



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANTÔNIO LIMA DA SILVA

**A EDUCAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA
PERSPECTIVA DE BOURDIEU**

Salvador
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ANTÔNIO LIMA DA SILVA

**A EDUCAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA
PERSPECTIVA DE BOURDIEU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção de título de mestre em educação

Orientador: Prof. Dr. Kleverton Bacelar

Salvador
2010

UFBA / Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

S586 Silva, Antônio Lima da.
A educação e a constituição da subjetividade na perspectiva de
Bourdieu
/Antônio Lima da Silva. – 2010.
100 f.

Orientador: Prof. Dr. Kleverton Bacelar.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de
Educação, Salvador, 2010.

1. Sociologia educacional. 2. Subjetividade. 3. Bourdieu, Pierre. I.
Bacelar,
Kleverton. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação. III.
Título.

CDD 306.43 – 22 ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

ANTÔNIO LIMA DA SILVA

A EDUCAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE
NA PERSPECTIVA DE BOURDIEU

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Alba Regina Ramos

Doutora em Sociologia, Universidade de Paris III (Sorbonne-Nouvelle)
Universidade Salvador

Dora Leal Rosa

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

Kleverton Bacelar (Orientador)

Doutor em Filosofia, Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Federal da Bahia

Salvador, 04 de maio de 2010

Dedico este trabalho aos meus pais, Adélio (in memoriam) e Delcy - mãe querida e dedicada - que, com muitos esforços, investiram na educação de seus filhos e auxiliaram na constituição de *habitus* fundados em valores universais.

Dedico também aos meus irmãos Adelino, Daiana e Flávio.

AGRADECIMENTOS

Geralmente os agradecimentos são a última coisa que se escreve para compor os elementos pré-textuais de um trabalho acadêmico como uma dissertação e costuma ser lido por todos aqueles que têm contato com o produto.

Posso dizer que contei com a ajuda de colegas, amigos, familiares – inclusive os geograficamente distantes - e, sobretudo, de alguns professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob forma de bolsa de estudo, para produzir meu trabalho dissertativo. É impossível nomear a todos porque posso me esquecer de alguns, mas gostaria de registrar meus sinceros agradecimentos àqueles que participaram diretamente desse processo.

Expresso meu agradecimento sincero ao Prof. Kleverton Bacelar por ter me acolhido no mestrado aceitando o desafio de orientar um trabalho sobre aspectos da sociologia de Bourdieu, um autor que não é muito comum nas suas pesquisas acadêmicas. Foram dois anos de convivência, aprendizado e crescimento intelectual.

Agradeço à Profa. Dora Leal que gentilmente me cedeu e indicou diversas bibliografias bem como me auxiliou no cumprimento da atividade do mestrado “Trabalho individual orientado” que resultou na elaboração do segundo capítulo da dissertação.

Agradeço à Profa. Alessandra Barros e à Profa. Kátia Siqueira pelas observações e contribuições no exame de qualificação.

Sou muitíssimo grato à Profa. Márcia Pontes pela atenção, conselhos, dicas e elaboração do resumo em língua francesa.

Não posso deixar de manifestar minha gratidão aos funcionários da Pós-graduação, principalmente, Kátia, Gal e Eliene e da Biblioteca Anísio Teixeira, em especial, Vera, Sônia e Auxiliadora.

RESUMO

Buscou-se neste trabalho realizar um estudo teórico-conceitual sobre a constituição da subjetividade contemporânea nas análises feitas por Bourdieu sobre o fenômeno educacional, especialmente, nas suas obras mais próximas ao campo educacional: *Os Herdeiros*, *A Reprodução*, *A Distinção* e parte de seus escritos circunstanciais. Para sua efetivação, partiu-se do princípio que, embora conhecido no Brasil, a pesquisa educacional brasileira ainda tem ignorado e negligenciado o conjunto de seu trabalho. Evidenciou-se a relação entre indivíduo e sociedade destacando, de um lado, os trabalhos de Durkheim sobre a educação e a moral e, de outro, a perspectiva de Bourdieu que enfatiza o *habitus*, o campo e o espaço social bem como as convergências e divergências na teoria de ambos pensadores. Abordou-se também a relação entre a educação e a diferenciação social na contemporaneidade mostrando suas raízes e o princípio bourdieusiano que enfoca a relação entre a origem social e o pertencimento a uma determinada classe como fator que distingue as diferenças na sociedade, associado à posse do capital cultural e as estratégias dos agentes que visam manter ou melhorar sua posição no espaço social. Mostrou-se ainda a constituição da subjetividade na sociologia da educação de Bourdieu ressaltando as origens e os principais temas de estudo desta especialidade sociológica antes do advento do modelo de reprodução social e cultural bem como seu caráter diferenciado e diferenciador.

Palavras-chave: Sociologia da educação de Bourdieu, Indivíduo e sociedade, subjetividade.

RÉSUMÉ

On a cherché, dans ce travail, réaliser une étude théorique et conceptuelle sur la constitution de la subjectivité contemporaine selon les analyses de Pierre Bourdieu sur l'éducation, particulièrement, dans ses oeuvres: *Les Héritiers*, *La Reproduction*, *La Distinction* – les plus proches du champ éducationnel – et aussi d'une partie de ses écrits circonstanciels. Pour en réaliser, on a parti du principe: malgré Bourdieu soit bien connu au Brésil, les recherches dans le champ éducationnel ont ignoré et négligé l'ensemble de son oeuvre. Dans ce travail, on a cherché mettre en évidence la relation individu et société, en détachant, d'un côté, les travaux de Durkheim sur l'éducation et la morale et, d'autre, la perspective de Bourdieu qui souligne l'*habitus*, le champ et l'espace social, ainsi que les convergences et les divergences dans la théorie de tous les deux penseurs. On a abordé aussi la relation entre l'éducation et la différentiation sociale, dans la contemporanéité, en montrant leurs racines et le principe bourdieusien qu'affirme l'existence des liens entre l'origine sociale, et l'appartenance à une certaine classe sociale, comme le facteur que détermine les différences de possession du capital culturel et les stratégies des agents que visent à maintenir ou améliorer leurs positions dans l'espace social. On a souligné encore la constitution de la subjectivité dans la sociologie de l'éducation de Bourdieu, en rehaussant les origines et les principaux sujets d'étude de cette spécialité sociologique avant l'avènement du modèle de reproduction sociale et culturelle bien que son caractère différencié et différenciateur.

Mots-clé: La Sociologie de l'Éducation de Bourdieu; Individu et Société; Subjectivité.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. A RELAÇÃO ENTRE INDÍVIDUO E SOCIEDADE: AS CONTRIBUIÇÕES DE DURKHEIM E BOURDIEU	17
1.1 INDÍVIDUO E SOCIEDADE: A PERSPECTIVA DE DURKHEIM	17
1.2 INDÍVIDUO E SOCIEDADE: A PERSPECTIVA DE BOURDIEU	27
1.3 DURKHEIM E BOURDIEU: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS	40
2. A EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS DE DIFERENCIAÇÃO SOCIAL	43
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIFERENCIAÇÃO SOCIAL NA TRADIÇÃO SOCIOLÓGICA	43
2.2 A ORIGEM SOCIAL E A FILIAÇÃO A UMA “CLASSE”: OS FATORES DE DIFERENCIAÇÃO SOCIAL NA PERSPECTIVA DE BOURDIEU	48
2.3 A DIFERENCIAÇÃO SOCIAL E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO	53
3. A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE BOURDIEU	68
3.1 O CONTEXTO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX	68
3.2 A REPRODUÇÃO CULTURAL E SOCIAL: AS CONTRIBUIÇÕES DE BOURDIEU E PASSERON	72
3.3 A SUBJETIVIDADE NO PROJETO SOCIOLÓGICO DE BOURDIEU	82
3.4 O CARÁTER DIFERENCIADO E DIFERENCIADOR DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE BOURDIEU	86
CONCLUSÃO	89
REFERÊNCIAS	95

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objeto de estudo a constituição da subjetividade contemporânea nas análises feitas por Pierre Bourdieu (1930-2002) da educação, particularmente, nos livros *Os herdeiros: Os estudantes e a cultura*¹ (1964), *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1970), *A distinção: crítica social do julgamento* (1979) e em alguns escritos circunstanciais².

Ao definir o objeto de análise desta dissertação³, entendeu-se que para investigar os temas do universo educacional na contemporaneidade Bourdieu, decerto, recorreu em vários momentos aos clássicos do pensamento social como Karl Marx (1818-1883), Émile Durkheim (1858-1917) e Max Weber (1864-1920), embora nunca tivesse reconhecido publicamente as influências desses pensadores em sua obra⁴.

Como se sabe, Durkheim foi o fundador da sociologia da educação ao cunhar o primeiro conceito genuinamente sociológico de educação⁵ e um dos pioneiros a mostrar, em *Da divisão do trabalho social* (1893) – sua tese de doutoramento - dentre outros, as novas formas de trabalho e suas implicações na diferenciação social nas sociedades modernas especialmente na Europa ocidental que dava passos significativos no seu processo de industrialização e urbanização. Assim sendo, parte-se do princípio que Bourdieu, ao examinar a reprodução social pela via da educação

¹ Este livro ainda não foi traduzido para a língua portuguesa e adotou-se nesta dissertação sua versão em espanhol com tradução livre do pesquisador.

² Entende-se por escritos circunstanciais o conjunto de artigos e trabalhos apresentados em determinadas ocasiões (conferências, seminários, simpósios) pelo autor que mais tarde foram publicados e tornaram-se conhecidos pela comunidade acadêmica.

³ Durante a graduação o pesquisador iniciou estudos sobre a teoria sociológica de Bourdieu e apresentou monografia de conclusão de curso sobre este tema. Ver: SILVA, A.L. **A constituição da identidade social: um estudo fundado nos conceitos de habitus e capital cultural**. Trabalho monográfico, Salvador, 2007.

