

**A MISÉRIA DO MUNDO E AS FACES DA EXCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR**

**THE WEIGHT OF THE WORLD AND THE FACES OF SCHOOL AND SOCIAL  
EXCLUSION**

Gilson R. de M. Pereira

Universidade Regional de Blumenau

[gilsonmp@furb.br](mailto:gilsonmp@furb.br)

Maria da Conceição Lima de Andrade

Universidade Regional de Blumenau

[mconceicao@furb.br](mailto:mconceicao@furb.br)

**RESUMO.** Em *A Miséria do Mundo*, obra publicada sob a direção do sociólogo francês Pierre Bourdieu, são analisadas as relações entre exclusão escolar e exclusão social. As modificações morfológicas do sistema de ensino, em todo o mundo, acarretaram a substituição da eliminação brutal pela eliminação branda, diluída no tempo e adiada para níveis superiores de escolaridade. Esta modalidade de exclusão, chamada no livro mencionado de “exclusão do interior”, é vivida pelos agentes que a sofrem como “traição”, “desencanto”, perda das esperanças mais caras suscitadas pelas promessas de escolarização para todos. A universalização e democratização do ensino parecem chocar-se com os geralmente imperceptíveis mecanismos sociais responsáveis pela exclusão, numa sociedade cuja promessa é dar tudo a todos, mas sob a forma dissimulada do símile.

**Palavras-chave:** eliminação branda, seleção social, democratização do ensino.

**ABSTRAT.** On *The Weight of the World*, published under the direction of the French sociologist Pierre Bourdieu, relations between school and social exclusion are discussed. The morphological changes of the education system all over the world, lead to a replacement of the brutal elimination by the soft one, diluted in time and postponed to higher levels of schooling. This type of exclusion, mentioned in the book as "exclusion from the inside", is experienced by those that suffer it as "treason", "disenchantment", loss of the highest raised hopes by expensive promises of education for all. The democratization and universalization of education seem to crash against the usually elusive mechanisms responsible for social exclusion, in a society which promises everything to everyone, but in a similarly disguised form.

**Keywords:** soft elimination, social selection, democratization of education.

O processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isto faz com que a instituição [escolar] seja habitada, em longo prazo, por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma (BOURDIEU, 1997, p. 485).

## Introdução

*A Miséria do Mundo* (título original francês: *La Misère du monde*), esta, sob vários pontos de vista, extraordinária obra coletiva sob a direção de Pierre Bourdieu (1930 – 2002), foi publicada em 1993 na “Collection Libre examen” das Éditions du Seuil. O diretor não era autor estreado. Pelo contrário, desde há mais de trinta anos vinha edificando, tijolo por tijolo, uma obra monumental de análise científica do mundo social. Para comprovar este veredicto seria bastante recensear alguns títulos capitais publicados até aquela data – *A Distinção* (de 1979, lançado em 2007 no Brasil pelas Editoras EDUSP e Zouk), *Le Sens pratique* (1980), *Ce que parler veut dire* (1982), *Homo academicus* (1984), *La Noblesse d’État* (1989), entre outros – trabalhos reveladores da mobilização sistemática e sem fronteiras de um grande arsenal de utensílios de pesquisa, simultaneamente teóricos e práticos, com o propósito de trazer à luz a lógica dos campos e das práticas e os mecanismos, o mais das vezes obscuros, de dominação simbólica.

O surpreendente na vasta obra de Bourdieu não é apenas o rigor analítico, a acurácia metodológica, o alcance científico dos resultados obtidos, mas, sobretudo, o espectro de objetos submetidos à análise: a alta burocracia estatal, o campo acadêmico, a frequência a museus e a prática e consumo de gêneros artísticos, os gostos de classe e as classes de gosto, as trocas lingüísticas, o discurso filosófico (*A Ontologia política de Martin Heidegger*), o homossexualismo e as questões de gênero (*A Dominação masculina*), a educação (*A Reprodução*), o campo literário (*As regras da Arte*), a produção cultural, a igreja e o episcopado, a transmissão da herança e as trocas matrimoniais, a família camponesa, o mercado de imóveis e o campo econômico, as trocas materiais e simbólicas de uma sociedade pré-capitalista (a Cabila, na Argélia), o campo científico e, já ao final de sua vida, os meios de comunicação de massa (*Sobre a Televisão*), os movimentos sociais e a globalização

(*Contra-fogos*). Nada parece escapar a esse olhar sociológico armado das disposições e de todos os meios práticos e teóricos acumulados pela disciplina desde a sua fundação.

