida por Michel Senellart. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Cf. Aula de 21 de março de 1979.

<sup>5</sup> Ibid., p. 346.

<sup>6</sup> Ibid., p. 310.

diplomas e certificados, a participação em eventos, treinamentos, estágios, etc. Tudo isso reflete não apenas o fetichismo consumista da cultura, mas expressa estratégias (conscientes ou não) visando aumentar o capital humano em vista de lucros diversos.

Formar capital humano será, então, o grande imperativo dos nossos tempos, e isso implicará que todos os aspectos da formação humana possam ser mobilizados para o seu processo de acúmulo e aperfeiçoamento. São os mais variados tipos de investimento educacional que formam capital humano: não somente aqueles saberes técnicos ou a cultura geral que são controlados, transmitidos e certificados pelo sistema de ensino, mas também tudo aquilo que é da ordem do *tempo*, do *implícito* e da *experiência*: por exemplo, o tempo que os pais dedicam ao filho, os cuidados que lhe dispensam, os afetos que lhe expressam, as atividades culturais que realizam juntos (ir ao teatro, ao museu, ao cinema) são experiências que, num mundo onde a corrida pela formação de capital humano é tão disputada, essas experiências podem ser ressignificadas e reduzidas a uma estratégia investimento educacional para o futuro da criança. Foucault alerta que, como resultado desse processo, chega-se “a toda uma *análise ambiental (...) da vida da criança, que vai poder ser calculada* e, até certo ponto, quantificada, (...) que vai poder ser medida em termos de possibilidades de investimento em capital humano”<sup>7</sup>.

Essa afirmação corrobora, como já eu já indicado, o procedimento típico da racionalidade neoliberal que consiste em controlar o processo de subjetivação dos indivíduos agindo sobre o seu ambiente de vida. Ou seja, é a vida do sujeito que se torna calculável, é a vida do sujeito que se torna o campo de aplicação dos *discursos* e das *normas* médicas, psicológicas, escolares, difundidas supostamente para favorecer as diversas formas de investimentos educacionais que são feitos na criança. Um sinal nítido desse processo é a proliferação de medidas que se voltam a exercer influência num determinado meio, como é o caso do discurso psicológico e sua tendência à medicalização no ambiente escolar, discurso que impõe seus critérios de classificação e normatização aos alunos, encaixando-os em diversas “categorias”: hiperatividade, déficit de atenção, transtornos, ansiedades, etc. Tudo

---

<sup>7</sup> FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*. *Op cit.*, p. 316, grifos nossos.

isso faz da vida humana uma zona de intervenção, que pode ser calculada, medida, diagnosticada segundo critérios médico-psicológicos em vista da formação de capital humano, tanto do ponto vista individual quanto social.

Resumidamente, o que poderíamos reter dessa descrição crítica de Foucault sobre o neoliberalismo e a concepção de educação e a de sujeito nas quais ele se baseia?

1) Ao se impor a noção de capital humano, o que se tem, em decorrência, é uma drástica mudança no estatuto do sujeito: a subjetividade tende a se reduzir à dimensão do *homo oeconomicus*. O *homo oeconomicus* é aquele que age guiado por uma matriz de ação baseada fundamentalmente no cálculo, no interesse e na estratégia. Há uma redução do campo de sentidos da ação e a predominância da matriz do interesse.

2) Mas isso significa também que o *homo oeconomicus* concebe a si mesmo como uma espécie de capital, ou seja, como fonte de acesso a lucros e satisfações diversas. Quando o capital se incorpora ao humano, ao que existe de mais interior ao sujeito (habilidades, competências, comportamentos, imaginação, valores), isso significa que o capital vai atribuir um valor a esses atributos e vai se autovalorizar a partir desses atributos. Quando essa concepção prevalece, o trabalhador deixa de apreender seu salário como resultado da venda da sua força de trabalho (portanto, da sua ação social, como definia Marx), para atribuir a causa do seu salário (do seu sucesso ou insucesso profissional) à sua própria pessoa, ao seu comportamento, às suas competências (ou à falta delas).