⁴ Ao longo da sua vida acadêmica, Bourdieu criticou bastante as idéias que tentaram enquadrar ou classificar estudiosos e pesquisadores a uma determinada corrente de pensamento argumentando que esse tipo de raciocínio se aproxima mais de um discurso religioso do que científico. Ademais, ele nunca se reconheceu como um durkheimiano, marxista ou weberiano e afirmou que “é possível pensar com Marx contra Marx ou com Durkheim contra Durkheim, e também, é claro, com Marx e Durkheim contra Weber, e vice-versa. É assim que funciona a ciência” (BOURDIEU, P. **Coisas ditas**, 1990, p.65-66).

⁵ O conceito durkheimiano de educação foi estabelecido numa aula ministrada no curso de Pedagogia da Faculdade de Letras de Bordéus em 1887. Como Durkheim sempre guardou seus registros de aulas, após sua morte seus assistentes compilaram seus escritos pedagógicos e os transformaram no livro *Educação e Sociologia* publicado em 1922.

descrevendo seus impactos nos processos de diferenciação social e na formação da subjetividade durante as décadas de 1960 e 1970, confirmou empiricamente parte das idéias de Durkheim sobre a educação e a sociologia e se tornou na França, por assim dizer, um dos principais herdeiros da fortuna crítica e teórica do autor de *As regras do método sociológico* (1895).

Embora a trajetória acadêmica de Bourdieu tenha começado em 1951 quando ingressa no curso de Filosofia da *École Normale Supérieure*, sua obra, cujo destaque se dá a partir de 1964, até o presente sempre foi objeto de estudos, críticas e questionamentos da comunidade acadêmica internacional, seja no âmbito das Ciências Sociais, da Educação, da Cultura, da Psicologia. É inegável suas diversas contribuições para os diversos ramos saber.

Conhecida internacionalmente por sua intensa produção acadêmica, a obra de Bourdieu tem envergadura de qualidade e quantidade de modo que durante o tempo em que permaneceu intelectualmente ativo foi diretor, chefe e editor, respectivamente, de importantes institutos e revistas na França (*l'École des Hautes Études en Sciences*, *Centre de Sociologie Europeene*, *Revue Actes de la Recherche em Sciences Sociales* e *Revue Internationale des Livres Libér*) e assinou mais quarenta livros e centenas de artigos. É importante salientar que este pensador europeu não teve uma formação sociológica e etnológica institucional, ou seja, ele nunca freqüentou cursos específicos que formam profissionais nestes ramos do saber.

Quais as motivações para o estudo de tal temática e em que medida ela se justifica? Como está delimitada a problemática desta pesquisa?

A educação e suas relações com a diferenciação social e a produção da subjetividade é um tema presente no pensamento bourdieusiano, especialmente, em *Os Herdeiros*, *A Reprodução*, *A Distinção* e em diversos escritos ocasionais. Suas constatações apontam que a origem social dos indivíduos bem como suas condições materiais de vida favorecem o êxito escolar, profissional e, em última instância, a constituição de subjetividades diferenciadas. Nesse sentido, seus diversos conceitos, em particular, os de capital cultural e de *habitus* desempenham um papel fundamental no entendimento destas nuances do trabalho de Bourdieu porque eles próprios, associados a uma prática pedagógica, criam um processo de diferenciação social e de constituição de subjetividades que se configura sob dois pontos

distintos. O primeiro é um elemento que auxilia o desempenho escolar porque facilita a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares, favorecendo, assim, o êxito escolar. O segundo tendo em vista a incorporação de certas práticas do mundo social, reproduzidas pelas estruturas de classes bem como seus procedimentos diante de uma determinada realidade, predispõem os alunos ao sucesso escolar. Neste ponto, observa-se a existência de um processo de diferenciação social, ou seja, os indivíduos cujas famílias dispõem de considerável capital cultural (e também econômico) e são dotadas de certos “*habitus* de classes” e “estilos de vida” têm enormes chances de um futuro promissor na vida escolar e profissional. É importante ressaltar que esta diferenciação não é apenas e tão-somente do ponto de vista econômico, engloba as posturas e posicionamentos frente ao mundo social como um todo, isto é, suas relações com a política, a religião, o Estado, a vida privada etc.

Ademais, Bourdieu evidencia que determinadas práticas culturais (frequência a museus, concertos, exposições, leituras etc) e as preferências em matéria de literatura, pintura ou música, estão estreitamente associados ao nível de instrução (garantido pelo diploma e os anos de estudos) e, secundariamente, à origem social⁶. Em outras palavras, neste processo, a educação, as agências escolares e a origem dos indivíduos têm um papel considerável na constituição destas práticas e gostos atuando ativamente na formação dos sujeitos. Assim sendo, em sociedades diferenciadas, a estrutura do espaço social é o produto de dois princípios de diferenciação fundamentais, o capital econômico e o capital cultural⁷. A instituição escolar, nessa ótica, desempenha um papel muito importante na reprodução da distribuição do capital cultural e, por isso, na reprodução da estrutura social.

Esclarece-se, todavia, que estas observações não têm um viés determinista, pois, reconhece-se que existem indivíduos que, em situações completamente adversas, conseguem romper com os diversos obstáculos e paradigmas de sua condição social e por intermédio das instituições escolares dão rumos promissores às suas vidas. Desse modo, evidencia-se que os

⁶ Cf BOURDIEU, P. *A Distinção: crítica social do julgamento*. 2008, p. 9

⁷ *Ibidem*, p. 9

vínculos entre indivíduo e sociedade podem extrapolar à “condição ou posição de classe”.

Paralelamente, é flagrante que a Sociologia da Educação ocupa um lugar de destaque no projeto sociológico de Bourdieu haja vista que, entre outras coisas, ela se destaca não por explicar as desigualdades escolares pela via do fator econômico ou do dom conforme estudos predominantes à época, mas, sobretudo, *pela posse do capital cultural e suas implicações* e pela análise da escola sob a *ótica dos valores e como eles são incorporados pelos indivíduos*.

É exatamente a partir dos anos de 1960 que este intelectual francês torna-se conhecido da comunidade acadêmica em geral com estudos sobre as relações sociais da sociedade argelina no período em que esteve a serviço militar⁸ do governo francês e, ao regressar à sua terra natal, formula, junto com seu colaborador Jean Claude Passeron, em *Os Herdeiros* (1964) e em *A Reprodução* (1970), críticas radicais e contundentes sobre o sistema de ensino público francês que, àquela altura, não assegurava a igualdade de oportunidade aos indivíduos oriundos, sobretudo, das classes mais modestas. Ao contrário, ele ratificava o esquema de dominação de uma “classe” sobre a outra através do sistema escolar de um país que se orgulhava da “escola republicana”.

Bourdieu e Passeron ao analisarem o sistema de ensino francês, criticavam fortemente um paradigma muito recorrente nas Ciências Sociais à época: o Funcionalismo. Tal modelo, na concepção dos autores, contribuía também para formatar a operacionalização do sistema de ensino neste período bem como o trabalho pedagógico das diversas instituições escolares. Grosso modo, a teoria funcionalista da educação ressalta a relação muito estreita entre escolarização e igualdade de oportunidade, meritocracia e justiça social. Neste caso, o pensador francês assegura que, na realidade, ocorre reprodução das desigualdades econômicas e sociais por meio da educação.

Na perspectiva de Bourdieu, pode-se afirmar que existe correspondência entre educação (aqui entende-se também escolarização,

⁸ Entrevistado por Loyola, Bourdieu diz que encarou inicialmente como falta de sorte seu envio à Argélia por um suposto ato de insubordinação ao manifestar sentimentos hostis à Guerra da Argélia e reconhece que este episódio foi a chance de sua vida. Cf. LOYOLA, M, A. **Pierre Bourdieu entrevistado por M^{te} Andréa Loyola**, 2002, p.55

continuidade dos estudos), os processos de diferenciação social e, sobretudo, a produção de sujeitos. Na teoria deste sociólogo a escola influencia o aprendizado de certos valores, atitudes, posturas que são próprias ou típicas de determinadas “classes” ou segmentos sociais. Assim sendo, entra em cena, como se ressaltou, o papel de dois conceitos que traduzem o pensamento deste autor dentro desta perspectiva: *habitus* e capital cultural.

No Brasil, a teoria da educação de Bourdieu poderia contribuir bastante para o entendimento dos processos educacionais em geral bem como uma reflexão nas práticas pedagógicas de escolas e professores. Entretanto, um estudo elaborado por pesquisadores da sociologia de Bourdieu no país aponta que durante 28 anos (entre a década de 1970 e início de 2000) a forma mais freqüente de referências a este autor (67%) no país é justamente incidental e resumida do livro *A Reprodução*⁹. Fazendo uma análise mais apurada deste trabalho, pode-se concluir que a pesquisa educacional brasileira ainda tem ignorado o conjunto de sua obra mencionando apenas sua *Reprodução* e de forma bem recortada. Além disso, boa parte da comunidade acadêmica tem negligenciado as fontes e o alcance filosófico de sua teoria na medida em que, quando se menciona, por exemplo, o conceito de *habitus*, poucos reconhecem que suas origens estão contidas na Filosofia, a formação inicial de Bourdieu.

Dessa maneira, este trabalho se justifica por apresentar as investigações de Bourdieu dentro de uma outra perspectiva, pois, diferentemente de analisar sua obra apenas por um viés, o reprodutivista, propõe-se evidenciar que além de haver relação muito estreita entre educação, diferenciação social e subjetividade, as contribuições dos estudos bourdieusianos para compreensão do fenômeno educacional continuam muito atuais e pertinentes.

Considerando que este estudo é eminentemente teórico-conceitual e de caráter descritivo, compreende-se que ele se sustenta numa abordagem qualitativa. Objetiva-se mostrar, através de leitura e interpretação dos textos de Bourdieu sobre educação bem como de comentadores brasileiros

⁹ CATANI; A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA; G.R.M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área, **Revista Brasileira de Educação**, 2002, (p. 63-74)

e estrangeiros e outros autores afins a esta temática, os fundamentos de sua teoria para o entendimento de processos que ocorrem freqüentemente na sociedade: desigualdade no acesso ao ensino superior, dificuldades dos alunos das camadas desfavorecidas em decodificar os conteúdos escolares e, sobretudo, a produção social da subjetividade sem autonomia e espontaneidade dos sujeitos.