Vista no conjunto, a obra de Bourdieu parece voltada a compreender e fazer compreender, como já referido, duas questões correlatas: 1) Como os campos (espaços mais ou menos autônomos de produção material e simbólica) funcionam e qual a lógica das práticas e estratégias dos agentes; e 2) Como funciona a dominação simbólica e como e por que ela se reproduz e, sobretudo, por que esta dominação é naturalizada e legitimada tanto pelos dominantes como pelos dominados. Se fosse o caso de sintetizar o objetivo de *A Miséria do Mundo*, este certamente estaria filiado ao de descrever a segunda questão mencionada, ou seja, como funciona a dominação dos dominantes sobre os dominados e como esta é sentida na forma de dor e sofrimento, de experiências vividas sob a forma de *habitus* dilacerados.

Quando foi lançado, *A Miséria do Mundo*, além do sucesso de público (vendeu mais de 100.000 exemplares), causou certo debate na França, muito mais em razão das características do campo intelectual francês, de sua concorrência e móveis internos, e, provavelmente, em razão das feridas ainda abertas pela análise da universidade francesa (*Homo academicus* é de 1984), do que propriamente devido às peculiaridades da obra.

Nas polêmicas – nem sempre intelectuais – alimentadas pelos meios de comunicação, viu-se na obra, e noutras que lhe seguiram, uma pretensa “reviravolta” política do autor, aparentemente considerando que ele havia permanecido ausente das tomadas de posição políticas dos anos de 1960, chegando mesmo na época a desqualificar as intervenções dos pesquisadores fora do campo científico. Porém, considerando a lógica da pesquisa de Bourdieu e sua biografia pessoal, *A Miséria do Mundo* não surpreende. Em primeiro lugar, porque o autor, ao longo de sua vida, não foi o “apolítico” que quer fazer crer o ensaísmo jornalístico e a polêmica ordinária. Se Bourdieu passa ao largo das manifestações mais visíveis e radicais de 1968 (ele positivamente não acreditava naquele movimento), igualmente certo é que se insere na campanha presidencial de 1980 e, em 1981, defende publicamente, por manifesto, o “Solidariedade”, o hoje já esquecido sindicato polonês que abriu caminho para o fim das autocracias comunistas no leste europeu. A um observador

atento e sem preconceitos não surpreenderia, portanto, a alocação de Bourdieu, em 1995, para os ferroviários franceses em greve, nem suas posteriores defesas dos imigrantes, dos “sem documentos” e dos desempregados, em 1998, nem seus panfletos polêmicos, ao mesmo tempo apaixonados e lúcidos, contra o “pensamento único”, assim como suas condenações ao racismo e à intolerância de direita, e tampouco seus alertas simultaneamente políticos e científicos sobre os efeitos sociais da “Agenda do Milênio” da Organização Mundial do Comércio, isso em 1999 (cf. BOURDIEU, 1998). O Bourdieu “apolítico” ou “de direita” (até isso já disseram) é uma ficção que não resiste ao confronto com os fatos.

