



SEÇÃO: SOCIOLOGIA DAS ELITES POLÍTICAS

A escola deveria educar para a vida: como a educação se torna reprodução, instrumento de uma nova colonização

The school should educate for life: how education becomes reproduction, an instrument of a new colonization

Danillo Macedo Lima

Batista¹

orcid.org/0000-0002-6071-7631

danillomacedo@hotmail.com

Recebido em: 13 out. 2021

Aprovado em: 19 abr. 2022

Publicado em: 19 out. 2022.

Resumo: Muitos instrumentos, epistemológicos, políticos, ideológicos etc., são usados para a perpetuação do poder de determinados estratos sociais. Qual seria o papel da educação formal na manutenção de posições sociais privilegiadas? Tentaremos responder a questões como essa a partir de uma análise crítica da tese sociológica de Bourdieu (1975, 1997) assim como de propostas decoloniais teorizadas por Quijano (2005) e Mignolo (2008, 2020). As propostas decoloniais, para superação de atividades que escravizam modos de ser/pensar, podem ser assim sintetizadas: todo discurso ou atividade que se proponha a contrapelo de métodos antigos ou reestruturados de controle da subjetividade. Este controle se processa pela manipulação do conhecimento, pelo condicionamento de comportamentos, pela apropriação autocrática de processos de produção e consumo de bens materiais e intelectuais etc.

Palavras-chave: Colonização do ser/saber. Reprodução do saber/poder. Educação. Pensamento decolonial/Descolonização.

Abstract: Many instruments, epistemological, political, ideological, etc., are used to perpetuate the power of certain social strata. What would be the role of formal education in maintaining privileged social positions? We will try to answer questions like this one from a critical analysis of the sociological thesis of Bourdieu (1975; 1997) as well as decolonial proposals theorized by Quijano (2005) and Walter Mignolo (2008; 2020). Decolonial proposals, to overcome activities that enslave ways of being/thinking, can be summarized as follows: any discourse or activity that proposes to counteract old or restructured methods of controlling subjectivity. This control is processed through the manipulation of knowledge, the conditioning of behaviors, the autocratic appropriation of production and consumption processes of material and intellectual goods, etc.

Keywords: Colonization of being/knowing. Reproduction of knowledge/power. Education. Decolonial thinking/Decolonization.

Introdução

A ideia de sociedade pressupõe uma tensão constante entre posições de domínio e posições em que se é dominado. Nenhuma posição social pertence a um indivíduo para sempre, o tempo todo. As posições sociais pertencem à estrutura social. Os indivíduos que dela fazem parte vão sendo alocados socialmente pela tensão da estrutura a que são expostos. Posições sociais privilegiadas são ocupadas por indivíduos que se sentem "mais fortes" por, pretensamente, possuírem maior potencial de exercer sua liberdade, com base nos seus interesses pessoais. Também pode ser considerado como indivíduo grupos de pessoas que compar-



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, GO, Brasil.

tilham ideais semelhantes ou usufruem de privilégios similares. Estes indivíduos considerados socialmente privilegiados precisam exercer o controle social que custa os interesses daqueles que não possuem as mesmas liberdades, mas estão emaranhados em processos de controle dos recursos que permitiriam ao indivíduo-social exercer sua cidadania, o que significaria viver com a máxima dignidade.

Segundo as teses sociológicas de Bourdieu (1975, 1997) o primeiro poder exercido sobre o mais fraco para a manutenção da ordem social é aquele que detém expressivo valor de *capital simbólico*, a esse exercício de poder é dado o nome de *violência simbólica*. Entende-se por violência simbólica a legitimação de ideologias dominantes, o que se dá pela dissimulação das relações de força que estão na sua base, de modo que haja um reconhecimento (uma relativa "aceitação") por parte dos dominados que assim se constituem justamente no movimento deste reconhecimento, aparentemente, natural.

A ação pedagógica (o trabalho escolar) seria o meio mais comum pelo qual essa violência simbólica se exerceria de modo que, nos vários segmentos em que ela atua (escola, família e grupos sociais diversos), pelo arbitrário cultural, impõe-se e reproduz esse mesmo arbitrário da cultura dominante. Violência porque se impõe, simbólica porque não se exerce pelo uso da força, senão nas relações de comunicação, graças também às condições sociais desta comunicação. Tudo isso condicionado pelo resultado da força dos interesses das classes dominantes. A educação seria, portanto, um modo arbitrário de imposição e inculcação, seja no âmbito escolar, seja no âmbito familiar, do núcleo familiar imerso em uma cultura de classes, em que os bons se impõem sobre os "condenados", como dizia Fanon (2008).

Para o desenvolvimento deste tema, este artigo foi dividido em sete outros tópicos além da introdução e das considerações finais. Na segunda seção, apresentamos os conceitos que sustentam o método de leitura e análise desenvolvido neste trabalho: a *pluriversalidade* de

Quijano (2005), que Mignolo (2020) chamou de *diversalidade* ou *geopolítica do conhecimento*. O que significa compreender que não existe *pensamento universal*, mas *pequenos universos* com os quais devemos dialogar. Na terceira seção, apresentamos os pensamentos com os quais nos propusemos interagir: a *colonialidade* do ser/saber e os mecanismos de perpetuação no poder sob a lógica da reprodução epistêmica de Bourdieu (1975, 1997). Na quarta seção, damos continuidade ao debate teórico que desenvolve o tema da reprodução do conhecimento formal como instrumento de estagnação social. Na quinta seção, ampliamos a discussão anterior dando ênfase ao modo como este tipo de reprodução pode ser institucionalizado no ambiente escolar. Na sexta seção, enfatizamos o aspecto retrógrado da reprodução escolar, mas nada inofensivo. Na sétima seção, tentamos mostrar que a escola deveria educar para a vida e jamais se limitar a servir interesses de grupos hegemônicos. Na oitava seção, antes das considerações finais, nas quais amarramos as teses dos autores centrais, *decoloniais* e anticoloniais, apresentamos sete princípios para uma educação menos reprodutora de interesses *elitizantes*. Estes sete princípios são o produto de uma síntese que fizemos de um trabalho de Bourdieu (1975) na elaboração de diretrizes para o sistema de ensino francês, mas que pode ser aplicado a qualquer sistema de ensino, público ou privado.