O primeiro capítulo aborda, através de uma comparação entre os postulados de Durkheim e Bourdieu, a relação entre indivíduo e sociedade sendo a educação um importante elo. A preocupação do primeiro é a integração do indivíduo na sociedade visando a conservação da ordem social e o sistema de ensino se responsabiliza por essa tarefa na medida em que se impõe de maneira irresistível sobre todos inscrevendo nas nossas consciências o ser social e os três elementos da moralidade: o espírito da disciplina, a adesão aos grupos sociais e a autonomia da vontade. A relação entre indivíduo e sociedade no projeto sociológico de Bourdieu se dá, de um lado, na aquisição de *habitus* que geram e organizam, entre outros, práticas, representações e atitudes originárias no conjunto de estruturas estruturantes e estruturadas do social (família, escola, religião, política, Estado etc) e de outro naquilo que o autor denomina de campos, lugares nos quais os agentes são classificados no espaço social que é o local distinto e distintivo onde as pessoas são, de algum modo, posicionadas na estrutura social. Destaca-se ainda que os dois sociólogos têm concepções convergentes e divergentes em muitos postulados e pressupostos que fundamentam o mundo social.

O segundo capítulo enfoca os processos de diferenciação social na teoria de Bourdieu levando em consideração algumas contribuições dos clássicos da sociologia. Enfatiza-se os mecanismos de “escolha dos eleitos” ao ensino superior público francês cujas vagas (94%) na década de 1960 eram preenchidas pelos filhos dos grandes comerciantes, profissionais liberais e funcionários dos altos escalões do governo. Evidencia-se que a origem social e a filiação a uma determinada classe são fatores que acentuam as diferenças sociais na sociedade de classes, associados evidentemente de aquisição de certos *habitus*, à posse do capital cultural nos seus três estados (incorporado, objetivado e institucionalizado) e às estratégias desenvolvidas pelos diferentes segmentos sociais para manter ou melhorar sua posição no espaço social.

O terceiro capítulo expõe a constituição da subjetividade na sociologia da educação de Bourdieu. Para tanto, destaca-se suas origens e os principais assuntos tratados por esta especialidade sociológica na primeira metade do século XX que, com o advento dos novos trabalhos de Bourdieu e Passeron, muda sistematicamente o enfoque de suas pesquisas criando, de certa forma, um caráter diferenciado e diferenciador na sociologia da educação, malgrado algumas objeções. Por fim, esclarece-se que a subjetividade não é um tema dogmático na agenda teórica do sociólogo francês na medida em que não se encontra nas suas publicações textos que fundamentam e sistematizam claramente esse conceito, entretanto, é possível extrair indiretamente uma constatação: não se pode estudar o mundo social sem levar em consideração o lugar no qual as pessoas são formadas e moldadas e, assim, pode-se inferir que a subjetividade é uma construção social que não é constituída de forma deliberada e com total autonomia dos sujeitos, pois, ela é determinada pelas estruturas sociais.

1. A RELAÇÃO ENTRE INDIVÍDUO E SOCIEDADE: AS CONTRIBUIÇÕES DE DURKHEIM E BOURDIEU

1.1 INDIVÍDUO E SOCIEDADE: A PERSPECTIVA DE DURKHEIM

A relação entre educação, indivíduo e sociedade do ponto de vista sociológico foi significativamente mais bem elaborada e sistematizada nos últimos 120 anos por Émile Durkheim, considerado por muitos como o fundador da sociologia moderna cujas obras se mantêm presentes nos diversos cursos de sociologia e ciências humanas em geral, sobretudo, *Da Divisão do Trabalho Social* (1883), *As Regras do Método Sociológico* (1895), *O Suicídio* (1897), *As Formas Elementares de Vida Religiosa* (1912). Por seu trabalho abranger dimensões distintas aborda-se, de modo particular, neste trabalho, a importância da educação, especialmente da educação moral como elo entre indivíduo e sociedade.

Durkheim foi um pensador que muito se interessou pela educação dando suas contribuições em *A Educação Moral* (1902), *A Evolução Pedagógica na França* (1904), *Educação e Sociologia* (1922) sendo considerado o fundador da sociologia da educação. Decerto, a vitalidade do pensamento durkheimiano é tão fecunda que, embora seus escritos iniciais datem de mais de um século, até hoje se recorrem a eles para a compreensão do fenômeno educacional e religioso, dos fatos sociais e de outros vínculos que envolvem o indivíduo e a sociedade.

Embora a intensidade e a constância da produção acadêmica deste pensador sejam incomensuráveis, elegeu-se para análise neste capítulo, para delimitar o foco do nosso estudo, apenas duas de suas obras *Educação e Sociologia* e *A Educação Moral*, pois, entende-se que vários aspectos delas e também de outras, particularmente, sua tese de doutoramento, foram incorporados e levados em consideração por Pierre Bourdieu em diversos trabalhos por ele desenvolvidos, ou seja, muitas idéias defendidas e encontradas na sociologia durkheimiana, de certa forma, estão presentes no

pensamento de Bourdieu e este se tornou na França um dos principais herdeiros da fortuna teórica de Durkheim.

No final século XIX e início do século XX, quando Durkheim sistematizou seus principais empreendimentos sociológicos observa-se que, para ele, devido ao aumento populacional e o conseqüente processo de urbanização, as sociedades se tornaram mais complexas e evoluídas criando, assim, espaço para a divisão do trabalho pautada na diferenciação dos indivíduos que, àquele momento em função das transformações ocorridas nas diversas esferas sociais – Estado, Economia, Administração etc – e o advento da automação da produção fabril, exigiam profissionais cada vez mais especializados para assumirem determinados papéis e funções sociais.

Analisando o fenômeno educacional na perspectiva de Durkheim, nota-se, de início um confronto com a idéia de educação presentes em três pensadores não muito distantes de sua época: Stuart Mill (1806-1873), Immanuel Kant (1724-1804) e James Mill¹⁰ (1773-1836). O primeiro compreende a educação “como tudo aquilo que fazemos por nós mesmos e tudo aquilo que os outros intentam fazer com o fim de nos aproximar da perfeição de nossa natureza¹¹”. O segundo por sua vez, puro e prático na sua definição de educação, afirma que “seu fim é desenvolver, em cada indivíduo, toda perfeição de que ele seja capaz¹²”. O último, porém, entende que a educação “tem por objeto fazer do indivíduo um instrumento de felicidade para si mesmo e para seus semelhantes¹³”. Para Durkheim, essas concepções de educação, no entanto, não tem muita coerência e precisão, pois, não levam em consideração a história, partindo apenas do pressuposto de uma educação ideal, perfeita e apropriada a todos sem distinção. Nesse sentido, para esclarecer a natureza do fenômeno educacional, Durkheim afirma que é preciso observar que a educação tem variado com o tempo e o meio e acrescenta que “devido a costume e ideais típicos cada sociedade, considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um

¹⁰ DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. 1978, p. 33-34

¹¹ *Ibidem*, p.33

¹² *Ibidem*, p.34

¹³ *Ibidem*, p.34

sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível¹⁴”

De acordo com Durkheim, os sistemas de educação bem como seus processos, analisados sob a ótica da história, formaram-se e desenvolveram-se sob influências de diferentes segmentos sociais como religião, política, ciências entre outros.

O caráter sociológico de sua definição de educação é logo percebido quando ele afirma que para que esta exista é necessário que haja “geração de adultos, jovens, adolescentes e crianças¹⁵” chamando atenção para sua heterogeneidade que sofre variação entre classe e região, cidade e campo, burguês e operário. Atento à História, o autor confirma que “somente em sociedades pré-históricas é possível identificar um tipo de educação absolutamente homogêneo e igualitário¹⁶”. No seu pensamento, não obstante, é possível notar “que existe uma certa homogeneidade perpetuada e reforçada pela educação quando desde cedo ela fixa na alma das crianças as semelhanças essenciais que a vida coletiva supõe¹⁷”. Nesse sentido, percebe-se que para este sociólogo, a educação é o meio pelo qual a sociedade prepara, no íntimo das crianças, as condições essenciais de sua existência e sobrevivência. Assim sendo, sua definição de educação consiste na

ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para vida social: tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine¹⁸

Deste modo, entende-se que a educação é um processo de socialização da geração infanto-juvenil. Embora esse tenha sido o primeiro conceito genuinamente sociológico empregado à educação é no seu livro *As regras do método sociológico* que se pode observar que a educação é também um fato social definido

¹⁴ Ibidem, p.36

¹⁵ Ibidem, p.38

¹⁶ Ibidem, p.39

¹⁷ Ibidem, p.39

¹⁸ Ibidem, p.41

como toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais¹⁹

Nesse sentido, a educação se sobrepõe ao indivíduo como um elemento indispensável à vida coletiva exercendo *coercitividade* – os indivíduos são obrigados a cumprir os padrões culturais da sociedade e do seu grupo e uma vez não cumpridos estão sujeitos a penalidade e sanções –, *exterioridade* – a cultura na qual o indivíduo está vinculado é exterior e sobrevive a ele – e *generalidade* – a educação não visa um indivíduo específico, mas toda coletividade.

Dito isso, para Durkheim, qual o fim da educação? Para responder a esta indagação ele aponta que existe em cada um de nós dois seres²⁰, um individual – formado de todos os estados mentais, o que se relaciona conosco mesmo, com nosso íntimo – e outro o social – “caracterizado pelo sistema de idéias, sentimentos e hábitos existentes não na nossa individualidade, mas nos diferentes grupos, dos quais fazemos parte que se manifestam através de crenças, práticas morais e tradições diversas²¹” que, espontaneamente não nos submeteríamos, se este não fosse o fim da educação, ou seja, constituí-lo em nós. Na sua visão, a educação teria por obra “agregar ao ser egoísta e associal, que acaba de nascer, uma natureza capaz de vida moral e social²²”.