Em segundo lugar, porque a lógica da pesquisa praticada por Bourdieu não privilegia objeto. Tudo é passível de ser submetido ao desencantamento proporcionado pela ciência, tanto a obra de Sartre quanto as queixas e os lamentos de uma pobre dona de casa de algum enclave urbano, tanto a obra de Flaubert quanto o caderno de avaliação escolar de um professor secundarista. Como o próprio autor afirma em alguma parte de *Homo academicus*, não há, para a ciência social, nada que reivindique o *status* de extra-territorialidade, nem mesmo o mundo intelectual e o próprio cientista. Tudo pode ser transfigurado pela construção científico-social (do Estado à correspondência de um obscuro comerciante), assim como tudo pode ser transfigurado pela arte (de uma paisagem a um caneco quebrado). Dito isso, *A Miséria do Mundo*, quer por seus efeitos políticos mediatos ou imediatos, quer por sua feição de obra sociológica rigorosa, guarda inteira continuidade quando inserida na vida e obra de Bourdieu.

Essas observações preliminares servem para indicar que, conquanto não exclusivamente, *A Miséria do Mundo* deve ser lida como texto especificamente sociológico. Como obra sociológica, portanto, *A Miséria do Mundo* exige, para sua leitura, que sejam levadas em conta as características do ofício de sociólogo, os materiais submetidos a exame, os utensílios empregados e o próprio trabalho de construção dos objetos. Neste sentido, como obra de sociologia, *A Miséria do Mundo* é impressionante. Por vários motivos, entre os quais: é uma obra coletiva de uma grande equipe de pesquisadores experimentados, autores de obras próprias; pode-se citar Patrick Champagne (autor de *Fazer a opinião*), Remir Lenoir, Francois Bonvin, Alain Accardo (autor de *Jornalistas au quotidien* e de livros sobre a obra de Bourdieu), Louis Pinto (autor de *Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social*),

Aldelmalek Sayad (que já havia trabalhado com Bourdieu outras vezes, como em *Le déracinement*) e Loïc Wacquant (autor de *Corpo e Alma*), entre outros; em segundo lugar, é uma obra de demorada confecção (foram três anos só para o protocolo) e de abundante material empírico; e, finalmente, não apresenta os traços mais visíveis do trabalho acadêmico acabado, e nisso está de acordo com a tradição de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, revista fundada e dirigida por Bourdieu desde 1975 até a sua morte, traços tais como referências bibliográficas, menções a autores e ao passado acumulado da disciplina, entre outros.

O objetivo destas notas é explicitar a noção de “eliminação branda” escolar e descrever, por meio de alguns casos exemplares, como este tipo de eliminação se faz presente em *A Miséria do Mundo*.

### **Escola e exclusão social**

Além das notas metodológicas, *A Miséria do Mundo* divide-se em seis blocos, cada um deles contendo certo número de entrevistas e análises das mesmas. Esses blocos pretendem dar conta da multiplicidade das formas contemporâneas de exclusão social, não somente das modalidades mais explícitas, tais como as exclusões decorrentes do desemprego, do racismo e da xenofobia, as encontráveis nas prisões e nos manicômios, como também de todas as exclusões quase invisíveis, pois tidas como naturais e inevitáveis, como as decorrentes da solidão, da velhice, dos fracassos, dos ressentimentos, dos becos sem-saída profissionais, da reviravolta das tradições e do desamparo vivenciado pelos que habitam mundos em decadência.

A educação, assim como suas relações com a exclusão social, ocupa um desses blocos, chamado sugestivamente de “Os excluídos do interior”. O sugestivamente antes mencionado fica por conta da seguinte constatação: se anteriormente Bourdieu submeteu a escola ao crivo da análise sociológica, trazendo à luz os mecanismos mais brutais pelos quais a escola estava direta ou indiretamente implicada com a reprodução das desigualdades sociais e com a reprodução dos *herdeiros*, isto é, dos culturalmente privilegiados (cf. BOURDIEU; PASSERON, 1975; BOURDIEU, 1998), agora, em *A Miséria do Mundo*, o acento

analítico recai, a partir das novas configurações assumidas pelo sistema de ensino, nas formas mais sutis e menos perceptíveis de exclusão escolar.