Neste trabalho, pois, demos ênfase ao diálogo proposto entre dois tipos de leitura, que podemos considerar "separadas" pelo Atlântico, a fim de que fosse possível: (a) uma analogia reflexiva entre o que discutem os autores abordados sobre seus ambientes sociais, sobretudo em termos de ensino formal, e o que poderíamos aplicar ao nosso próprio contexto de educação; (b) abertura a novas discussões que possam culminar em pesquisas de campo que nos deem exemplificações práticas de como o ensino formal pode ser mera "reprodução" de posições socialmente estabelecidas que fortalecem justamente este processo *sisífico* de reprodução. Não tivemos a pretensão de fazer tais exemplificações tanto

para não alongarmos o artigo quanto para não perdemos o foco da discussão de natureza teórica imanente. Nossas análises podem parecer, a princípio, ensaísticas e, de fato, têm características de tal gênero textual discursivo. Preferimos, no entanto, nos apoiar na estrutura de artigo científico a partir do momento em que abordamos conceitos das Ciências Sociais e das áreas congêneres para sustentarmos nossas asserções e, também, nossos argumentos.

Há muitos escritos sobre este tema: *mecanismos de poder*; mas, ainda há uma resistência na Academia quando o assunto é *poder colonizador*. Propomos, desta forma, uma revisão do supracitado objeto à luz de leituras *decoloniais* (sobretudo autores latino-americanos) e de escritores que poderíamos chamar de *anticoloniais* (autores predominantemente europeus). Quanto maior for a discussão sobre posições confortáveis de poder, as quais custam a liberdade de milhões de pessoas violentadas silenciosamente, sem armas explícitas, mais teremos alcançado os propósitos finais deste artigo.

Walter Mignolo e a geopolítica do conhecimento

O que Quijano (2005) chama de pensamento *pluriversal*, Walter Mignolo (2020) propõe como sendo uma *geopolítica do conhecimento*. Estes conceitos servem para situar os argumentos deste trabalho no que diz respeito à discussão empreendida sobre a possibilidade de, infelizmente, haver novas formas de colonização do ser/saber no contexto da educação formal brasileira. Propondo a possibilidade de não universalizar conhecimentos hegemônicos sem, com isto, desconsiderá-los, Walter Mignolo conceitua sua *diversalidade*:

Uma outra lógica (ou pensamento de fronteira, desde a perspectiva de subalternidade) vai com uma geopolítica do conhecimento que regionalize o legado europeu fundamental, localizando o pensamento na diferença colonial e criando as condições para a diversidade como projeto universal. (Mignolo 2020, 219)

A principal proposta deste trabalho, portanto,

é estabelecer uma relação dialógica, de cunho analítico, crítico e reflexivo, entre a leitura dos pensadores chamados *decoloniais*, como é o caso de Walter Mignolo, e daqueles que poderíamos chamar de *anticoloniais*, como é o caso do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Eles têm em comum a percepção da presença de velhos mecanismos de controle da subjetividade para controle da produção de bens materiais e imateriais na sociedade em que viveram e que alguns ainda vivem; mecanismos antigos, mas reestruturados no sistema-mundo atuante. Com esta relação dialógica, predominantemente teórica, teríamos condições de traçar uma analogia das discussões feitas *in loco* para nossa própria realidade regional. Enquanto os autores *decoloniais* abordam a América Latina e, portanto, estamos evocando autores deste *locus de enunciação*, Bourdieu remete, abertamente, ao sistema de ensino francês.

Pensamentos *decoloniais* e *anticoloniais*: as colonizações epistêmica e do ser (pensadores *decoloniais*) e a reprodução do saber/poder segundo as teses sociológicas de Bourdieu

Nos tópicos seguintes, desenvolvemos nossa tese da educação formal brasileira como reprodutora meticulosa de um tipo de conhecimento que apenas mantém os "escolhidos" ao invés de incluir os "excluídos" e qualquer outro indivíduo-social que desejasse se manter ou se incluir na educação formal que não deveria ser homogênea ainda que mantivesse suas características formais. Nosso objetivo é o de estabelecer um diálogo que projete um contraste que mostre o que há de semelhante ou comum e o que há de peculiar entre os estudos de Bourdieu e dos autores que conhecemos como *decoloniais*. Com este contraste, poderíamos abrir novos estudos para pesquisas de campo que dessem conta de descrever e analisar situações específicas, em regiões brasileiras específicas, a fim de mostrar o quanto estas situações apenas reproduzem conhecimentos engessados e perpetuam pes-

soas oriundas de famílias abastadas em posições socialmente privilegiadas (privilégios que não deveriam existir). Deste modo, fizemos uma síntese objetiva das definições gerais dos termos relacionados a novos modos de colonização do ser/saber e que utilizaremos para dialogar com a tese sociológica de Bourdieu sobre hierarquizações de saberes que repercutem em posições de domínio sobre os que não detêm este saber.

Antes de qualquer comparação, contraste ou articulação teórica entre os conceitos abordados neste artigo, precisamos separar as definições dos termos essenciais *descolonização* e *decolonial*. Este refere-se a uma suposta superação do modo colonizador de imposição da vontade, de domínio dos meios e dos fins econômicos; aquele não se convence de que tal dominação foi superada, mas sim velada por mecanismos "modernos". São pelo menos três os modos de uma nova *colonialidade*: pelo controle do trabalho; pela influência na formação da intersubjetividade e por um processo chamado de *colonização epistêmica*. Segundo Anibal Quijano: "[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos" (Quijano 2005, 139). Complementa-nos Catherine Walsh: "Para Fanon, a descolonização é uma forma de (des) aprendizagem: desaprender tudo que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização para reaprender a ser homens e mulheres" (Walsh 2009, 35). Muito embora tenhamos dado ênfase a tese de Bourdieu sobre estruturas hierarquizantes de manutenção de grupos hegemônicos em suas posições dominantes sob a lógica da reprodução *monopolizante*, os conceitos *decoloniais* abordados se consubstanciam tacitamente aos pressupostos anticoloniais de Bourdieu e pensadores coetâneos.

Reprodução: muita rotina, pouca oportunidade

Quando falamos em ação pedagógica isso implica em autoridade pedagógica, que implica na autonomia das instituições responsáveis por exercê-la. A ação pedagógica é paradoxal quanto

ao fato de sugerir uma educação sem violência de natureza alguma quando, na verdade, ela só se exerce por meio da *violência simbólica*. O que implica na *dissimulação* como critério para sua autorrealização.