Se conforme vimos, o fim da educação em Durkheim é a inscrição do ser social na criança com todas as especificidades, como este autor define “moral” e a “educação moral”? Quais elementos caracterizam a existência de uma moralidade? O educador tem papel relevante neste processo?

Para este pensador europeu a moral é, grosso modo, o conjunto de regras de conduta, de práticas imperativas constituídas historicamente e influenciadas por necessidades sociais determinadas e enquanto comportamento/disposições pessoais externalizadas pelo indivíduo, ela é fruto da “consciência coletiva”, isto é, daquilo que o conjunto das instâncias sociais

¹⁹ Durkheim, E. **As regras do método sociológico**, p.13, 1999

²⁰ Ibidem, p.41

²¹ Ibidem, p.42

²² Ibidem, p.42

estabeleceu e cristalizou como o bem e o dever. Vale destacar que ele concebe a ação da educação moral desprovida de interferências religiosas advogando o seu caráter público e racional. Nesse sentido, a educação moral laica deverá pautar-se na desconsideração de “todo e qualquer princípio nos quais se assentam as religiões divulgadas, apoiando-se exclusivamente em idéias, sentimentos e práticas sujeitas às influências da razão²³”, ou seja, ele defende uma educação puramente racionalista²⁴, embora considere a religião, em diversas publicações, como um importante elemento do contexto social.

Vinte anos, é esse o tempo em que Durkheim permaneceu debruçado na construção de uma ciência moral que se distanciava dos escritos de muitos moralistas que o antecederam como Kant, São Tomás de Aquino (1225-1274), Santo Agostinho (354-430) entre outros. Seus estudos sobre este tema realçavam as exigências de um ensino infantil, popular e básico, prova disso é o fato de vários dos seus seguidores terem aplicado suas teorias nos diversos estabelecimentos de ensino primário e nos liceus franceses.

Tendo em vista os fundamentos da educação moral em Durkheim, Fernandes afirma que moralizar “é o processo de inscrição do Outro (sociedade) na psique infantil de modo que ele seja literalmente encarnado²⁵”. Nesta perspectiva, o trabalho e a interferência do educador na moralização infanto-juvenil ganha importância ímpar, pois, transformarão este indivíduo - egoísta e insocial - pouco familiarizado com as diversas regras que regem as condutas sociais da sua sociedade num adulto normal dispensando-se os controles externos (especialmente da instituição escolar) justamente porque ele será capaz de auto-vigiar.

Se para Durkheim a moral é criação da sociedade e varia conforme uma dada formação social, por que para este autor existe a necessidade de se cunhar uma moral nos indivíduos e esta se impor coercitivamente sobre eles? Na realidade, de acordo com sua própria condição

²³ DURKHEIM, E. *Sociologia, Educação e Moral*, 1984 p. 101

²⁴ Fernandes defende a tese de que o projeto de moralização e seus dispositivos constituintes propostos por Durkheim não estão devidamente comprometidos “com o ideal da autonomia de cidadãos livres, responsáveis e criadores”. Trata-se, na verdade, de “um substituto da moralização cristã cujos efeitos são exatamente a identificação com a norma, a submissão, a demanda de crença no Outro que definem a vida individual e coletiva” (Cf. FERNANDES, H.R. *Sintoma Social Dominante e Moralização Infantil: Um estudo sobre a Educação Moral em Durkheim*, 1994, pag.15)

²⁵ *Ibidem*, p. 59

de existência, cada sociedade cria o tipo ideal de homem de que precisa obrigando seus indivíduos a se integrar/adaptar a este modelo. Na concepção durkheimiana, a moralidade, de fato, está na medida exata necessária a cada tipo de sociedade, pois, “o homem que a educação deve plasmar dentro de nós não é o homem tal como a natureza o criou, mas tal como a sociedade quer que ele seja e o quer tal como sua economia interna deseja²⁶” e esta educação se ocupa desde cedo pelo processo de inscrição do Outro (sociedade) no psiquismo infantil através de uma “relação desigual e assimétrica”²⁷. A primeira porque o adulto já é, em tese, portador interno desse Outro que falta à criança, ao passo que a segunda é a ação da instituição escolar sobre a criança de modo a garantir a criação deste novo ser.

Teórico bem sucedido nos seus diversos empreendimentos sociológicos, Durkheim sistematizou o entendimento do processo educacional tendo em vista a necessidade de conservação da ordem social. Embora tenha sido pioneiro na definição sociológica da educação corroborando que esta é a socialização metódica dos mais jovens, a sua concepção de educação moral se vincula fortemente à interiorização das normas pelo adulto moralizado tal como deseja a sociedade. Assim, é nesse contexto que suas questões de moralidade se transformam em questões pedagógicas.

Em sua *Educação Moral* Durkheim estabeleceu três elementos que dão forma à moralidade, criação do educador, a saber: 1) *O espírito da disciplina*; 2) *A adesão aos grupos sociais* e 3) *A autonomia da vontade*.

No arcabouço da moralidade durkheimiana observa-se que a moral presente no contexto escolar, reflexo da moral social, estabelece, fixa e determina as ações dos homens predispondo certo gosto pela regularidade. Neste ato entra em cena o primeiro elemento da moralidade, o espírito da disciplina, que ensina a criança moderação dos desejos, transmitindo-lhe hábitos à vontade e impondo-lhe freios; a limitação de seus impulsos de toda espécie definindo assim os objetivos de sua atividade, promovendo o domínio de si. Paralelamente, a disciplina é um fator “sui generis” haja vista que

²⁶ Ibidem, p.64

²⁷ Ibidem, p. 73

regulariza e limita os atos da criança cuidando de sua “felicidade e sanidade moral²⁸”.

Em suma, o primeiro elemento da moralidade pode ser sintetizado da seguinte forma: o Outro (ser moral) é internalizado na medida em que adquire o gosto pela regularidade/autoridade de tal modo cujo produto final é o adulto moralizado que, por sua vez, externaliza a obediência contida nas regras que determinam imperativamente a conduta (no ser moral)²⁹.

Primeiro elemento da moralidade definido, como Durkheim fundamenta e estabelece o segundo elemento da moralidade, a adesão aos grupos sociais? Confirmando que o domínio da vida moral começa exatamente na vida coletiva e acrescenta que apenas seremos seres morais na medida em que fomos seres sociais e, neste caso, a moral deve ligar o homem a objetivos que ultrapassam o âmbito dos interesses individuais³⁰. Por esta razão, a adesão aos grupos sociais ganha muita proporção no seu discurso da moralidade, pois, é preciso que o homem se atenha a algo que não ele próprio, que ele se sinta de algum modo ligado à sociedade a qual pertença por mais simples que esta seja e produza na criança o gosto pela vida coletiva já que em breve ela deverá se transformar num adulto sério e normal³¹.

Pela sua natureza, este componente da moral auxilia a escola numa tarefa importante: a constituição da sociedade política, da Pátria, pois é a instituição escolar “o único veículo moral pelo qual a criança pode metodicamente aprender a conhecê-la e amá-la³²”. Além disso, ele oferece um objeto de amor (sacrifício) – neste caso a Pátria – às forças disciplinadas pelo primeiro elemento. A obra do educador que muitas vezes lembra o trabalho do hipnotizador³³, portanto, não se restringe à produção do espírito da disciplina

²⁸ DURKHEIM, E. *Sociologia, Educação e Moral*, 1984, p.144

²⁹ FERNANDES, H.R. *Sintoma Social Dominante e Moralização Infantil: Um estudo sobre a Educação Moral em Durkheim*, 1994, p.74

³⁰ DURKHEIM, E. *Sociologia, Educação e Moral*, 1984, p.167

³¹ De acordo com Fernandes, é exatamente neste segundo elemento da moralidade que Durkheim contrai dívida intelectual com Jean-Marie Guyau (1854-1888), mais precisamente na obra *Éducation et Hérité* ao não mencionar em sua *Educação Moral* a fonte da prova do poder do educador na constituição da moral bem como a semelhança do seu trabalho com a do hipnotizador (Cf. *Sintoma Social Dominante e Moralização Infantil: Um estudo sobre a Educação Moral em Durkheim*, 1994, p. p.132-134)

³² DURKHEIM, E. *Sociologia, Educação e Moral*, 1994, p 182

³³ FERNANDES, H.R. *Sintoma Social Dominante e Moralização Infantil: Um estudo sobre a Educação Moral em Durkheim*, 1994, p.99

(dever) mas também à produção de um objeto a ser amado (bem) ao qual se faça o sacrifício.

De maneira bem esquemática podemos resumir este segundo elemento da moralidade da forma seguinte: o Outro (ser moral) ao internalizar o gosto pela abnegação e sacrifício para assim constituir o adulto normal moralizado, externaliza também seu amor e se conforma/adéqua com os ideais de sua sociedade³⁴.

Por outro lado, o mundo moderno se caracteriza, de acordo com Durkheim, pelo fato de o indivíduo e sua razão não legislarem isoladamente acerca da moral e dos costumes, pois esta tarefa é da coletividade. É justamente neste ponto que a autonomia da vontade é fundada e inscrita na subjetividade dos sujeitos, pois, deve-se concordar com “conhecimento de causa, obedecer voluntariamente, querer ativamente, pela ciência da sua razão de ser, que é o que nos preserva da humilhação e servidão³⁵”. O terceiro elemento da moralidade se destaca por ser a inteligência da moral e é o patamar no qual o indivíduo aceita e deseja livremente as regras morais tendo, a rigor, consciência das motivações de sua conduta que lhes são requeridas e imputadas.

Este último elemento da moralidade poderia ser descrito sucintamente da seguinte maneira: o Outro (ser moral) ao internalizar o conhecimento consciente transforma o adulto num ser normal moralizado que, por sua vez, externaliza sua “submissão esclarecida” chegando ao ápice de sua autonomia da vontade³⁶.

Conforme visto, os três elementos da moralidade fundamentados por Durkheim colaboram no processo de constituição da Educação Moral nas crianças preparando-as para a vida séria, o mundo dos adultos. Nesta perspectiva, qual o papel da escola e do seu trabalho pedagógico no ensinamento da moral? Quem é a criança? Como deve ser seu encontro com o mestre?