De fato, dos anos da década de 1950 até a década de 1990, o sistema de ensino, em praticamente todo o mundo, com pequenas variações locais, passou por uma mudança morfológica que consiste, muito resumidamente, no seguinte: da anterior estabilidade restritiva do sistema, baseada na eliminação precoce de todos os agentes classificados pela escola como “culturalmente desfavorecidos”, o sistema reestruturou-se e assumiu as formas da assim chamada “democratização”, fundada no acesso à escola de agentes de categorias antes excluídas, porém paradoxalmente baseada na manutenção relativa das posições anteriores. Isto é, se antes a escola eliminava pura e simplesmente no início da escolarização, no “primário”, após as modificações estruturais mencionadas, e que são em parte decorrentes da difusão escolar da crença no valor dos títulos e conhecimentos escolares, a eliminação, por assim dizer, “desaparece”, é diluída no tempo e postergada para os níveis superiores da escolaridade (cf. BOURDIEU, 1997, p. 481-86).

O máximo de eliminação branda pode ser exemplificado pelo caso brasileiro: para combater manifestamente a eliminação direta, foi instituída a continuidade pela não reprovação, cujos efeitos latentes são visíveis: em 2003, segundo o então Ministro da Educação, 59% das crianças matriculadas na 4ª série do ensino fundamental no Brasil não sabiam ler (cf. *JC e-mail*, nº 2302, 18/06/2003). Esse contingente, certamente maior do que os 20 milhões de analfabetos, formava o conjunto dos prováveis escolhidos para a eliminação branda da escola.

### **A eliminação branda**

O fundamento da eliminação branda reside nos modos pelos quais a escola se insere nas relações de forças entre as classes sociais, nas relações de dominação e nas estratégias de distinção dos grupos sociais, enfim, nas formas por meio das quais a escola contribui, à revelia dos profissionais do campo educacional, para a reprodução das estruturas sociais. Sem trunfos, desapossados, sem a caução proporcionada pelos capitais que conferem legitimidade e amparam as aspirações sociais, sobretudo, sem os dois princípios fundamentais de diferenciação

social nas sociedades contemporâneas, o capital econômico e o capital cultural, os agentes estão condenados a suportar todas as coações decorrentes dos processos de seleção social e escolar.

Destarte, a escola pratica classificações escolares (por meio das sanções propriamente escolares, como a avaliação) em agentes socialmente selecionados. A partir disso, a eliminação branda opera por meio da ativação de dois mecanismos simultâneos: por um percurso escolar longo e sofrido, cheio de paradas, avanços e recuos, de modo que os agentes se encontram em idade social defasada ao concluí-lo, não podendo mais, ou podendo muito pouco, obter as recompensas materiais e simbólicas pelos esforços despendidos; e, se não fracassarem, este o destino mais provável, terão obtido um diploma relativamente desvalorizado, embora tenham aparentemente tido todas as chances. Os mecanismos da eliminação branda colimam, portanto, um percurso longo e acidentado com um diploma que não garante a adequação entre a chancela legal e o posto ocupado, ou seja, entre as aspirações proporcionadas pelo diploma e os retornos materiais e simbólicos daí resultantes. Neste caso, os agentes socialmente selecionados, geralmente estudantes de famílias das classes populares, estarão condenados a uma “exclusão sem dúvida mais estigmatizante que no passado: mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência, ‘suas chances’” (BOURDIEU, 1997, p. 483). A força da eliminação branda reside, portanto, na aparência de equidade e na continuidade.

### **Tolerado pela escola**

Nas entrevistas do bloco “Os excluídos do interior”, de *A Miséria do Mundo*, o sentimento derivado da eliminação branda (a real, daqueles já eliminados, e a potencial, dos que pressentem que “não terão sucesso”) é um misto de impotência e raiva. Impotência, pois tudo se passa como se o mecanismo fosse naturalmente fatal; e raiva, pois os agentes se sentem enganados por uma instituição que lhes prometia tudo no discurso, mas que lhes deu tão pouco.