A escola não se desassocia das instâncias de legitimação de ideologias e de comportamentos socialmente estruturados. Segundo Berger e Luckmann (1985, 120): "o conhecimento é um produto social". Como tal, existem os grupos que se autodenominam "eleitos" e aqueles que são os "estranhos", considerados inaptos a pertencer àquela dinâmica social. Em paralelo, com o conhecimento se dá a mesma "disputa por território" que acontece nas relações humanas, de modo geral. Não obstante, a partir do momento em que negamos a admitir que existem outros modos de ser/saber, por meio de outras práticas sociais de convívio e concepção do mundo, e também contribuimos à diluição destes saberes/práticas ao preço da defesa de únicas e irrefutáveis verdades, somos coautores dos mais diversos projetos de *epistemicídio*. Neste sentido, aponta-nos o professor Boaventura de Sousa Santos:

O genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais). (Santos 1995, 328)

Classes, grupos, instâncias sociais coexistem em conflito entre suas forças pelo monopólio do exercício legítimo de imposição simbólica. Não há instância que legitime as instâncias de legitimidade, elas existem nesses conflitos, os quais são indispensáveis para a existência social.

Legitimar não seria o mesmo que aceitar, mas reconhecer (implicitamente ou não).

As forças das sanções físicas ou simbólicas parecem ser algo semelhante à hipnose, quanto mais se credita valor à autoridade pedagógica, mais essas forças se conformam. Esse reconhecimento da autoridade pedagógica não significa, necessariamente, o entendimento dessa autoridade como exercício de uma violência simbólica. Classes dominantes impõem esse respeito na medida em que dissimula aquela violência que muitas vezes elas próprias não admitem. Essa autoridade pedagógica sustenta-se apenas em função da concorrência (com outras forças sociais) na qual ela, como condição indispensável para o seu efeito, está imersa e da qual, quanto mais se destaca e se mantém, mais prospera.

O mesmo acontece com a natureza social da palavra, para fazermos uma analogia: a palavra (enquanto produtora de sentidos) não tem efeito social nas suas características intrínsecas (estritamente formais e linguísticas), mas sim no acordo tácito da comunidade linguística que faz uso dessa palavra e que se efetiva neste uso; acordo que é o resultado também das relações de força entre os grupos sociais que se engajam nessas relações.

As relações sociais, que incluem os seios familiares, são estruturadas nesta mesma dinâmica coletiva a partir da qual existem tensões que determinam quais forças, religiosas, culturais, políticas etc., irão prevalecer. A uma célula familiar podem pertencer grupos de classes socioideológicas diferentes que lutam, tacitamente ou não, pelo direito de exercer ações pedagógicas (impor hábitos, ideologias, conceitos etc., que lhes foram igualmente impostos) sobre os mais variados corpos (indivíduos socialmente organizados).

As ações pedagógicas, por sua vez, possuem valores econômicos e simbólicos em uma tensão que recobre de valores materiais os produtos do modo capitalista, que produzem a submissão de todos os produtos, dominantes e dominados, às mesmas leis de mercado, mas que conferem a um a legitimidade e, ao outro, a periferia.

O que Bourdieu (1975, 1997) chama de *habi-*

tus é o resultado da interiorização de princípios inculcados por uma ação pedagógica por meio de um trabalho pedagógico em nome de um grupo ou classe "digno" de ser reproduzido e que se reproduz nas práticas dessa inculcação. Enquanto uma ação pedagógica pode ter caráter temporário, o trabalho pedagógico tem como critério fundamental ser a base de um processo de inculcação contínuo na formação de um hábito durável até que se alcance sua reprodução.

A ação pedagógica, consequência de um trabalho pedagógico, demanda muito mais tempo que qualquer outra ação que resulte em violência simbólica, pelo fato de que deve reproduzir as condições mesmas dessa reprodução. O *habitus*, princípio gerador de práticas reprodutoras, é análogo ao capital genético, é a inculcação da inculcação do arbitrário cultural, na continuidade histórica.

A ação pedagógica é parte de um trabalho pedagógico durável, que opera em várias esferas que incluem a família e as instituições sociais, as quais, em conjunto, trabalham pela perpetuação das classes dominantes pelo domínio mesmo que elas possuem de específicos capitais. Essa reprodução (dos diversos capitais cujo domínio é qualificado pelo *habitus* que o valha) é a medida da eficácia desse trabalho e, ela, a *reprodução*, implica também no potencial que deve ter o capital de, além de reproduzir, transferir-se a outros campos nos quais deverá interagir com outros capitais para que, assim, mais força tenham as classes dominantes quanto mais elas são capazes de manterem-se neste ciclo.

O *habitus*, como unificador e gerador das práticas sociais, carrega em si esse princípio: *durabilidade, transferibilidade e exaustividade* (Bourdieu 1975). Uma inculcação legítima só é possível por meio de uma duração legítima, que não é "instantânea", mas, vê-se o resultado depois de um religioso tempo de dedicação.

O trabalho pedagógico é um trabalho prolongado de produção e reprodução de um *habitus* durável e transferível, *habitus* unificador e gerador das práticas sociais conduzidas pelos esquemas de percepção, pensamento, apreciação e ação. É

por meio desse *habitus* que ocorre a integração intelectual e moral dos grupos ou classes em nome dos quais esse trabalho pedagógico se exerce. O princípio da homologia das práticas sugere um mesmo *habitus* gerador pertencente à classe privilegiada, o qual pode orientar opiniões totalmente opostas (mas que sirvam aos interesses da mesma classe).

Todo trabalho pedagógico que delega autoridade à ação pedagógica de que tomam à frente as classes dominantes se processa sem quase nenhuma coerção externa ou física, mas *intelectual* (pelo princípio da *violência simbólica*); esse trabalho pedagógico tem tanta eficácia a longo prazo quanto uma coerção física teria em poucos minutos. Em um processo análogo ao da alienação, condiciona juízos de valor, de apreciação, de percepção, que acabam por imbuir os indivíduos, de cada classe, de predisposições a práticas determinadas que também os levam a ocupar posições sociais predeterminadas.

O sucesso do trabalho pedagógico secundário (função da escola) depende diretamente do trabalho primário (função da família). Sabe-se que através do conjunto de aprendizagens ligadas à conduta cotidiana da vida e, em particular, através da aquisição da língua materna ou da manipulação dos termos e das relações de analogia da língua, criam-se disposições lógicas que dominam o estado prático de vida, disposições essas mais ou menos complexas e mais ou menos elaboradas simbolicamente.

O modo da inculcação citada pode se dar por duas maneiras: 1) *conversão* ou *manutenção* (reforço). A conversão visa substituir (quase) completamente o *habitus* primário por um outro, conquanto que a manutenção visa apenas a confirmá-lo e dá-lhe ainda mais força. Fica evidente um grau de dificuldade muito maior para operar uma *conversão* que uma *manutenção*. Logo, sobressaem-se muito mais os mantidos que os conversos (os indivíduos oriundos das classes marginalizadas).