Durkheim como bom integralista soube demonstrar o valor da escola pública e laica durante o processo de secularização da Europa, em

³⁴ Ibidem, 93

³⁵ DURKHEIM, E. *Sociologia, Educação e Moral*, 1994, p. 190

³⁶ FERNANDES, H.R. *Sintoma Social Dominante e Moralização Infantil: Um estudo sobre a Educação Moral em Durkheim*, 1994, p. 106

particular da França. A moral inculcada na escola se afasta da moral impregnada no seio familiar da criança, pois, o objetivo da primeira consiste em explicar à criança os motivos das regras que ela deve seguir e fazê-la sentir a necessidade da moralidade e da ação moral, ao passo que a segunda é uma moralização restrita ao ambiente afetivo e de parentesco da criança cujas relações são marcadas basicamente pela camaradagem³⁷.

Pelo seu temperamento instável e pelo seu freqüente misoneísmo a criança, aponta Durkheim, terá no ambiente escolar possibilidade de melhorar seu comportamento egoísta e insocial internalizando, assim, paulatinamente, os costumes, as atitudes, os gestos do mundo adulto, pois, no seu projeto, “as escolas primárias moralizam as crianças³⁸ à cópia do adulto normal: obediente, sacrificante e submisso ao desejo do Outro³⁹”. É exatamente o dispositivo escolar da disciplina que diminuirá o “misoneísmo infantil” - aversão às inovações - transformando-o em desejo de ordem e regularidade.

A ação docente⁴⁰ e o trabalho pedagógico da escola como um todo só serão eficientes na constituição da moralidade laica na medida em que se acredita que “o desejo do educador é ativo, eficaz e competente, ou seja, que a natureza infantil é maleável, moldável, educável⁴¹”. Assim sendo, a educação moral sob responsabilidade da escola não se limita ao cumprimento das atividades propostas pelo mestre, dos horários de aula e das lições numa determinada turma, mas a todo momento durante o percurso escolar do aluno, embora ao finalizar este ciclo de sua vida a moral continua sendo introduzida na sua individualidade. É importante salientar que, na perspectiva de Durkheim, os dispositivos pedagógicos disciplinares bem como as penalidades impostas aos infratores, àqueles que de algum modo subverteram as normas escolares,

³⁷ Cf. ROSA, D. L. *Trabalho pedagógico e socialização: um estudo sobre a contribuição da escola para a formação do sujeito moral*, 1999, p. 79

³⁸ É possível observar em alguns escritos educacionais de Durkheim uma ligação da criança ao conceito de “tabula rasa”, ou seja, um ser desprovido de conhecimentos prévios que necessita, por definição, se ajustar, se situar e se integrar ao mundo dos adultos.

³⁹ FERNANDES, H.R. *Sintoma Social Dominante e Moralização Infantil: Um estudo sobre a Educação Moral em Durkheim*, 1994, p.147

⁴⁰ No processo de moralização infantil, evidencia Durkheim, a função do educador não é avaliar valores presentes no universo da criança. Sua tarefa é efetivamente dosar, medir, conter, reprimir, recalcar, punir os excessos praticados pela criança produzindo assim uma segunda natureza, seu espelho. (Ibidem, p. 80)

⁴¹ Ibidem, p. 132

têm por objetivo inscrever nas suas mentes a linguagem interna do Outro (sociedade/ser moral). Em outras palavras, a censura escolar pelo mau comportamento do aluno deverá se transformar em vergonha e a punição imputada, em culpa. Este mecanismo disciplinar da moralidade durkheimiana, promovido pela escola, visa estabelecer o sentido da ordem, da lei e do dever presente em uma determinada sociedade que, para ser efetivamente cumprido, urge a necessidade de ajustar certos desvios e, portanto, maior identificação com o sistema social no qual o indivíduo está inserido cuja estrutura está programada para aplicar sanções a condutas indesejáveis pela moral vigente de sua sociedade. Enfatiza-se ainda que, no pensamento deste intelectual francês, é muito forte a defesa da harmonia e integração entre indivíduo e sociedade.

É verdade que Bourdieu foi um leitor atento da obra pedagógica Durkheim haja vista os diversos pontos de contato das investigações do primeiro com as do segundo. Com efeito, o contexto das análises de Durkheim não era o mesmo do seu compatriota. A França e, por extensão, a Europa conhecida por Durkheim, nesta época, davam passos significativos para a consolidação da industrialização e urbanização. Vale lembrar que as condições sociais da sociedade europeia da época de o autor de *Da divisão do Trabalho Social* passavam por uma avaliação profunda, radical e rigorosa feita por Karl Marx que analisou, grosso modo, as especificidades do capitalismo, o caráter das relações produtivas, o desprezo ao proletariado patrocinado pelos grupos dominantes - os donos dos meios de produção -, a divisão da sociedade em classes entre outros.

1.2 INDIVÍDUO E SOCIEDADE: A PERSPECTIVA DE BOURDIEU

Quatro décadas após o falecimento de Durkheim, surge, no cenário intelectual francês, Pierre Bourdieu. Este filósofo de formação se torna, a partir década de 1960, um eminente sociólogo e etnólogo com publicações traduzidas em diversas línguas e utilizadas por vários ramos das ciências sociais e humanas. Poder-se-ia destacar aqui incontáveis contribuições do seu trabalho intelectual, entretanto, considerou-se apenas, nesse capítulo, a perspectiva de suas análises para compreensão das relações entre indivíduo e sociedade sendo a educação também um importante elo. Quais elementos permeiam tais relações?

De acordo com Catani, para entender o arcabouço epistemológico de Bourdieu é necessário considerar três aspectos básicos do seu pensamento, a saber: o conceito de prática (ou conhecimento praxiológico), a noção de *habitus* e campo⁴². Ao criticar o objetivismo, o subjetivismo⁴³, o sociólogo francês propõe a existência de um conhecimento praxiológico cujo objeto seria

não somente o sistema de relações objetivas que o mundo do conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas objetivas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-lás⁴⁴

Considerando a especificidade desse objeto, percebe-se uma alternativa capaz de solucionar os problemas do subjetivismo e do objetivismo

⁴² Cf. CATANI, A: Um estudo da noção de campo e de suas apropriações brasileiras nas produções educacionais. In: **Sociedades contemporâneas: Reflexividade e ação**, 2004, p.4

⁴³ Os fundamentos da crítica de Bourdieu no caso do objetivismo referem-se ao fato deste ter uma abordagem estruturalista cuja experiência subjetiva estaria fortemente ligada às relações objetivas, especialmente as de natureza lingüística e socioeconômica; no caso do subjetivismo que evidencia, entre outros, a autonomia e a liberdade das atitudes individuais, Bourdieu se contrapõe mostrando o caráter socialmente condicionado dos gostos e comportamentos das pessoas e, assim, “o indivíduo é um ator socialmente configurado nos seus mínimos detalhes”. Cf. NOGUEIRA; C.M; NOGUEIRA, M.A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: **Educação e Sociedade**. 2002, p 19.

⁴⁴ ORTIZ, R (org) **Pierre Bourdieu: Sociologia (Introdução)**. IN: BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática, 1983

com vistas a identificar e analisar como as estruturas objetivas do mundo social “encontram-se interiorizadas nos sujeitos constituindo um conjunto estável de disposições estruturadas que, decerto, estruturam as práticas e as representações das práticas⁴⁵”. Assim sendo, de acordo com Ortiz, a problemática teórica de Bourdieu está fortemente associada na mediação entre o agente social e a sociedade⁴⁶.

Ao negar a oposição (separação) entre indivíduo e sociedade, Bourdieu se afasta completamente, neste aspecto, de seus antecessores, incluindo os grandes mestres da sociologia como Marx, Durkheim e Weber. Na verdade, para ele, o social, aqui entendido como conjunto de estruturas estruturadas e estruturantes – família, escola, religião, política, Estado e demais organizações sociais – já se encontra internalizado nos indivíduos, sobretudo, nas suas estruturas mentais, dirigindo suas formas de agir e pensar. Para esclarecer esta forma de compreensão do social o sociólogo francês sistematiza e fundamenta três conceitos chaves presentes no seu empreendimento sociológico que, através deles e com seu conhecimento praxiológico, é possível melhor entender a mediação entre o agente social e a sociedade ou entre o ator e estrutura, a saber: *habitus*, Campo e Espaço Social.

Sendo assim, como o *habitus* se torna um mediador entre indivíduo e sociedade e escapa da oposição tão defendida por ícones das ciências sociais?

A partir da segunda metade do século XX o Estruturalismo, a Filosofia do Sujeito e a Filosofia da Consciência, de acordo com Bourdieu, passavam por uma crise séria nas suas bases cujos fundamentos já não eram suficientes para o entendimento do contexto sociocultural europeu àquela altura. Diante das visíveis fragilidades destas correntes filosóficas e de suas “aporias⁴⁷”, o sociólogo francês recorre a um conceito já muito explorado pela própria tradição filosófica: o conceito de *habitus*. Embora reformulado e aplicado ao contexto contemporâneo definindo-se, a rigor, como o social

⁴⁵ NOGUEIRA, C.M.M, NOGUEIRA, M.A. *Bourdieu & a Educação*. 2006, p. 26

⁴⁶ ORTIZ, R (org) *Pierre Bourdieu: Sociologia (Introdução)*. IN: BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática, 1983, p.8.

⁴⁷ Refere-se a um problema filosófico não solucionado

incorporado, nota-se que a matriz conceitual deste “novo” *habitus* localiza-se nos escritos de Arquitetura Gótica de Panofsky (1892-1968). O próprio Bourdieu afirma que, com esta noção, “queria reagir contra a orientação mecanicista de Sussure e do Estruturalismo⁴⁸” e defende as capacidades geradoras das disposições socialmente adquiridas pelos indivíduos.