A primeira entrevista é com Malik, 19 anos, morador de um conjunto habitacional de periferia. Filho de pai imigrante argelino e mãe imigrante iugoslava, Malik sofre um concentrado de exclusões: a econômica, pois seus pais são trabalhadores manuais eternamente às voltas com demissões e empregos

temporários; a política, pelo fato de não ser argelino e, simultaneamente, não ser aceito na França, embora tenha nascido lá, gozando, portanto, de uma cidadania mais fictícia do que real; a étnica, pois descendente de norte-africanos; a escolar, pois estudante de trajetória acidentada, entre outras. Proveniente de um lar desfeito, Malik não tem o privilégio da vida familiar (“Depois do divórcio, minha mãe foi embora, e eu e meu irmão ficamos, minha irmã já tinha ido embora com seu namorado. Como meu irmão não ficava muito em casa, no fim das contas só havia eu”, p. 496), e isso, seguramente, incide diretamente sobre o seu baixo rendimento escolar.

A eliminação branda desse jovem é exemplar, se é possível usar a palavra: permanece na escola, goza do *status* ambíguo de estudante secundarista, mas não estuda (“Bem, eu não estudo”, p. 504) e pouco ou nada lhe é cobrado (“Na escola não exigem tanto assim da gente” [...] “Na escola também não se exige o suficiente”, p. 498; “É isso que eu não entendo, na escola não exigem que eu tire 20”, p. 504). Tem com a escola uma relação bastante nebulosa, não compreende direito o percurso, a lógica do sistema. Intui, um tanto vagamente, que nada do que aprende na instituição lhe servirá de algum modo “lá fora” (“Existe uma pedagogia geral bem estabelecida, mas a gente percebe que não existe uma coisa mais individualizada, não se toma o indivíduo à parte”, p. 499).

Também sente que a escola apenas o tolera (“Então basta fazer realmente o mínimo” [...] “No fim você não fez nada e eles deixaram você passar”, p. 504). Confessa suas transgressões, pequenos furtos, invasões de casas abandonadas, entre outras, e no final refere-se à escola com comovente esperança (“Atenção! Eu sou muito exigente, eu quero uma profissão que me agrade do começo até o fim”, p. 504), embora seu realismo de “jovem vivido” não lhe permita gozar muito tempo esse sonho: quando o entrevistador comenta que se ele quisesse se daria muito bem na vida, ele interrompe com um seco “Não”.

### **“Completamente desvalorizadas”**

A entrevista posterior à de Malik é com três garotas parisienses, Claire, Muriel e Nadine, que sofrem “a experiência da queda brutal de seu valor escolar ao chegarem ao liceu” (p. 505). Após um colégio feliz (no Brasil, o colégio corresponde



mais ou menos da 6ª à 8ª séries do ensino fundamental), cuja amenidade ilusória lhes permite sonhar com os graus mais avançados da escolarização, entram no liceu parisiense (correspondente mais ou menos ao ensino médio) e descobrem, decepcionadas (“eu fui trazida de meus sonhos para o chão”, p. 510), as enormes lacunas em suas formações escolares.

São também candidatas à eliminação branda. Essas alunas são as hiper selecionadas das classes populares que, no momento decisivo, descobrem que não foram tão “corrigidas” e admoestadas, e estimuladas, quanto era necessário para se dar bem nos níveis superiores, nas bifurcações para as carreiras socialmente mais rentáveis. No encontro decisivo com a verdade da escola, descobrem que a “estrada científica” lhes estava interdita, restando-lhes a relegação a uma “seção literária desconsiderada”. Além disso, devendo tudo o que sabem à escola e às formas escolares de inculcação, elas recebem da instituição a culpa por suas insuficiências (“Eu ia ver os orientadores pedagógicos ou os professores e levava a maior bronca. Eu tinha realmente a impressão de que para eles eu era uma bagunceira que não estava nem um pouco preocupada com seu futuro”, p. 516). Nessas circunstâncias, a permanente incerteza escolar é acirrada por estudos intensos para alcançar as notas mínimas necessárias ao prosseguimento do percurso. Mas elas não têm muitas esperanças; num prognóstico quase sociológico, Nadine observa com extrema lucidez: “Já existe uma lógica de seleção, de desencorajamento [...] eles não vão ajudar todo mundo a ser bem sucedido; eles já tentam nos eliminar” (p. 521).