O trabalho pedagógico tradicional visa inculcar o *ethos* dominante e é tão mais eficaz quanto seus destinatários dominam, desde o trabalho

pedagógico primário, uma linguagem excludente, em uma prática dominada por esta linguagem excludente.

Cultura dominante significa signos sociais legitimados por serem inculcados para serem reproduzidos em nome da manutenção dos mesmos pelos receptores qualificados. Signos que se reproduzem pelo monopólio dessa reprodução, que não é a reprodução da cultura pela cultura, mas da cultura pelos que a monopolizam em um processo de inculcação para sua legitimação, em nome do "dom" e da "meritocracia", que embora existam de alguma maneira, não são a essência da educação ou do que se convencionou chamar *aculturação*. A essência é a *inculcação* (primária, secundária, implícita, explícita, contínua, irrevogável, reprodutora e reproduzível).

Existe uma luta constante por posições sociais dominantes, que detêm capitais culturais dominantes, que permitem acessos a bens culturais e materiais; a luta não é uma luta por "dinheiro", de forma cumulativa, sem qualquer investimento, giro ou influência social de forma dominante. É isso que a escola reproduz: o capital cultural dominante àqueles que aprenderam a dominá-lo, para manterem-se em suas posições sociais, as quais têm sido ocupadas pelos seus antecessores (por herança, familiar ou não) sob o rótulo da "meritocracia". Quando, na verdade, este capital cultural é reproduzido por uma tradição de muitos aspectos dissimulados por um suposto processo de "seleção" baseado no "mérito" dos selecionados, os "escolhidos". Soma-se a isso a fecundidade financeira nessas posições sociais que dominam tanto essa imobilidade financeira quanto os bens culturais dominantes que não são necessariamente os mais "elevados" (moralmente, espiritualmente, historicamente etc.), ou "vitais" para esta ou para aquela comunidade, mas são sempre essenciais para a manutenção mesma dessas classes que reivindicam para si essa cultura que se autossustenta e se autorreproduz à custa do estrangulamento de tudo aquilo que for "diferente" (muitas vezes, um diferente até mesmo mais rico culturalmente): a isso poderíamos chamar de "imobilidade social", a qual tem sua

representação mais evidente no ensino formal de muitas escolas brasileiras se nos propusermos a aplicar esta reflexão sócio-histórica a um estudo mais específico tomando como ponto de partida algum contexto escolar melhor delimitado.

Das práticas escolares reprodutivas

A reprodução, em si, é um processo natural da vida. A escola deveria, no entanto, promover a reprodução sem promover, com ela, a exclusão. A escola, sob a premissa de "lugar para todos", promove, na verdade, a reprodução dos "incluídos" e dos "excluídos", dos que entram na forma e dos que não se enquadram nela. A premissa de "lugar para todos", portanto, é falaciosa, ela pressuporia que qualquer indivíduo, independentemente de sua origem social, por seus "méritos", teria as mesmas oportunidades que qualquer outra pessoa; conquistaria seu espaço pela aquisição de conhecimentos "novos" em uma escola pública de qualidade e, deste modo, seu esforço redundaria em sua ascensão social. Porém, a situação que predomina é que ninguém, na escola formal, pública ou não, aprende algo realmente "novo". Mas, uma minoria recebe o reforço ortodoxo daquilo que, desde sua formação primária, já havia recebido. Em outras palavras, se o sujeito não possui a pré-formação adequada, devido à sua origem social degradante, ele não irá para a escola "lutar" (o verbo eufemístico seria "estudar") de igual para igual. De modo que todos iriam aprender algo novo. Pelo contrário, ele tem de empenhar-se, agonizantemente, por aprender algo que para ele pertence a uma outra prática de concepção do mundo, para sobreviver naquele mundo estranho e, muito dificilmente, fazer parte literal (ou genuína) dele.

O trabalho escolar legítimo, por sua vez, é essencialmente impeditivo (ou tende a impedir), de que toda prática heterodoxa e heterogênea de trabalhos escolares que não privilegiam (ou tendem a não privilegiar) a inculcação do arbitrário cultural "legítimo" prospere de alguma forma.

O objetivo prático do atuante e predominante sistema de ensino, no Brasil, e em outros lugares do mundo, tem sido garantir as condições insti-

tucionais da homogeneidade e da ortodoxia do trabalho escolar (para a inculcação do arbitrário cultural legítimo) e, naturalmente, prepara seus agentes de forma igualmente ortodoxa e homogênea. Para garantir a ortodoxia do trabalho escolar, e combater as heresias individuais, este modelo de sistema de ensino põe à disposição de seus agentes instrumentos de controle como manuais, livros do mestre, programas, instruções pedagógicas etc.

A mensagem escolar é codificada, homogeneizada e sistematizada (a cultura escolar tem sido, portanto, uma cultura *rotinizada*, mas de uma rotina infrutífera). Este tipo de sistema de ensino (Bourdieu, com suas teses sociológicas, refere-se ao sistema de ensino francês, mas nossa reflexão está sendo direcionada, sobretudo, ao sistema educacional brasileiro) obedece integralmente à lei de *rotinização* e participa muito pouco de outros campos de aprendizado, que envolveriam os mais diversos tipos de saber e *experienciações* em diversas práticas consideradas inadequadas para a sala de aula. Cabe a nós repensarmos nossas práticas de ensino, na condição de professores, e refletir sobre as estruturas sociopolíticas que legitimam a exclusão que nos faz imaginar que fomos incluídos, mas continuamos excluídos de bens e serviços que nos são constantemente defraudados.

A "inércia" da escola (conveniente a ela, ou seja, à lógica imposta pelos segmentos hegemônicos, de natureza repressiva, estatais ou privados) está na *monopolizante autorreprodução* de si a serviço das classes dominantes. A tese do trabalho de Bourdieu sobre a reprodução das classes por intermédio das escolas pode ser sintetizada de várias maneiras, como da forma com que estamos propondo neste artigo, a fins didáticos: a escola (ou grande parte dela), a serviço de uma lógica repressiva, dentre os diversos campos de luta, ao invés de, finalmente, dar ao excluído uma nova (ou a única) oportunidade de ascensão social (ou de algum progresso social mais relevante) apenas reforça as desigualdades, confirmando as diferenças quando transforma o ensino no jogo de "quem tem mais conhecimento

formal ganha" e não de "quem tem mais potencial criativo também ganha". Nisso, quando ela abre uma porta para o aluno marginalizado entrar, ela o convida a fazer parte do que os teóricos das propostas *decoloniais* chamarão de *colonialidade epistêmica*, a respeito da qual comentamos em algumas partes deste artigo quando mencionamos a colonização epistêmica ou nos referimos ao fato de que conhecimento também é um modo de exercer o poder.