3) É possível interpretar essa mudança como uma maneira de atribuir ao indivíduo, ao mais profundo dele, a explicação e a justificação de seu destino social. Portanto, dentro dessa perspectiva neoliberal, não é a sociedade, em suas condições materiais, sociais, culturais que fundam e sustentam a exclusão, a incompetência e o fracasso de uns e o sucesso de outros. Quando isso ocorre, responsabiliza-se o indivíduo e desvia-se o olhar de um questionamento social mais radical. O sujeito, ao se voltar para si, ao conceber que o seu sucesso ou insucesso dependem do grau de investimento em capital humano, ou seja, de investimento em si mesmo, esse sujeito deixa de apreender, conhecer e transformar a rede de condicionamentos históricos, sociais e culturais que, de maneira preponderante, determina a sua estrutura de

oportunidades e escolhas. Ao se voltar para si, ao nutrir a esperança da salvação individual a partir do seu próprio esforço, autoinvestimento e mérito, o sujeito deixa de considerar o peso dos fatores políticos, institucionais e econômicos na produção ou na redução do campo de oportunidades. É por isso que essa visão neoliberal predominante na educação pode ser qualificada como ideológica, no sentido preciso que Marx lhe dava. A crença na potência do sujeito-empresário, do sujeito investidor de si capaz de construir seu futuro a partir do seu próprio esforço, vontade e estratégia funda-se no ocultamento das condições históricas e materiais, funda-se também na ignorância dos mecanismos institucionais que produzem as desigualdades sociais e, por isso, resulta em despolitização. De modo que o mundo social pode continuar tal qual ele é, pois o importante é que o sujeito invista em si mesmo para “vencer na vida”. A visão neoliberal deixa intacta a constituição do mundo social e é incapaz de realizar uma crítica radical de suas estruturas.

## **II. A perspectiva crítica de Bourdieu sobre a visão neoliberal da educação**

Passo, agora, à segunda parte da exposição, abordando alguns elementos da obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu que nos fornece um dos mais vigorosos modelos de crítica da concepção neoliberal da educação. Vou privilegiar três aspectos que nos ajudam no enfrentamento dessa concepção, desvendando as abstrações que ela faz e, portanto, mostrando o núcleo do seu funcionamento ideológico. Vou apresentar: **1)** a crítica de Bourdieu à noção de capital humano e a sua substituição pelo conceito de *capital cultural*, cuja gênese é social e histórica, e engloba os bens simbólicos que compõem o patrimônio cultural e a disposição cultivada dos agentes, encontrando-se sob três formas: capital cultural incorporado, capital cultural material, capital cultural institucionalizado (títulos escolares); **2)** a crítica de Bourdieu à teoria da ação racional e à ideia de educação como estratégia de investimento; **3)** a crítica de Bourdieu à instituição escolar, em particular, à função que o sistema de ensino desempenha nas dinâmicas de reprodução social, atuando de modo a legitimar as desigualdades sociais e as relações de dominação com base nas competências culturais, formadas e controladas dentro

do universo escolar. Vale lembrar que o sistema de ensino foi um tema constante da trajetória de pesquisa de Bourdieu porque se insere numa antropologia geral do poder, ou seja, porque a instituição escolar ocupa uma posição central no mundo moderno nas dinâmicas de transmissão de poder e privilégios.

Adiantando o argumento, é por ignorar e ocultar os fundamentos sociais das ações humanas, é por ignorar e ocultar os mecanismos profundos de produção das escolhas e da vontade, é por não conceber a complexidade do capital cultural nas sociedades modernas de classe, é por não atentar à função reprodutora do sistema de ensino e à sua capacidade de hierarquizar os sujeitos em função de sua competência cultural, fornecendo um fundamento à primeira vista mais legítimo para as relações assimétricas de poder, é por todas essas razões que a visão de mundo neoliberal pode vender a ilusão da salvação individual a partir dos investimentos educacionais.