### **As desventuras profissionais**

Os efeitos da exclusão também afetam os profissionais da educação. O mesmo processo, de reestruturação do sistema de ensino, que conduziu à “democratização” já mencionada, altera de forma bastante pronunciada as condições da carreira docente, fazendo-a percorrer um caminho de “profunda diferenciação”. A entrevista com uma professora de letras de um colégio parisiense, Fanny, filha de pais operários, é reveladora do mal-estar profissional dos professores. Não haveria dificuldade em estabelecer semelhanças entre as condições de Fanny e as de professores brasileiros do ensino fundamental e médio

das escolas públicas. O sentimento de desvalorização (“Um trabalho de merda”, p. 539), a ansiedade por reconhecimento de uma profissão considerada, no passado, por todos como nobre (“O desejo de ter seu trabalho reconhecido”, p. 543), a estafante rotina de trabalho e a rendição a uma cultura fragmentada (“Eu não tenho tempo de ler durante o período escolar [...] eu leio pedaços de livros, pedaços! [...]”, p. 543), o sentimento feminino de perda (“Negligenciei minhas meninas num momento em que elas tinham necessidade de mim”, p. 543), enfim, todos os indícios de frustração decorrente das desventuras profissionais de quem, saída das classes populares, não consegue, ao ser recrutada para uma profissão com os signos aparentes do trabalho intelectual, superar as exclusões de classe de origem.

Mas as mudanças profissionais são mais sentidas ainda em outra entrevista, com Ramus, de origens populares, quase 50 anos, antigo professor primário. A heterogeneidade profissional se apresenta, neste caso, com esmagadora evidência: diretor de uma escola de um “bairro difícil”, marcado, sobretudo, pelo abandono do Estado e pela dessertificação social (correspondente, talvez, a uma favela no Rio de Janeiro ou São Paulo), Ramus vê-se condenado ao papel de “flic”, policial na gíria francesa, obrigado “a gerir, dia a dia, as manifestações, maiores ou menores, da violência” (p. 569).

Essa inflexão nas tarefas profissionais é vista com desgosto e melancolia. A escola de Ramus carrega, no cenário político-social da França contemporânea, os sinais mais fortes de estigmatização: três em cada quatro alunos são filhos de pais estrangeiros (na maioria, proletários argelinos). Nenhum filho de professor estuda nessa escola. Ramus reconhece, com misto de tristeza e raiva, que seu bairro é “um ambiente muito tenso e violento” (p. 573), embora não deixe de revelar os trunfos ambíguos de sua gestão: “99,5% das brigas agora só acontecem na rua, em frente ao colégio” (p. 573). Numa escola na qual os professores são espancados e os “bons” alunos são cotidianamente constrangidos pelos colegas “indisciplinados”, nessa escola de alta rotatividade de professores, conquanto seus resultados escolares não defiram muito de outros estabelecimentos mais privilegiados, seu diretor revela a suprema renúncia e desencanto de uma profissão sacudida por processos de exclusão: “não podemos nos empenhar afetivamente neste colégio” (p. 585).

### **Considerações complementares**

A leitura de *A Miséria do Mundo* permite apreender, a partir de casos particulares, que, se no passado a escola operou sob a lógica da seleção precoce, hoje trabalha em outro nível de realidade, o da eliminação branda, cuja característica, anteriormente descrita, é a postergação e a posterior frustração das ambições escolares dos agentes situados nas posições mais dominadas tanto social quanto culturalmente. A compreensão de como se dá a implicação da escola com os mecanismos mais gerais de exclusão social pode permitir a elaboração e execução de políticas públicas destinadas a corrigir ou atenuar os efeitos decorrentes da “violência inerte” das estruturas sociais.