Em outros termos, o sistema educacional formal brasileiro dá o sentimento de pertencimento ao aluno marginalizado socialmente, mas este aluno continua sendo um estrangeiro. Pois, além do fato de que terá de estudar dez vezes mais que um aluno do centro, da classe média, devido ao fato do conteúdo formal proposto a ele ser elitizado, adquirindo este conhecimento formal, muito mais formal para ele, na proporção em que lhe é muito mais artificial, ele terá tido alguma ascensão social. No entanto, continuará a serviço da máquina social reprodutiva de funções específicas e não de pessoas livres para trabalhar com o que querem, pensar do modo que quiserem, ser o que pretendiam ser. Muitas vezes, exigimos do aluno um conhecimento indiferente às suas reais necessidades como pessoa ou profissional ou que esteja distante de suas condições de vida e de suas aptidões intelectuais individuais. Esta é, no entanto, a grande magia da educação, seu paradoxo *autorregenerador*: somente por meio da educação é que podemos mudá-la.

Do perfil retrógrado da educação reprodutora

O atual sistema ocidental de ensino tem origem no modelo prussiano do século XVIII, cujo padrão era militar (no sentido de formar soldados para a guerra e não trabalhadores ou cidadãos para o mundo) e tinha como objetivo gerar, em massa, pessoas obedientes e competitivas, dispostas a servir seus líderes e guerrear (entre si ou contra inimigos inventados ou declarados). Esse padrão se reproduziu durante a ascensão industrial e as

escolas foram igualmente colocadas no patamar das fábricas e dos presídios com seus portões, grades e muros, com horários rígidos de entrada e saída, fardamento obrigatório, intervalos e sirenes indicando o início e o fim das aulas e, nestes termos, qualquer metodologia educacional que buscasse algo diferente seria – e continua sendo até hoje – completamente "proibida".²

Aos alunos lhes é ensinado a distanciarem-se uns dos outros e a competirem. Isso gera guerra que leva à auto-aniquilação. Essa coisa de "vencedor e perdedor" faz com que muitos alunos se sintam (e, muitas vezes, injustamente) excluídos, além de inferiores e fracassados.

O modelo vigente tem sido por muito tempo o do professor como aquele que dita as regras absolutas e detém um suposto conhecimento pleno do seu conteúdo estrito e previamente conquistado e que agora, por sua clemência, será, em doses pequenas e contínuas, distribuído aos pobres obtusos. Ocorre que não se pode ignorar que conforme as relações sociais mudam, porque as relações interpessoais são sempre dinâmicas, faz-se sempre necessário atualizar e repensar os próprios saberes e os métodos de produção (que não deve reduzir-se a uma articulada "reprodução") coletiva de conhecimento; algo que é muito discutido por autores da América Latina quando propõem novas formas de conceber a epistemologia ocidental acadêmica e as diversas metodologias de ensino, em todos os níveis escolares.

As escolas e as faculdades têm buscado objetivos que sejam, ao mesmo tempo, observáveis e mensuráveis; as regras capazes de medir esses objetivos são chamadas de *qualificações*. A lógica, assim, será sempre a mesma: *comparar*. Mas, comparar o sujeito e seus aprendizados seria eficaz a partir de qual padrão epistemológico? E seria eficaz o tempo todo? Cada sujeito tem sua medida singular de capacidade, criatividade e conhecimento. O fato de ele pertencer a uma coletividade não significa que deva reproduzir o mesmo conhecimento, de forma idêntica, dos

² Assistir ao documentário *La educación Prohibida* (2012). YouTube video, 13 ago. 2012. <https://www.youtube.com/watch?v=-1YgOqS-JKc>.

seus colegas; mas é certo que deveriam compartilhar suas habilidades e procurar aprender coisas que não estariam necessariamente previstas nos livros, mas que pudessem ir sendo descobertas e redescobertas individualmente ou entre pares.

Na teoria, todas as leis da educação falam sobre objetivos de desenvolvimento humano profundos: cooperação, solidariedade, igualdade, liberdade, paz; no entanto, a estrutura básica do sistema de ensino brasileiro predominante promove justamente o contrário: a concorrência, o individualismo, a discriminação, o materialismo etc. A escola discute sobre princípios e valores, mas apenas como "conteúdos" a serem cumpridos de formas específicas por disciplinas extremamente específicas. Os alunos têm sido "números" e não "sujeitos".

Na Antiguidade Clássica, a "educação obrigatória" era reservada aos escravos. A educação em Esparta era destinada aos soldados, ou seja, com finalidades explicitamente bélicas, com rígidas exigências amparadas por castigos severos. Nossa educação tem a origem mais recente na Prússia do início do séc. XIX, pós-revolução francesa, herdeira do regime espartano que inculcava princípios do Despotismo Ilustrado, por meio de métodos totalitários. Assim surgiu a ideia de educação pública, gratuita e obrigatória. Um modelo de educação com base na formação de cidadãos ideais, mas que desenvolveu um exitoso padrão de reprodução de verdadeiros *súditos* do Estado e dos poderosos: dóceis, amáveis e com disposição para lutar (não por suas vidas, mas pelas vidas dos "protegidos", ou seja, dos membros da elite e dos governantes).

O modelo educacional que prevalece nos dias de hoje, no Brasil, portanto, é proveniente de um contexto positivista, de economia industrial, no qual os alunos equivalem a produtos manufaturados, dos quais se exige resultados rápidos quanto mais observáveis, além do menor esforço para o administrador ou gestor ou provedor dos insumos e retentor dos lucros, assim como com o menor investimento (gastos) possível por parte dele. Desta maneira, a lógica evidente é que o estudo não é somente uma ferramenta para a

preparação de trabalhadores cujos recursos de autonomia lhes são cerceados, mas uma ferramenta para a preparação das mesmas *subfunções* relegadas a uns e *superfunções* transmitidas, por herança, a outros.

Grande parte das escolas brasileiras tem insistido nesta perspectiva de ensino: a escola como ferramenta para formar trabalhadores úteis ao Sistema e que busca fazer com que a cultura siga sendo sempre a mesma e sempre se repita, o que significa conservar a estrutura atual da sociedade, não pela preservação da paz, do bem-estar, da harmonia entre os civis, mas para a preservação da paz, do bem-estar e da harmonia dos ricos, entre os ricos, para os ricos, e também poderosos. Presa, portanto, a ideários como do *taylorismo*, modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro norte-americano Frederick Taylor (1856-1915). O *taylorismo* caracteriza-se pela ênfase nas tarefas subordinadas, objetivando o aumento da eficiência ao nível operacional.