Bourdieu aponta que a estreiteza do conceito de capital humano, segundo a maneira como ele é pensado pelos economistas, não deixa entrever um processo imperceptível e dissimulado de acúmulo e transmissão dos elementos mais fundamentais do capital cultural. Nos limites desse conceito, pensado apenas como aquilo que pode ser investido em termos monetários (cursos, formações, treinamentos, etc.), os economistas “sujeitam-se deixar escapar, por um paradoxo necessário, o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos, a saber, a *transmissão doméstica do capital cultural*”<sup>8</sup>. Portanto, a noção de capital cultural, usada por Bourdieu em lugar da noção de capital humano, retoma o processo primário de aculturação, que ocorre no interior da instituição familiar, onde os sujeitos constituem as matrizes de juízo, percepção e ação, ou ainda, suas principais *disposições (ou predisposições)* em relação ao universo da cultura.

Nisto reside a originalidade da perspectiva de Bourdieu no que se refere à investigação da produção e reprodução do *capital cultural*, a saber, remontar ao nível das predisposições subjetivas, ligadas geneticamente às estruturas sociais vigentes e às lutas (materiais e

---

<sup>8</sup> BOURDIEU, P. “Os três estados do capital cultural”. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.). *Escritos de Educação*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 73.

simbólicas) que as classes travam para conservar ou melhorar sua posição no campo social. Ao se debruçar sobre esse processo (re)produtivo, o sociólogo não parte do indivíduo desenraizado que controlaria os cálculos de investimento educacional, perseguindo a acumulação dessa espécie de capital por meio do consumo de bens culturais, treinamentos ou tantas outras estratégias concebidas como autoinvestimentos. O entendimento do processo de formação do capital cultural, em Bourdieu, supõe perspectivas combinadas que entrelaçam essas duas instituições fundamentais: de um lado, a *família*, responsável principalmente pela formação do capital cultural em seu estado incorporado; de outro, o *sistema de ensino*, responsável pela reprodução e certificação do capital cultural sob a forma de títulos escolares. Sem a colaboração dessas duas instituições (família e escola), colaboração possível graças à homologia estrutural que as une, não é possível compreender a produção do capital cultural tampouco a maneira como ele atua, no interior da sociedade moderna de classes, como uma das mais importantes espécies de capital na dinâmica de transmissão de poderes, contribuindo para legitimar a hierarquia social de poder e autoridade fundando-a na hierarquia das competências culturais.

Eis o ponto de partida básico que os economistas ignoram: que o lugar primordial onde se concentra o trabalho de reprodução das formas de relação com a cultura dominante são as famílias, e que as famílias se situam num espaço social constituído por relações de força e ocupam posições diferentes quanto às condições de existência; ou seja, no fundo, os economistas se recusam a pensar em termos de classes sociais, de lutas entre classes (lutas materiais e simbólicas) e, por isso, podem conceber o capital humano como algo neutro, homogêneo, fora de disputa, isto é, como se não fosse objeto de disputa de poder, mas como recurso à disposição de todos.

Esse recuo que Bourdieu opera até o núcleo familiar traduz a tentativa de remontar à pré-história do capital cultural, ou seja, aos seus componentes mais implícitos e imperceptíveis que determinam, entre outras coisas, o ponto de partida das diferenças nos níveis de aculturação, que serão pressupostos e determinantes em outros pontos da trajetória dos agentes. No interior da família, ocorre a transmissão tácita e profundamente afetiva de

determinadas maneiras, visões de mundo, conhecimentos, formas de linguagem, relação com a língua, valores e juízos, numa palavra, a transmissão de todo um patrimônio que adquire a forma de um capital cultural, sobretudo em seu *estado incorporado*, isto é, como sistema de afetos, percepções, comportamentos e condutas que se inscrevem nos *corpos* dos membros da família. Sendo assim, o essencial da transmissão familiar dos privilégios culturais não consiste, fundamentalmente, nos bens materiais (ainda que o capital cultural no seu estado objetivado seja importante: manuseio e apropriação de livros, objetos de arte, objetos técnicos ou tecnológicos, etc.), mas na produção de disposições *cultivadas* e *duráveis* capazes de orientar e unificar, nas diversas situações da vida, as escolhas, as ações e os padrões de gosto que, em última instância, exprimem a *distinção* da posição social originária de cada agente.