Observando a genealogia do termo *habitus*, vê-se que é uma noção filosófica antiga presente inicialmente no pensamento de Aristóteles e retomada na Escolástica Medieval. As raízes desse termo, por sua vez, encontram-se na noção aristotélica de *hexis*, elaborada na sua doutrina sobre a virtude, significando um caráter moral que orienta os nossos sentimentos e desejos numa determinada situação e também nossa conduta. No século XIII, segundo Wacquant, foi traduzido para o Latim como *habitus* (particípio do verbo habere, ter ou possuir) por Tomás de Aquino na sua *Summa Theologiae*, adquirindo o sentido de “capacidade para crescer através da atividade, ou disposição durável suspensa a meio caminho entre potência e ação propositada⁴⁹”. No início do século XX, ele foi usado ainda por Émile Durkheim em *A evolução pedagógica* (1904), por Marcel Mauss (1872-1950) em *As técnicas do corpo* (1934), por Max Weber em *Economia e Sociedade* (1918). Esta noção também ressurgiu de maneira tímida na fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938) que, segundo ele, designava a conduta mental entre experiências passadas e ações vindouras.

Transcendendo a oposição entre objetivismo e subjetivismo, a referência mais elaborada de Bourdieu acerca do *habitus* é encontrada na sua obra *Esboço de uma teoria da prática* (1972). Nesta obra, tal conceito é compreendido como

um sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma

⁴⁸ BOURDIEU, P. *Coisas Ditas*, 1990, p.25

⁴⁹ WACQUANT, L. Esclarecer o habitus. *Sociologia. Problemas e práticas* (Lisboa), nº 14, 2004, p. 1-6.

forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados⁵⁰

Esse sistema é também designado como uma estrutura predisposta a funcionar como estruturante, isto é, como princípios que geram e organizam práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas a seus resultados, sem pressupor um objetivo consciente visando a um fim ou domínio explícito das operações necessárias a fim de obtê-los⁵¹. O conceito de *habitus* exprime, em primeiro lugar, o resultado de uma ação organizadora, apresentando então um sentido próximo da palavra 'estrutura'; designa também uma maneira de ser, um estado habitual e, principalmente, uma predisposição, uma tendência, uma propensão ou uma inclinação que gera uma lógica, uma racionalidade prática, irreduzível à razão teórica⁵². É adquirido mediante a interação social e, ao mesmo tempo, é o classificador e o organizador deste processo.

Na perspectiva de Bourdieu, o *habitus*⁵³ produz práticas, por um lado, determinadas pela antecipação implícita de suas conseqüências, ou seja, pelas condições passadas da produção de seu "princípio de produção" reproduzindo as estruturas objetivas das quais elas são produto e, por outro, só é possível "explicá-las relacionando a *estrutura* objetiva que define as condições sociais de produção do *habitus* com as condições de exercício desse *habitus*⁵⁴".

⁵⁰ BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. IN:ORTIZ, R (org) **Pierre Bourdieu: Sociologia**, 1983, p. 14-15

⁵¹ Ibidem, p. 61

⁵² Ibidem, p. 61

⁵³ Para Bourdieu, os indivíduos transportam sua posição presente e passada na estrutura social sob a forma de *habitus*. Além disso, ele afirma que os indivíduos "vestem" *habitus* como hábitos, assim como o hábito faz o monge, isto é, faz a pessoa social, com todas as disposições que são marcas da *posição social* e da distância social entre as pessoas sociais conjuntamente aproximadas (BOURDIEU, P. Esboço de uma Teoria da Prática. In: **Pierre Bourdieu: Sociologia**, 1983, p. 75). O sociólogo francês esclarece ainda que o *habitus* é o produto do trabalho de inculcação e de apropriação necessário para que as estruturas objetivas (língua, economia, educação etc) consigam reproduzir-se sob a forma de disposições duráveis, em todos os indivíduos submetidos aos mesmos condicionamentos e colocados nas mesmas condições materiais de existência (Ibidem p. 78)

⁵⁴ Ibidem p. 65

Esclarecendo as razões da escolha e reformulação do termo *habitus*, Bourdieu afirma que optou por utilizar esta noção de pelo fato deste traduzir aquilo que se adquiriu e que se encarnou no corpo de forma durável sob a forma de disposições permanentes e, ademais, ele diz que não utilizou o termo *hábito* justamente por este ser considerado espontaneamente como repetitivo, mecânico, automático, antes de tudo reprodutivo do que produtivo⁵⁵. Para o pensador francês, o sentido da noção de *habitus* indica que esta possui uma “potência geradora” e é

uma espécie de máquina transformadora que faz com que nós “reproduzamos” as condições sociais de nossa própria produção, mas que de uma maneira relativamente imprevisível, de uma maneira tal que não se pode passar simplesmente e mecanicamente do conhecimento das condições de produção ao conhecimento dos produtos⁵⁶

Assim sendo, além do *habitus* ser um produto da história pessoal e social de cada um, nas suas inter-relações, observa-se que o princípio das ações ou das representações e das operações de construção da realidade social, pressupostas por elas, não é o sujeito transcendental, envolvendo categorias universais, mas a “estrutura estruturada e estruturante, que engaja, nas práticas e nas idéias, esquemas práticos de construção oriundos da incorporação de estruturas sociais oriundas, elas próprias, do trabalho histórico de gerações sucessivas⁵⁷”.

Destarte, uma das funções principais da noção de *habitus*, segundo o próprio Bourdieu, consiste em destacar dois erros complementares cujo princípio é a visão escolástica, a saber:

de um lado, o mecanismo segundo o qual a ação constitui o efeito mecânico da coerção de causas externas: de outro, o finalismo, segundo sobretudo por conta da teoria da ação racional, o agente atua de maneira livre, consciente e, como dizem alguns utilitaristas, *with full understanding*⁵⁸, sendo a ação o produto de uns cálculos das chances e dos ganhos⁵⁹

⁵⁵ BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*, 1983, p. 105

⁵⁶ Ibidem, p. 105

⁵⁷ BOURDIEU, P. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*, 1996, p. 158

⁵⁸ Traduzindo para o português esta expressão significa *com plena compreensão*

⁵⁹ BOURDIEU, P. In: NOGUEIRA, M; CATANI, A. (Org) *Escritos de Educação*, 1998, p. 169

Retificando os supostos erros da Escolástica, Bourdieu ressalta que os agentes sociais são dotados de *habitus*, inscritos nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar, sem posição explícita de finalidade nem cálculo racional de meios, estratégias adaptadas e incessantemente renovadas e, neste caso, situadas nos limites das constrações estruturais de que são o produto e que as definem⁶⁰.

Ao refletir aspectos do seu trabalho sociológico no seu livro *A distinção* – tido como clássico da sociologia da cultura -, o intelectual francês caracteriza seu trabalho como um *constructivism structuralist* ou de *structuralism constructivist*⁶¹. Assim, ele explica o significado de “estruturalismo” e “construtivismo”. Na sua denominação, o primeiro indica “que existem no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos - linguagem, mito etc – estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações⁶²” e o segundo, por sua vez, é concebido como “uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do *habitus* havendo estruturas sociais, os campos e os grupos⁶³”.

Se na perspectiva de Bourdieu o indivíduo internaliza o social e não existe, no seu projeto sociológico, oposição rígida e explícita entre indivíduo e sociedade, como, neste caso, operam as representações dos agentes?

Em primeiro lugar, variando segundo sua posição no espaço social e, em seguida, de acordo com seu *habitus*, ou seja, como sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição do mundo social. O *habitus*, desse modo, opera mediante dois sistemas de esquemas: um de produção de práticas e outros de percepção e apreciação

⁶⁰ Ibidem, p. 169

⁶¹ BOURDIEU, P. *Coisas Ditas*, 1990, p.149

⁶² Ibidem, p.149

⁶³ Ibidem, p.149

das práticas. A consequência desse esquema, para Bourdieu, é que o *habitus* produz práticas e representações que estão disponíveis para a classificação, que são objetivamente diferenciadas⁶⁴. É evidente que o *habitus*, enquanto produto do social encarnado no indivíduo, está fortemente associado à sua noção de espaço social. Aliás, defende-se a idéia que a maioria dos seus conceitos está contida nesta noção. O que vem a ser, portanto, espaço social? De que forma o individual e o coletivo estão contidos nele?

Em vários textos sociológicos de Bourdieu⁶⁵, o espaço social remete ao lugar da coexistência de posições sociais mutuamente exclusivas as quais, para seus ocupantes, constituem o princípio de ponto de vista e acrescenta que o ‘eu’ que compreende praticamente o espaço físico e o espaço social (sujeito do verbo compreender, não necessariamente um “sujeito” no sentido da filosofia da consciência, mas sim um *habitus*, um sistema de disposições) encontra-se abarcado, em sentido completamente distinto, ou seja, englobado, inscrito, implicado nesse espaço: ele ocupa aí uma posição, da qual está regularmente associada a tomadas de posição (opiniões, representações, juízos etc) sobre o mundo físico e mundo social⁶⁶. Além disso, o autor compara o espaço social a um espaço geográfico no interior do qual se recortam regiões. Esse espaço é construído de tal maneira que quanto mais próximos estiverem os grupos ou instituições ali situados, mais propriedades eles terão em comum; quanto mais afastados, menos propriedades em comum eles terão⁶⁷. Nesse sentido, as distâncias espaciais – no papel – coincidem com as distâncias sociais.

Além dessas especificidades do espaço social, nota-se que, na sua essência, ele está associado à distinção das posições que o constituem, isto é, como estrutura de “justaposição de posições sociais⁶⁸” (definidas como posições na estrutura de distribuição das diferentes espécies de capital). É dessa maneira que os agentes sociais, bem como as coisas por eles apropriadas, logo constituídas como propriedades, encontram-se situados em

⁶⁴ Ibidem, p.158-159

⁶⁵ ***Coisas ditas*** (1990), ***Razões Práticas*** (1996) e ***Meditações Pascalianas*** (1998)

⁶⁶ BOURDIEU, P. ***Meditações Pascalianas***, 1998 p. 159 – 160.

⁶⁷ Cf. BOURDIEU, P. ***Coisas Ditas.***, 1990, p. 153

⁶⁸ BOURDIEU, P. ***Meditações Pascalianas***, 1998 p. 159 – 160

um lugar do espaço social, lugar distinto e distintivo que pode ser caracterizado pela distância que o separa dele.