As escolas brasileiras, deste modo, têm sido construídas ao modelo tanto das prisões quanto das fábricas, no intuito de produzir pessoas, ao mesmo tempo, consumistas e obedientes, com base no cumprimento de tarefas, de regras, de horários, em um limite de espaço etc. Não que tarefas, regras e horários sejam coisas ruins, pelo contrário, são imprescindíveis para se alcançar metas, pessoais ou coletivas, o problema é quando são meramente "impostas". Quando isto ocorre, acaba por desumanizar as pessoas, criando "números" dentro de grupos homogêneos a serviço de políticos corruptos e empresários exploradores, a níveis elevados ao mais extremo (embora nem todos os políticos sejam corruptos e nem todos os empresários, de grande ou pequeno porte, sejam exploradores). É claro que isto acaba confirmando uma nova modalidade de colonização (a colonização do saber e do ser), conforme afirma Catherine Walsh: "A desumanização para Fanon é componente central da colonização" (Walsh 2009, 34).

A escola, seguindo esta lógica, tem pouca eficiência em servir às necessidades individuais quando "instrui" a todos o mesmo e faz com que

aquele que não aprende acabe por ficar pelo caminho. É nisso que a escola pode chegar a constituir-se: em um *sistema de exclusão social*, quando “seleciona” quem poderá ingressar-se em uma Universidade por ter sido capaz de dominar um capital cultural específico por meio do processo duradouro e contínuo de reprodução implícita deste capital, com fases que podem ser explícitas (o aluno que vai para a Universidade recomporá a elite que domina os meios de produção econômica, cultural, de comunicação etc., conquanto os demais irão recompor as posições sociais mais precárias). Qualquer escola que busque alguma outra coisa que não seja desumanizar os alunos busca uma educação que será relegada ao desterro.

A imposição cerceia a criatividade. A escola tem existido mais por conveniência que por necessidade; podemos viver sem saber logaritmos, embora eles tenham sua importância, mas não podemos viver sem saber conviver com as pessoas ou como usar ferramentas verdadeiramente úteis para o nosso bem-estar social: como é o caso de meios dignos de locomoção, alimentação e repouso. E, ainda que logaritmos e uma série de conhecimentos científicos sejam importantes, eles deveriam estar ao alcance de todos. Precisamos, pois, pensar em como executar uma educação que seria “para todos”. Talvez a resposta esteja na “oportunidade para todos” e na “educação direcionada” (para grupos determinados de pessoas). Não queremos trocar um ídolo por outro, como dizia Nietzsche em seu *Crepúsculo dos Ídolos* (1889), mas contestar o modelo atual, não com o anseio de que se acabe de vez com ele, mas que ele seja repensado e redirecionado a reais necessidades da população em geral.

Escola para a vida ou escola para a subserviência?

As escolas têm formado “repetidores”. Por que exigir que todos deem as mesmas respostas, saibam as mesmas coisas, dominem as mesmas competências, se cada aluno possui uma história, necessidades e objetivos diferentes? Em que consiste esse processo de “nivelamento”?

Estamos educando pessoas ou criando robôs? A homogeneização do ensino é útil a quem ou a quem? As perguntas parecem óbvias, mas as respostas nem sempre são esclarecidas de forma honesta e direta.

O verdadeiro princípio da aprendizagem é a descoberta e não a aceitação passiva de supostas verdades. O trabalho do educador deveria ser apresentar, constantemente, o mistério, desafiar ao desconhecido, frente a algo que, ainda que descrito pela Ciência, pelo menos em partes, não o está totalmente para o educando, de modo que ele se surpreenda e trate de encontrar uma explicação nova (ou explicações diferentes). O que falta é uma “escola ativa”. Paremos de brincar de ensinar por ensinar (ou visando apenas lucro, ou para garantir a alguém uma nota que lhe dê aprovação à série seguinte, a qual sequer reflete um conhecimento verdadeiro). Não existem “erros”, existem “descobertas”.

As respostas pré-fabricadas matam as perguntas e a capacidade de aprender. Este tempo escolar, tal como tem sido posto, é um tempo enganoso, o conteúdo curricular pode não servir naquele momento, naquele lugar. Um aluno que tenha dominado o “passo um” pode já encontrar-se apto a saltar para o “passo seis”. Uma educação que põe ênfase no resultado leva à competição e não ao aprendizado, o que gera robôs e não seres humanos que pensam e, pensando, pudessem intervir nos processos variados do mundo de forma positiva, construtiva.

A escola tem sido adepta da ideia de que os alunos são receptáculos vazios e carecem de preenchimento, de intervenção; mas os bosques não precisam ser estimulados por interferências externas, pois crescem e desenvolvem-se naturalmente. Não temos que esticar ninguém, pois crescer é natural, só temos que cuidar para que lhes chegue o necessário. Não podemos impor ameaças e castigos caso não se faça o que queremos. Deveríamos ser capazes de permitir que escolhas fossem feitas, que caminhos diferentes fossem possíveis e aquele caminho que não existisse, que ele fosse criado. Devemos cuidar, orientar e permitir escolhas, julgamentos

discordantes, análises sob outros pontos de vista. Ninguém pode ser coagido, implícita ou explicitamente, a passar em um vestibular, por exemplo, a não ser que este seja, verdadeiramente, o objetivo de quem nele pretende ser aprovado.

Nosso atual modelo de ensino também tem relações estreitas com o modelo *conductista*, o qual usa, por assim dizer, a *pedagogia do medo*, impondo limites abusivos. Quando a criança se aproxima do limite imposto (e isso acaba podendo ser aplicado a todas as idades) ela sente medo e já não faz o determinado a ela como "correto" para aprender ou para se realizar pessoalmente, mas para se sentir segura, para não sentir dor; ela não quer ser, enfim, "qualificada", principalmente como "errada" e ainda, mais do que isso, ela não quer ser "machucada". O movimento *conductista* de 1913 se baseou nisso: a manipulação das massas através do medo.

O professor não tem que dar "aula show", tem que guiar o aprendizado coletivo e contínuo; não é papel dele "ostentar" conhecimento, mas motivar que saibam até mais do que ele achava que sabia. Além de tudo, educar está no exemplo, embora o termo "cuidar" seja mais apropriado que "educar", palavra que, etimologicamente, tem estreita relação com a ideia de "domesticar", de "fazer o animal obedecer". O grande problema é que mudar nosso modo de pensar também nos causa o citado medo.