Corpo formador de maneiras, *savoir-faire* e experiências incorporadas, a família se configura como o núcleo fundamental desse processo de transmissão cultural tácito, de modo que o segredo da dinâmica de transmissão dos poderes e privilégios se encontra na *forma* dessa transmissão. Na medida em que a incorporação/familiarização dos aprendizados se dá sob o nível da consciência e por vínculos afetivos, a forma da transmissão resulta justamente na *aparência* de uma naturalidade e espontaneidade ligadas à pessoa, como *dom natural* e *individual* e não como herança socialmente determinada. A família fornece uma espécie de código, uma linguagem cifrada, uma cultura tornada corpo, que, posteriormente, serão pressupostos e consagrados pelo sistema de ensino na decifração da cultura que ele transmite e reforça. Nas palavras do sociólogo:

O sucesso de toda educação escolar e, mais geralmente de todo trabalho pedagógico secundário, depende fundamentalmente da educação primária que a precedeu, mesmo e sobretudo quando a Escola recusa essa prioridade na sua ideologia e na sua prática fazendo da história escolar uma história sem pré-história: sabe-se que através do conjunto de aprendizados ligados à conduta cotidiana da vida e, em particular, através da aquisição da língua materna ou da manipulação dos termos e das relações de parentesco, são disposições lógicas que são dominadas em estado prático, essas disposições mais ou menos complexas e mais ou menos elaboradas simbolicamente, segundo os grupos ou as classes, predispondo, de maneira desigual, ao domínio

simbólico tanto das operações implicadas por uma demonstração matemática quanto pela decifração de uma obra de arte<sup>9</sup>.

Para que o sistema de ensino tradicional reproduza o capital cultural incorporado como um privilégio, certificando-lhe objetivamente sob a forma de título, basta que o sistema pratique uma “pedagogia da omissão”, que consiste em exigir tacitamente de todos um nível de domínio da cultura que somente uma educação familiar privilegiada é capaz de fornecer. Desse modo, os “herdeiros” do capital cultural implícito obtêm muito mais êxito do que aqueles que não tiveram sua disposição para a cultura legítima formada no seio familiar.

Pela prática de uma pedagogia implícita que exige a familiaridade prévia com a cultura dominante e que procede pela técnica de familiarização insensível, um sistema de ensino propõe um tipo de informação e de formação acessíveis exclusivamente àqueles sujeitos dotados do sistema de disposições que constitui a condição do êxito da transmissão e da inculcação da cultura. Eximindo-se de oferecer a todos explicitamente o que exige de todos implicitamente, quer exigir de todos uniformemente que tenham o que não lhes foi dado, a saber, sobretudo a competência linguística e cultural e a relação de intimidade com a cultura e com a linguagem, instrumentos que somente a educação familiar pode produzir quando transmite a cultura dominante<sup>10</sup>.

Na visão de Bourdieu, o sistema escolar impulsiona um processo de *alquimia social*, que consiste em desconsiderar as diferenças iniciais do processo de aculturação e tornar, pela atribuição de títulos, diferenças de fato em diferenças de direito, desigualdades sociais de aculturação em mérito individual. Os títulos escolares, sobretudo os mais prestigiosos, concedidos pelas faculdades de excelência, operam, em certo sentido, a abstração da história do processo de aculturação dos agentes, e por isso sua posse acaba se tornando um privilégio,

---

<sup>9</sup> BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit, 1971, p. 58-59. Tradução nossa.

<sup>10</sup> BOURDIEU, Pierre. “Reprodução cultural e reprodução social”. In *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974, p. 306-307.

na medida em que não são um recurso cuja possibilidade e cujo alcance são realmente democráticos. Esses títulos, no entanto, operam o esquecimento do passado, das condições sociais e das diferenças de trajetórias de cada classe de indivíduos; aqueles que os possuem não são questionados sobre suas trajetórias de vida e condições de aculturação, pois os títulos têm o poder de cobrir o seu possuidor de uma autoridade e de um mérito próprio que nada parecem dever às condições materiais de vida. Assim, os títulos se colocam como prova e garantia da competência daquele que o possui, comportam um reconhecimento oficial de dons naturais e de méritos individuais, indicam a posse de uma cultura geral e permitem ao seu detentor a entrada no universo da cultura legítima, o exercício de profissões mais qualificadas e, sobretudo, a ocupação de cargos de direção e poder.