De acordo com Bourdieu, o espaço social tende a se retraduzir, de maneira mais ou menos deformada, no espaço físico, sob a forma de um certo arranjo de agentes e propriedades e nesse sentido

quaisquer divisões e distinções no espaço social (alto/baixo-esquerda/direita etc) se exprimem real e simbolicamente no espaço físico apropriado como espaço social reificado (por exemplo, na oposição entre bairros elegantes e os subúrbios e bairros populares)⁶⁹

Baseando-se nesse excerto, o espaço social ganha um sentido diferente e igualmente revelador na medida em que é “definido pela correspondência, mais ou menos estreita, entre uma certa ordem de coexistência (ou de distribuição) das propriedades⁷⁰”. Em contrapartida, segundo Bourdieu, não existe ninguém que não seja caracterizado pelo lugar em que está situado de maneira mais ou menos permanente (“não tem eira nem beira ou não possuir domicílio fixo é ser desprovido de existência social: ser “da alta sociedade” é ocupar as altas esferas do mundo social⁷¹”).

Embora se tenha fundamentado os principais pontos do seu conceito de espaço social, para Bourdieu o mundo social apresenta-se como uma realidade solidamente estruturada (o que Weber, segundo o autor, chama de *vielseitigkeit*⁷²) de modo que o espaço social aparece sob a forma de agentes dotados de propriedades diferentes e sistematicamente ligadas entre si. Ilustrando este postulado o sociólogo europeu utiliza exemplos curiosíssimos:

quem bebe champanha opõe-se a quem bebe uísque, mas estes também se opõem, diferentemente a quem bebe vinho tinto; mas quem bebe champanha tem muito mais chances do que quem bebe uísque, e infinitamente mais do que quem bebe vinho tinto, de ter móveis antigos, praticar golfe, equitação, freqüentar ao teatro⁷³

⁶⁹ Ibidem, 164

⁷⁰ Ibidem, p. 165

⁷¹ Ibidem, p. 165

⁷² Aqui o sentido desta expressão alemã traduzida para o português se aproxima de variável, diversificado

⁷³ BOURDIEU, P. *Coisas Ditas*, 1990, p. 160

Sendo assim, pode-se perfeitamente interpretar que o espaço social tente a funcionar como um “espaço simbólico”, um “espaço de estilos de vida” e de “grupos de estatuto”, caracterizados por diferentes modos de vida.

Além destas particularidades do espaço social vale salientar que alguns aspectos de sua noção requerem uma compreensão mais atenta para a assimilação de outros conceitos (*habitus*, capital cultural, campo etc) encontrados na sua obra. Para ele, o *espaço social* tem características que são construídas em função da posição dos agentes ou grupos distribuídos de acordo com a quantidade do capital econômico e a qualidade do capital cultural e são entendidas como um

conjunto de posições distintas e coexistentes, exteriores umas às outras, definidas umas em relação às outras por sua *exterioridade mútua* e por relações de proximidade, de vizinhança ou distanciamento e, também, por relações de ordem, como abaixo e *entre*⁷⁴

Baseando-se nestas características e na organização do espaço social, é possível observar que Bourdieu tem restrições à noção marxista de classe quando afirma que rompeu “com a representação realista de classe⁷⁵ como um grupo bem delimitado, existente como realidade compacta, bem recortada (...)”⁷⁶. Nesse sentido, seu trabalho consistiu em mostrar que as pessoas estão situadas no espaço social e que elas não estão em outro lugar, intercambiável, mas num espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas, não como um dado, mas como *algo que se trata de fazer*⁷⁷.

Se para o sociólogo francês, o *habitus* é o social inculcado no indivíduo pelas “disposições duráveis e transferíveis”, ou seja, por um processo de “interiorização da exterioridade” e da “exteriorização da interioridade” que, a rigor, produz práticas e estas, de certo modo, têm origem, especificidades e

⁷⁴ BOURDIEU, P. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*, 1996, p 18

⁷⁵ Segundo Bourdieu, as pessoas têm uma visão realista de classe levando a questões do gênero: os intelectuais são burgueses ou pequenos burgueses? Isto é, questões de limite, de fronteira (...). Cf. BOURDIEU, P. *Coisas Ditas*, 1990, p.66

⁷⁶ Ibidem, p. 67

⁷⁷ BOURDIEU, P. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*, 1996, p 18

dimensões no espaço social, lugar distinto e distintivo no qual as pessoas ocupam determinadas posições e são classificadas, nesta perspectiva qual o papel, as funções e as dinâmicas do seu conceito de campo?

O conceito de campo surgiu do encontro entre as pesquisas de Sociologia da Arte que Bourdieu começava a fazer num seminário da Escola Normal, por volta de 1960 e uma releitura do capítulo de Sociologia da Religião, do conhecido livro de Weber *Economia e Sociedade*⁷⁸.

Nos seus primórdios, nota-se que, ao assumir suas investigações sobre a Teoria dos Campos, o autor desejava falar sobre a “pluralidade dos mundos” cuja finalidade principal era justamente uma reflexão sobre a diversidade dos mundos (econômico, científico, artístico, literário, religioso etc) enquanto lugares onde se constroem práticas, sentidos práticos, sistemas de relações etc.

Analisando o conceito bourdieusiano de campo, Lahire aponta que sua “geografia” está localizada precisamente em Durkheim, particularmente no seu livro *Da Divisão do Trabalho Social* quando este fala em “esquemas interpretativos” e em Weber em diversos textos, não somente no capítulo de sociologia da religião conforme afirma o próprio Bourdieu⁷⁹. Neste olhar sobre as origens do conceito de campo, Lahire lança um questionamento bem contundente para mostrar que o sociólogo francês se apropriou de outros conceitos weberianos para sistematizar seu conceito de campo: “Quais são as realidades sociais que Weber tem em mente quando fala de “registros da ação social” ou “esferas de atividades” (econômica, política, religiosa)⁸⁰? Assim sendo, observa-se as evidências de uma matriz conceitual do “campo bourdieusiano” também nas “esferas de atividades weberianas”. Ao discutir aspectos do pensamento do autor de *Economia e Sociedade*, Bourdieu afirma que construiu sua noção de campo com Weber e, ao mesmo tempo,

⁷⁸ Cf. MARTINS, C.B. Notas sobre a noção de prática em Bourdieu In: *Revista Novos Estudos* (CEBRAP), nº 62, março de 2002, p. 176

⁷⁹ LAHIRE, B. Campo, fuera de campo, contracampo. In LAHIRE, B. (org). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu: deudas y críticas*. 2005, p 33

⁸⁰ Ibidem, p.37-38

contra ele, notadamente nos seus estudos sobre religião nas suas análises das relações entre padre, profeta e feiticeiro⁸¹.

Para Bourdieu os campos se apresentam como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes⁸². Na ótica de Ortiz, o conceito de campo é denominado como o espaço no qual as posições dos agentes se encontram a priori fixadas. Ele se define como o *locus* onde se trava uma luta concorrencial à área em questão. Assim, o campo da ciência se evidencia pelo embate em torno da autoridade científica; o campo da arte, por sua vez, pela concorrência em torno da legitimidade dos produtos artísticos⁸³. Nesse sentido, pelo fato de que todo ator age no interior de um campo socialmente predeterminado, o problema da adequação entre ação subjetiva e objetividade da sociedade está resolvido.

Evidenciando as relações existentes num campo determinado, as estratégias dos agentes que o compõe assim como o sistema de transformação ou de conservação da sociedade global, Bourdieu ratifica que “o campo não é resultado das ações individuais dos agentes, mas coletivas⁸⁴”. Assim, ao analisar o modo pelo qual o campo se particulariza, Ortiz chama atenção para o desenvolvimento do espaço onde se manifestam as relações de poder, o que implica afirmar que ele se estrutura a partir da distribuição desigual de um *quantum social* que determina a posição que um agente específico ocupa em seu meio⁸⁵. Para entender a estrutura do campo é necessário levar em consideração dois pólos: 1) o dos dominantes, detentores de elevadíssimo capital social e 2) o dos dominados, manifesta-se pela ausência ou raridade do capital social⁸⁶.

⁸¹ BOURDIEU, B. *Coisas Ditas*, 1990, p.65

⁸² Cf . ORTIZ, R. *Sociologia*. IN: BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática, 1983, p 83.

⁸³ Cf ORTIZ, R. *Sociologia*. IN: BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática, 1983, p 19.

⁸⁴ Ibidem, p 20.

⁸⁵ Ibidem, p. 22.

⁸⁶ Ver também MARTINS, C.B. Notas sobre a noção de prática em Bourdieu. In: *Revista Novos Estudos* (CEBRAP), nº 62, 2002

Nos escritos de Bourdieu, todo campo tem propriedades universais. São elas: *habitus*, *Estrutura* (é dada pelas relações de força entre os agentes – indivíduos e grupos – e as instituições que lutam pela hegemonia no interior do campo, isto é, o monopólio da autoridade que outorga o poder de ditar regras, de repartir o capital específico de campo), *doxa* (substitui “ideologia”, na teoria marxista. É aquilo sobre o que todos os agentes estão de acordo. É uma espécie de opinião consensual) e *Nomos* (congrega as leis gerais, invariantes de funcionamento do campo e a evolução das sociedades faz com que surjam novos campos, em processo de diferenciação continuado⁸⁷). Assim sendo, na concepção bourdieusiana, os campos⁸⁸ resultam de processos de diferenciação social, da forma de ser e do conhecimento do mundo. E mais: todo campo se caracteriza por agentes dotados de um mesmo *habitus*.