Educar, portanto, tem como princípio, a partir das primeiras escolas europeias e também brasileiras, tal como as conhecemos hoje, a partir do surgimento das primeiras repúblicas, como já temos comentado, não o que a etimologia latina da palavra sugeriria ("conduzir para fora"), mas justamente o contrário, "impor de fora para dentro" algum modo de pensar para que as pessoas, biologicamente e geograficamente semelhantes, se unissem em uma identidade epistemologicamente criada para que, reconhecendo-se naquela identidade, seguissem ferindo e humilhando todos os "outros" (inferiores, incapazes, serviçais, boçais, selvagens, bárbaros, ignorantes, sem alma, hereges etc.). Assim surgem teorias falaciosas e genocidas como as que sustentam

modos degenerados de pensar/agir tais como o "racismo", o "fascismo", todo tipo de "extremismo" etc. Assim surgem modos de "colonizar o ser", uma vez que conhecimento também é poder (seja para aprisionar, seja para libertar).

[...] o poder na sociedade inclui o poder de determinar os processos decisivos de socialização e portanto o poder de *produzir* a realidade. [...] É possível dizer ainda que as teorias são convincentes porque *dão resultado*, isto é, *dão resultado* no sentido de se tornarem o conhecimento padrão e considerado certo na sociedade em questão. (Berger e Luckmann 1985, 161)

Educar é, portanto, provocar o que está dentro do ser a florescer para o mundo, mesmo que tenha sido um contrassenso o uso desta palavra. O conhecimento aprisiona, mas o conhecimento também liberta. A educação pode produzir números vazios, mas é por meio dela que despertaremos pessoas críticas, criativas e construtivas. É ainda importante ressaltar que sem a participação da família, o papel da escola é nulo; a família é a base da formação do indivíduo como sujeito ativo na sociedade. A família pode ser biológica, mas uma família também pode ser construída em bases intelectuais, profissionais etc. Criar um filho não é uma atividade profissional e não é função da escola fazer este trabalho, a escola tem de servir a interesses específicos da família e apoiá-la, mas sem substituí-la. A família é insubstituível. A escola deveria servir ao cidadão na sua formação profissional e intelectual com base nas necessidades reais do mundo em que ele vive e gostaria de poder transformar.

Bourdieu: mobilização dos intelectuais (menos rotina, mais oportunidades)

Em março de 1989, em Paris, Bourdieu e sua equipe, integrantes do conselho educacional designado pelo Ministério Francês da Educação Nacional, ficaram responsáveis pela criação de um projeto de intervenção pedagógica que tinha como missão sondar os paradigmas metodológicos da educação no intuito de reformular suas diretrizes e elaborar propostas que pudessem ampliar o aprendizado acessível ao maior número

ro de pessoas possível. Como resultado dessa tarefa, o conselho propôs sete princípios modeladores das mudanças progressistas, baseadas na realidade escolar, cujo principal fundamento era a exequibilidade, ou seja, nada que caísse no *teorissismo* inexequível ou na ortodoxia inalterável ignorando necessidades de mudanças – muitas delas emergentes.

Para que possamos ter uma noção geral destes princípios e, quem sabe, aplicarmos alguns deles, se não todos, em sala de aula, após pesquisas e trabalho em conjunto, apresentamos uma síntese que enumeramos e distribuimos, a fins didáticos, em sete itens. O primeiro princípio reforçava a necessidade de haver nos programas tato, sensibilidade, percepção para a criação, para a inovação etc., acima de qualquer ortodoxia estéril. Chamaremos, portanto, o primeiro princípio de *criatividade e invenção*.

Para o segundo princípio dever-se-ia haver quanto mais modos de ensinar que favorecessem, efetivamente, os modos de pensar dedutivo, experimental, histórico, reflexivo e crítico. Para dirimir as desigualdades ligadas à herança cultural, seria muito interessante que o aluno desenvolvesse métodos racionais na resolução de tarefas diversas ligadas às novas tecnologias assim como pudesse submeter-se a um processo de seleção de matérias ou tarefas discriminadas entre obrigatórias e opcionais para melhor aproveitamento de seu tempo e de suas habilidades várias. Ao segundo princípio daremos o nome de *reflexão e experiência*.

Para o terceiro princípio, os programas deveriam ser abertos, flexíveis, revisáveis, em colaboração, sem hierarquia de saberes e imposições de conteúdos condenados à inaplicabilidade. O programa deveria ser, portanto, coerentemente flexível, progressista. Para tanto, deveria ser levado em conta o diagnóstico inicial (antes de cada semestre) assim como o efetivo prognóstico como produto (sempre pensando no equilíbrio de medidas a curto prazo e medidas a longo prazo). Princípio pautado, portanto, na *flexibilização, revisão e colaboração*.

O quarto princípio chamava atenção para a

exequibilidade e para a *transferibilidade* produtiva dos conteúdos exigidos, quer dizer, se seriam coerentes nas exigências e se seriam passíveis de assimilação e reprodução ativa (no sentido da possibilidade de ser ensinado para o número máximo possível de pessoas com o mínimo de exclusão), do ponto de vista dos recursos disponíveis e do grau de assimilação envolvendo critérios como necessidade real de se aprender aquilo em função dos quais deveria haver ainda uma formação contínua dos professores. Deste modo, chamaremos o quarto princípio de *exequibilidade e suprimento das necessidades reais das pessoas*.

O quinto princípio, muito parecido com o segundo, punha em xeque a pedagogia do acúmulo ou da enciclopédia em detrimento da seleção razoável e da ponderação prática do conhecimento. Essa liberdade para a seleção potencializava a autonomia do professor em poder criar seus próprios meios de ensino, seus próprios planejamentos e mobilizar os instrumentos de que precisaria. Ao contrário do que parece, essa liberdade dada a cada um não sugeriria uma anarquia ou um individualismo, pelo contrário, permitiria que se trabalhasse em conjunto na medida em que cada qual aprendesse com o outro dentro daquilo de que precisaria e, o fundamental, com base nos princípios que, com critérios flexíveis, fossem definidos para aquelas situações, daquele momento. Propomos, desta maneira, que o quinto princípio possa assim ser enunciado: o princípio da *autonomia, poder de seleção e construção contínua do conhecimento, individual ou em pares*.