Mas a força da instituição escolar não está apenas em suas prerrogativas jurídicas e sociais, no controle institucional do conhecimento por meio do estabelecimento de programas e currículos, no controle e atribuição de títulos, no controle do acesso a níveis superiores de ensino, na delimitação de barreiras e cancelas por meio da aplicação de avaliações – ainda que todas essas prerrogativas sejam indiscutivelmente fundamentais. Além disso, a análise de Bourdieu mostra que a força da instituição escolar se situa para além da sua pura objetividade institucional e se expressa, sobretudo, em sua capacidade de gerar disposições e representações que os sujeitos se fazem acerca de seu destino social, fazendo crer que a salvação social é possível apenas aos dotados de capacidades e dons naturais ou àqueles que realizam obstinadamente investimentos educacionais. No entanto, os centros de ensino de excelência, que conferem os títulos que credenciam às principais posições sociais, agem segundo o princípio do *laisser-faire* pedagógico, que nada mais é senão uma pedagogia da omissão, aplicando critérios de avaliação e de seleção iguais a estudantes desiguais, de modo a valorizar a função social em detrimento da função técnica do ensino. Assim, a escola, sobretudo nos níveis superiores, se afasta do seu espírito republicano e democrático para alimentar o ciclo do eterno retorno: os aculturados que percorreram com êxito a via escolar ocupam os postos mais altos, reconhecidos, prestigiados e bem remunerados, e, em outras direções, temos aqueles que são relegados a postos, carreiras e tarefas de segunda ordem,

marcadas pela precariedade das condições e pelas formas eufemizadas (ou explícitas) de exclusão política, social e cultural, e, no caso mais extremo, temos os excluídos do sistema escolar, que, não sobrevivendo aos critérios da instituição escolar, se excluem dela e, por conseguinte, resignam-se a funções e postos de trabalho precarizados.

Chego, aqui, a um dos pontos mais importantes da análise de Bourdieu, a saber, a maneira como uma instituição (graças aos seus mecanismos internos, à sua configuração elitista) tem a poder de levar os membros das classes dominadas a interiorizar a dominação sob a forma de representações e visões de mundo que lhes oferecem uma justificativa sobre sua sorte.

No célebre artigo “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”<sup>11</sup>, Bourdieu traz à luz a relação entre chances objetivas e esperanças subjetivas. A análise que nos oferece, amparada nos dados estatísticos sobre o *cursus* escolar e as chances de acesso aos níveis superiores de ensino, em diferentes classes sociais, mostra que a instituição escolar atribui esperanças (ou desesperanças) de vida escolar dimensionadas pela posição social prévia e pelo cálculo intuitivo das possibilidades de êxito por intermédio da escola. Afinal, como explicar a atitude de famílias e estudantes, provenientes de meios desfavorecidos, que “desistiam” de prosseguir os estudos e “se recusavam” a enviar os filhos ao ensino secundário? Seria por uma questão de vontade ou (falta) de vocação? Seria por um defeito no mecanismo de autoinvestimento? A isto Bourdieu responde afirmando que:

De maneira geral, as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam. Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irredutível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas. Em outros termos, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar,

---

<sup>11</sup> BOURDIEU, Pierre. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.). *Escritos de Educação*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 41-64.

portanto, uma ascensão social – e isso por intermédio de esperanças subjetivas [...], que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas<sup>12</sup>.

É por isso que, em coerência com o cálculo intuitivo que cada agente faz levando em conta as chances objetivas de ascensão ou fracasso pela escola, os filhos de operários franceses na década de 1960 não alimentavam desejos que pudessem ser reprimidos como “desmedidos”, “não razoáveis” ou “inadequados” à sua condição de classe, e é por isso que eles regulavam inconscientemente seu comportamento a partir da estrutura de chances disponível à sua categoria social. As famílias e as crianças saídas de meios desfavorecidos não ousavam ter desejos ou a manifestar vontades para além do possível, de modo a interromperem os estudos na passagem para ensino secundário, ou ainda, a se dirigem a cursos, estabelecimentos e seções menos prestigiados. Mas nada disso se equiparava às atitudes-limite que tais estudantes expressavam diante do universo escolar, que Bourdieu desvendou na brutalidade do processo que levava à autoeliminação ou ensejava uma atitude antiescolar.