Em uma alocução sobre as relações entre sociologia e democracia, Bourdieu (1996) observa que uma das ilusões sobre a democracia consiste em supor que todos têm iguais condições de acesso à opinião pública, que todos têm as mesmas condições de falar. Ora, prossegue o autor, nada é mais desigualmente distribuído do que os instrumentos, cognitivos e corporais, para formular um ponto de vista próprio, uma opinião sobre algo. O acesso ao âmbito do discurso é muito restrito nas sociedades contemporâneas. A probabilidade de responder adequadamente a uma questão, assim como a capacidade de articular um problema, é maior entre os homens do que entre as mulheres, entre os ricos do que entre os pobres. Disso decorre a enorme importância assumida pela educação.

A cidadania, como se sabe, permite o acesso dos agentes a esses quatro âmbitos essenciais da vida social: o cultural (incluindo a cultura legítima), o político, o jurídico (incluindo o ético-moral) e o propriamente econômico (com o acesso aos bens materiais e serviços disponíveis no mercado, inclusive os de informação). Nesse sentido, a cidadania é o oposto imediato da exclusão social.

Conhecer as formas pelas quais a escola se relaciona com a exclusão social é permitir a criação dos mecanismos modificadores capazes de possibilitar aos agentes sociais, sobretudo os mais desapossados, a apropriação dos dois sistemas básicos de representação da realidade, a língua materna e a matemática elementar; a participação política, incluindo aí o direito de votar e ser votado; a participação na vida econômica e o conhecimento dos direitos e deveres constitucionais (cf. MACHADO, 1997).

Disso decorre que a educação para a cidadania não se confunde com educação política pura e simples, educação para a ação política, para o convencimento, para a manifestação cívica. A educação para a cidadania é uma ação cujo objetivo é a criação de agentes sociais capazes de pensamentos e ações autônomos, aptos e dispostos a assumir as responsabilidades inerentes à articulação entre projetos pessoais e coletivos. Desse modo, uma educação para a cidadania e para a democracia tem como propósito a ampliação da capacidade dos agentes se tornarem autônomos numa sociedade heterônoma. Mas é preciso trabalhar para isso, isto é, para tornar possível o acesso às condições sociais que tornam possível a expressão autônoma dos agentes:

A ciência, diz Bourdieu (1996), informa sobre os meios; ela não diz nada sobre os fins. Mas desde que se fale de democracia, os fins estão claramente postos: é preciso trabalhar para universalizar, isto é, democratizar, as condições econômicas e culturais de acesso à opinião pública. É isso que confere um lugar determinante à educação, educação de base e educação permanente: ela não é somente condição de acesso aos postos de trabalho ou às posições sociais, é também a condição maior do acesso ao verdadeiro exercício dos direitos do cidadão.

Obras sociológicas como *A Miséria do Mundo*, na medida em que trazem à luz os processos mais ocultos de exclusão social e escolar, podem ajudar nisso.

### **GILSON R. DE M. PEREIRA**

Possui graduação em Licenciatura em Física pela Universidade de São Paulo (1987), graduação em Bacharelado em Física pela Universidade de São Paulo (1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1992) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2001). Atualmente é professor do quadro da Fundação Universidade Regional de Blumenau. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, políticas públicas, administração da educação, periódico especializado e disciplina acadêmica.

### **MARIA DA CONCEIÇÃO LIMA DE ANDRADE**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1987), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1994) e doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). Atualmente é professora do quadro da Fundação Universidade

Regional de Blumenau. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: disciplina, recreio escolar, educação, violência simbólica e campo educacional.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. (dir.). **A Miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Org.: Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Contrafogos**. Táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

\_\_\_\_\_. Sociologie et démocratie. **Tribune Libre**, Zellige, n°3, Octobre 1996, Service Culturel, Scientifique et de Coopération de l'Ambassade de France au Maroc. Disponível em:

[www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/index2.html](http://www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/index2.html) Data de acesso: 27/6/2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

MACHADO, N. J. **Cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.