O sexto princípio complementaria o quinto (assim como todos complementam uns aos outros) de forma quase contígua, uma vez que destaca, novamente, o fato de que não é possível ensinar tudo e cada matéria em toda sua especificidade, mas que é necessário fazer conhecer os processos que permitem “qualquer” aprendizagem, de modo que cada professor seja capaz de convergir, como um quiasma, nalgum ponto, todas as outras matérias, unidas pela mesma prática pedagógica. Assim, sintetizaríamos o que chamamos de sexto

princípio: *aprender a fazer*.

O sétimo princípio é quase uma emulação do sexto, diz-se que o ensino precisa ser "comum" (sem hierarquias de saber); a prática de ensino deveria ser a mesma em todas as matérias, em outros termos, é mais importante aprender a aprender qualquer matéria a aprender uma matéria (pretensiosamente) "melhor" que a outra. Aqui, o foco está na *interdisciplinaridade*, termo que usaríamos, portanto, para maximizar em uma palavra simples o sétimo princípio. É importante observar que estes princípios estão integrados e não respeitam esta ordem de forma rígida, da qual nos utilizamos para mostrar que existem vários princípios que poderiam ser adotados em sala de aula no instante em que fôssemos nos posicionar para planejar e executar nossas aulas com o maior esmero possível.

Considerações finais

A *colonialidade* moderna implica muito mais do que forçar pessoas ao trabalho extenuante por meio de correntes, açoites e outras atrocidades. A *colonialidade* do atual *sistema-mundo* significa despersonalizar as pessoas de sua natureza humana para subjugar-las num jogo de categorias que separam "os que podem" daqueles que, segundo tentam nos levar a crer, "não podem"; no ritmo desta violência moral que tem no dinheiro, no capital, no poder, sua maior ferramenta de opressão sobre aqueles que deixaram de poder, de ser, para fortalecer um sistema que os desampara. Estas são algumas das conclusões mais profundas dos textos sobre a *colonialidade do poder*, além da leitura que fizemos de Bourdieu. Não pudemos, claro, no espaço limitado deste artigo, mencionar todos os que se esforçaram intelectualmente para propor reflexões a partir dos temas vistos neste texto, ou até mesmo experiências práticas de vida. Mas, estamos seguros de que este artigo sirva a leituras iniciais sobre o tema da reprodução sistêmica infértil, que propaga discriminações de todas as naturezas. Esperamos por maior cumplicidade entre culturas e pontos de vista variados, ainda que aparentemente discrepantes, mas que se

complementem.

Sobre a essência da colonialidade moderna, compartilha conosco Catherine Walsh um excerto quando menciona Frantz Fanon:

[...] a 'coisa' colonizada se converte em homem no processo pelo qual se liberta. (Fanon) [...] Para Fanon, a descolonização é uma forma de (des) aprendizagem: desaprender tudo que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização para aprender a ser homens e mulheres. [...] Educação política significa abrir as mentes, despertar [as massas] e permitir o nascimento de sua inteligência, como disse Césaire, "é inventar almas" (Fanon). (Walsh 2009, 35)

Já as propostas de Bourdieu não prometem erradicar a ignorância ou a desigualdade social, não se baseiam em nenhuma demagogia, são propostas com base na observação empírica, o que, caso postas em prática, em algum grau de relevância, modificariam uma etapa da formação do caráter social de uma grande quantidade de indivíduos oriundos de classes heterogêneas, o que resultaria na formação de novas classes dentre as quais haveria menos desigualdade social por meio de uma desigualdade cultural muito menor, é nisso que implicaria sua *escuela liberadora* (1997).

Duas conclusões importantes: (a) a escola não reproduz, como pela força da natureza, ela contribui para reproduzir, como a interferência do homem na natureza; e (b) a reprodução que de fato acontece não é resultado de uma lei imutável, mas de uma lei falha, cujo conhecimento por parte do homem pode fazer com que ela sofra intervenções de modo a ser minimizada embora não possa ser totalmente erradicada (pelo menos não parece podê-lo ser).

O sistema escolar brasileiro não tem ambições de "democratizar" o ensino porque a democracia tem sido, em muitos aspectos práticos, uma utopia; no entanto, o que poderíamos fazer, como interventores, seria não reforçarmos as desigualdades a que estão confinados os alunos (e a todos nós, como profissionais do ensino, como pessoas) cuja maioria pertence ao lado desfavorável dessa desigualdade de tudo. É preciso buscar o mais alto grau de democratização do ensino, sem a

utopia de um ensino que fosse de "igual para igual"; a ideia de igualar, nivelar, só favoreceria aos dominantes (no sentido já exposto de que possuem maiores recursos para correrem mais rápido na disputa pelo conhecimento formal). Democratizar as oportunidades? Isso sim deveria ser levado muito em conta; pois, no final das contas, muitos saem da escola sem aprender verdadeiramente, porque não conseguem "acompanhar" os demais, apesar destes "demais" serem minoria. É preciso, portanto, dar oportunidades a todos (de pesquisar, de aprender, de se desenvolver), mesmo que o ensino não seja (e não deve ser) "idêntico" para todos.

Referências

Berger, Peter L., Thomas Luckmann. 1985. *A construção social da realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*. Traduzido por Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes.

Bonnewitz, Patrice. 2003. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Traduzido por Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes.

Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron. 1975. *A Reprodução: A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Traduzido por C. Perdigão Gomes da Silva. Lisboa: Vega.

Bourdieu, Pierre. 1997. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veintiuno.

Fanon, Frantz. 2008. *Pele negra, máscaras brancas*. Traduzido por Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA.

Fiorin, José Luiz. 1988. *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Ática.

Mignolo, Walter. 2008. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa* 8 (enero-junio): 243-281.

Mignolo, Walter. 2020. *A Geopolítica do Conhecimento e a Diferença Colonial*. *Revista Lusófona de Educação*, 48: 187-224.

Quijano, Aníbal. 2005. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*, 117-142. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Reevo. 2014. *La Educación Prohibida: Película Completa HD*. YouTube video, 13 ago. 2012. <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>.

Santos, Boaventura de Sousa. 1995. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez Editora.

WALSH, Catherine. 2009. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, resurgir e re-viver. In *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*, organizado por Vera Maria Candau, 11-42. Rio de Janeiro: 7 Letras.

Danillo Macedo Lima Batista

Mestre em Letras e Linguística (Área de Concentração: Estudos Literários) pela Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiás, GO, Brasil; doutorando em Letras e Linguística (Área de Concentração: Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiás, GO, Brasil. Professor efetivo da Educação Básica pelo município de Edéia, GO, Brasil.

Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação do autor antes da publicação.