Contra a homogeneidade e a clareza pressupostas numa teoria da ação racional, Bourdieu expõe a estrutura de oportunidades subjacente a cada ação e tomada de decisão. A posição no campo social, a condição de classe se revelam determinantes das representações e atitudes frente à escola e aos investimentos educativos em geral. Contra a suposta unicidade do gesto de investimento, Bourdieu faz a escansão das atitudes opostas e mostra, no interior da experiência social francesa da época, que, entre os filhos da *pequena burguesia* encontra-se maior adesão aos valores escolares, na medida em que a escola representa a essa classe o meio de ascensão social por excelência. Para os estudantes da *classe média*, a ascensão social tende a se confundir com a ascensão escolar, e por essa razão eles são levados a expressar tanta boa vontade com essa instituição. Isto porque, reforça Bourdieu, “as crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também

---

<sup>12</sup> BOURDIEU, Pierre. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.). *Escritos de Educação*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 49.

um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura”<sup>13</sup>. Por fim, os alunos oriundos das *classes superiores*, tendo recebido desde o nascimento a herança cultural sob a forma de linguagem e *habitus* incorporados, pela frequência constante das formas e objetos da cultura dominante, constituem os destinatários legítimos dessa cultura, e recebem da instituição escolar a confirmação e a consagração dos seus *habitus* de classe, gerados originariamente no seio familiar.

Segundo a teoria da ação racional, a ação nada mais seria do que o resultado de um cálculo consciente sobre os fins que perseguimos. Colocando em questão a transparência desse cálculo, Bourdieu faz intervir na explicação das práticas o peso de um sistema de disposições, percepções, apreciações e ações que se formam pela interiorização e incorporação das estruturas sociais, para mostrar como as ações podem ser engendradas sem que os fins sejam transparentes aos agentes, sem intenção implícita ou explícita. Os agentes não constroem o mundo, não “se constroem” e não agem por atos transparentes da vontade ou da razão, em pleno conhecimento de causa, gozando de uma liberdade absoluta. Eles não são os suportes carnis de estruturas e tampouco suas ações são o “o efeito mecânico da coerção de causas externas”<sup>14</sup>. Os agentes agem por intermédio de *habitus*, “inscritos nos corpos pelas experiências passadas”<sup>15</sup>, e se há uma tendência à reprodução nesse esquema proposto por Bourdieu é porque os esquemas do *habitus*, “sendo o produto da incorporação das estruturas e das tendências do mundo”<sup>16</sup>, tendem a gerar práticas ajustadas às condições sociais em que foram gestados. Fora de toda intenção, o *habitus* encaminha e ajusta as práticas à situação que marcou a sua origem.

Eis o fundamental a reter: o sistema de ensino age no mais profundo das estruturas cognitivas dos agentes não apenas porque supostamente disseminaria “conteúdos

---

<sup>13</sup> BOURDIEU, Pierre. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.). *Escritos de Educação*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 48.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 200.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 200.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 201.

ideológicos”, presentes de maneira cifrada no discurso do professor, mas porque trabalha na constituição nas visões e representações pela quais os agentes entram em relação com o mundo social e definem os limites do seu destino, construindo (ou não) a ideia sobre o direito a ocupar determinadas posições. A cada classe de agentes, a escola se apresenta segundo uma certa representação, a cada uma delas oferece um lugar, encaminha numa direção: para as *classes dominadas*, a escola se afigura como uma barreira, uma instituição sempre à distância, e que, permanecendo à distância, manifesta o poder de persuadi-las de sua indignidade cultural e da legitimidade da sua exclusão; para as *classes médias*, a escola é a principal via de ascensão e afirmação social, motivo pelo qual essas classes demonstram pela escola tamanha crença, boa vontade e dedicação; por fim, para as *classes superiores*, a escola é a instituição republicana no seio da qual é possível repor o princípio aristocrático, agora dissimulado em excelência cultural.

Com isso, me encaminho para o fim dessa exposição. Embora fossem amigos e partilhassem temas de estudo comuns, Foucault e Bourdieu nunca travaram um diálogo público na cena intelectual francesa. E, no entanto, suas análises, a partir de métodos e campos de estudo diferentes, convergiram para essa direção semelhante, ou seja, uma crítica ferrenha dos pressupostos e das consequências da visão de mundo neoliberal cuja constituição eles acompanharam de perto ao longo do século XX. Foucault, de um ponto de vista mais filosófico, nos ajuda a compreender a emergência da concepção de educação como investimento no interior de um quadro histórico e conceitual dotado de profundidade, e vincula esse novo paradigma da educação ao amplo e complexo processo de formação do neoliberalismo. Portanto, remontando às raízes históricas do neoliberalismo como essa nova racionalidade que rege as relações humanas (não apenas as relações governantes-governados), Foucault expõe a maneira como ela impacta a constituição do sujeito, suas relações e suas formas de vida. Com Bourdieu, a análise crítica se desenvolve em outro registro, um registro propriamente sociológico, a partir do qual Bourdieu remonta às condições sociais de produção das práticas, representações, visões de mundo, focalizando as interações e as relações de mútua determinação entre as estruturas sociais e as estruturas cognitivas dos agentes. Para os

dois autores, é nítido que a força de imposição do imaginário social neoliberal vem justamente da abstração que ele faz das condições históricas, materiais e culturais de vida. Por isso, nos dois casos, Foucault e Bourdieu esforçam-se por reintroduzir a perspectiva da história e da luta de classes para quebrar o encanto do funcionamento dessa visão de mundo. Suas análises, que são uma crítica profunda da racionalidade neoliberal, não culminam em pessimismo ou na simples demonização da ordem capitalista. Seus trabalhos também não se limitaram à esfera rarefeita do mundo das ideias, mas inspiraram, na França e também entre nós, ações coletivas e intervenções práticas seja em prol de um modelo de educação mais democrático, seja em prol da afirmação de modos de vida que, contra a homogeneidade e a punição das normas e padrões sociais, buscavam defender o direito a uma existência singular. Resgatar, portanto, as contribuições de Foucault e Bourdieu pode ser de grande valia para enfrentarmos mais uma onda neoliberal que se anuncia, aqui e no mundo, mas sobretudo entre nós, nesses tempos de retrocesso na vida democrática brasileira. Tempos em que, em nome dos imperativos econômicos, anuncia-se a redução do investimento público em educação e prega-se, em editoriais de jornal, a destruição do direito à educação de qualidade como direito público universal e gratuito. Tendo no horizonte a destruição da educação como direito universal, o enfraquecimento das políticas de democratização e financiamento do ensino e da pesquisa, o cerceamento da liberdade de expressão e ensino, é previsível que o discurso governamental recorra e reative o imaginário neoliberal a seu favor, pois quando a educação deixa de ser direito público, pensada como instrumento de democratização e formação crítica, restam tão somente a perspectiva da salvação individual pelo mérito e a propaganda que incita o sujeito a se tornar empresário de si. Desse modo, é muito mais fácil deixar intactas as estruturas do mundo social, em suas contradições e injustiças.

### **Martha Costa**

Graduada em Filosofia pela Universidade de São Paulo (2011). Desenvolveu pesquisa sobre a crítica nietzschiana à cultura moderna, pelo programa Ensinar com Pesquisa da Pró-Reitoria de Graduação da USP (2008). Iniciação científica acerca da moral kantiana pela FAPESP (2009). É mestra pela USP, tendo se dedicado aos estudos sobre a crítica à ideologia e sobre os novos modos de dominação, a partir de Claude Lefort e Pierre Bourdieu.

### **Para citar este trabalho:**

**COSTA, Martha. FOUCAULT E BOURDIEU: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA CRÍTICA À VISÃO NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO E DO SUJEITO. Revista Paidéi@. Unimes Virtual. Edição Especial. Outubro/2016**