Vale ressaltar que, na perspectiva do sociólogo francês, os diversos contextos sociais podem ser um campo e, assim, para melhor

⁸⁷ BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*, 1983, p. 92-94

⁸⁸ Bernard Lahire, um respeitado comentador de Bourdieu, através dos inúmeros estudos sobre a teoria dos campos do pensador francês, extrai e sintetiza 14 elementos fundamentais e relativamente invariantes da definição do campo, a saber: 1) “Um campo é um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social (nacional) global”; 2) “Cada campo possui regras do jogo e desafios específicos irreduzíveis às regras do jogo ou aos desafios dos outros campos (o que faz ‘correr’ – e a maneira como ‘corre’ – um industrial ou um grande costureiro)”; 3) “Um campo é um ‘sistema’ ou ‘espaço’ estruturado de posições”; 4) “Esse espaço é um espaço de lutas entre os diferentes agentes que ocupam as diversas posições”; 5) “As lutas dão-se em torno da apropriação de um capital específico do campo (o monopólio do capital legítimo) e/ou da redefinição daquele capital”; 6) “O capital é desigualmente distribuído dentro do campo e existem, portanto, dominantes e dominados”; 7) “A distribuição desigual do capital determina a estrutura do campo, que é, portanto, definida pelo estado de um relação de força histórica entre as forças (agentes, instituições) em presença no campo”; 8) “As estratégias dos agentes entendem-se se as relacionarmos com suas posições no campo”; 9) “Entre as estratégias invariantes, pode-se ressaltar a oposição entre as estratégias de conservação e as estratégicas de subversão (o estado da relação de força existente). As primeiras são mais freqüentemente as dos dominantes e as segundas, as dos dominados (e, entre estes, mais particularmente, dos ‘últimos a chegar’). Essa oposição pode tomar a forma de um conflito entre ‘antigos’ e ‘modernos’, ‘ortodoxos’ e ‘heterodoxos’...”; 10) “Em luta uns contra os outros, os agentes de um campo têm pelo menos interesse em que o campo exista e, portanto, mantêm uma ‘cumplicidade objetiva’ para além das lutas que os opõem”; 11) “Logo, os interesses sociais são sempre específicos de cada campo e não se reduzem ao interesse de tipo econômico”; 12) “A cada campo corresponde um *habitus* próprio do campo (*habitus* filologia, pugilismo). Apenas quem tiver incorporado o *habitus* próprio do campo tem condição de jogar o jogo e de acreditar nesse jogo”; 13) “Cada agente do campo é caracterizado por sua trajetória social, seu *habitus* e sua posição no campo”; 14) “Um campo possui uma autonomia relativa: as lutas que nele ocorrem têm uma lógica interna, mas seu resultado nas lutas (econômicas, sociais, políticas...) externas ao campo pesa fortemente sobre a questão das relações de força interna”. Cf. LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? In: *Educação e Sociedade*, 2002, p. 47-48.

entender esta lógica, Lahire, interpretando as particularidades deste conceito, propõe a seguinte equação: $[(\textit{habitus})(\textit{capital})]+\textit{campo} = \textit{prática}$ ⁸⁹. A análise desta “fórmula” nos permite notar que há relações diretas, no pensamento de Bourdieu, entre *habitus* e os vários tipos de capital que, associados a um determinado campo, produzem determinadas práticas. É por esta razão que ele corrobora que “para compreender as práticas humanas em sociedades diferenciadas tem se conhecer os campos e, por outro lado, o *habitus*⁹⁰”.

No trabalho sociológico de Bourdieu, a noção de campo está fortemente ligada ao espaço de posição e de lutas, embora Lahire seja um pouco cauteloso com essa associação que costumeiramente se faz deste conceito destacando que “os campos correspondem às esferas das atividades profissionais que comportam um mínimo ou máximo de prestígio⁹¹”. Sendo assim, a prática de esporte amador, encontros cordiais com amigos, entre outros, por não haver regras específicas e ação sistematizada como num “jogo sério”, não podem ser considerado “campos”.

É deste modo que a Teoria dos Campos⁹² nos permite pensar, não de forma meramente abstrata, a especificidade e a natureza da produção jurídica, literária, científica, acadêmica entre outras. Ela dá seqüência, além disso, a uma longa tradição de reflexões sociológicas e antropológicas sobre a diferenciação histórica das atividades ou das funções sociais e sobre a divisão social do trabalho presentes também em Spencer, Elias, Marx, Durkheim.

⁸⁹ LAHIRE, B. Campo, fuera de campo, contracampo. In LAHIRE, B. (org). ***El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu: deudas y críticas***. 2005, p 46

⁹⁰ Ibidem, p. 46

⁹¹ LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? In: ***Educación e Sociedad***, 2002, p.48

⁹² Num texto recente, Passeron sinaliza que o conceito de campo de Bourdieu tomado da *Gestalthetheorie* e que, na sua essência, ele é, ao mesmo tempo, um “programa” e um engajamento de método (Cf. PASSERON, J.C. Morte de um amigo, fim de um pensador. In: ***Trabalhar com Bourdieu***, p. 42)

1.3 DURKHEIM E BOURDIEU: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

É possível notar e identificar, em ambos pensadores, quatro pilares que sustentam uma base epistemológica comum: 1) “adesão ferrenha ao racionalismo”; 2) “a recusa da teoria pura e a defesa obstinada da indivisão da ciência social”; 3) “a relação com a dimensão e a disciplina históricas”; 4) “o recurso à etnologia como dispositivo privilegiado de experimentação indireta⁹³”. Conforme aponta Wacquant, ainda há dois aspectos igualmente importantes para a compreensão dos empreendimentos teóricos destes dois pensadores. De um lado, o autor de *A Reprodução*, concebe a teoria como *práxis* e não como *logos*, ou seja, “ela se encarna e se realiza pela operação controlada dos princípios epistêmicos da construção do objeto⁹⁴” e seus conceitos-chave – *habitus*, campo, capitais, espaço social, violência simbólica entre outros – são verdadeiros “programas de questionamento organizado do real”. De outro lado, ele destaca que ambos pensadores são mal interpretados e classificados muitas vezes como “a-históricos ou anti-históricos” e, Durkheim, particularmente, seria um funcionalista preocupado apenas em teorizar “o problema hobbesiano da ordem social⁹⁵”.

Retomando as discussões anteriores entre as relações entre indivíduo e sociedade tendo em vista o que propõe Durkheim e Bourdieu, observa-se que o primeiro, em suas análises sobre o fenômeno educacional, separa a concepção de indivíduo e a concepção de sociedade, ou seja, embora haja pontos de contato entre ambas o clássico pensador francês, estabelece que, na essência, há natureza distinta em cada uma. Ademais, os fundamentos da sua *Educação Moral* ratificam que a moral como expressão da consciência coletiva, isto é, da maneira como a sociedade pensa, sente, avalia, julga, censura, se impõe coercitivamente aos indivíduos sob influência da razão, das escolas e dos educadores que, segundo ele, colaboram para inscrição do

⁹³ Cf WACQUANT, L. Durkheim e Bourdieu: as bases comuns e suas fissuras. *Revista Novos Estudos*, 1997, p. 29

⁹⁴ *Ibidem*, p. 34

⁹⁵ *Ibidem*, p. 34

Espírito de disciplina – molda a subjetividade e impõe a obediência -, a *Adesão aos grupos sociais* – produz o sentimento de abnegação e amor à família, a humanidade e principalmente à Pátria – e a *Autonomia da vontade* – o reconhecimento e aceitação livre da moral. Por outro lado, o contemporâneo pensador francês, corrobora, nos diversos trabalhos, que não é possível pensar o individual separado do social, ou seja, ambos estão naturalmente imbricados, sendo que este último exerce sobre o primeiro completo domínio.

Evidentemente que o objeto de estudos de Bourdieu não é a educação moral tal como investigou Durkheim, mas os valores e a maneira como eles são inculcados nos indivíduos pela escola e demais organizações do mundo social. Na sua *Educação Moral*, o fundador da sociologia da educação afirma que o papel da instituição escolar reside na internalização do conjunto de idéias, sentimentos e visões presentes numa determinada sociedade fazendo com que a criança compreenda que a sociedade constitui uma realidade própria digna de ser amada e ser servida⁹⁶. Assim, essa função da educação seria típica das sociedades heterogêneas contemporâneas, pois, estaria respaldada não num modelo homogêneo, como os grupos pré-históricos cujo fim educacional, segundo Durkheim, preconizava uma educação igualitária e fundada na preservação da identidade destes grupos, mas num modelo diferenciado, característico da sociedade pós-industrial, no qual a educação além de diferenciada é um elemento diferenciador entre os grupos sociais. Os autores de *Os Herdeiros* e *A Reprodução* esclarecem que a escola, por estar inserida numa sociedade de classes, não transmite cultura neutra e, de certa forma, os conteúdos e idéias disseminados por ela reproduzem a cultura legitimada pelos grupos dominantes. É exatamente neste ponto que as concepções bourdieusianas se distanciam e divergem das durkheimianas. As primeiras sinalizam que a educação possibilita a reprodução das desigualdades sociais pela escola ao passo que as segundas defendem a educação⁹⁷ como “força integradora essencial para ordem social”. Sendo assim, existe uma flagrante diferença de enfoque entre Durkheim e Bourdieu,

⁹⁶ Cf. ROSA, D. L. ***Trabalho pedagógico e socialização: um estudo sobre a contribuição da escola para a formação do sujeito moral***. Tese de Doutorado. Salvador, Ba, 1999, p. 80.

⁹⁷ *Ibidem*, p.80

entretanto, pode-se dizer que o segundo fez alguns ajustes na teoria da educação do primeiro na medida em que o social é entendido, no seu projeto sociológico, como um ser de divisão de classes operado, sobretudo, pelo “espaço social” e pelo “campo”.

Embora o contexto das observações do fundador da Sociologia da Educação tenha sido outro, nota-se que ainda existem muitas convergências com as idéias e constatações de Bourdieu, sobretudo, no importante papel da educação e suas relações com mundo social. O individual e o social existentes em cada um de nós com preponderância do segundo, no projeto sociológico do Durkheim, se estendem ou se repercutem, de certa forma, nos fundamentos e particularidades de certos conceitos de Bourdieu, especialmente, nas noções de *Habitus*, Campo e Espaço Social. Evidentemente que, analisados em conjunto ou separadamente, estes conceitos “alimentam” o processo de socialização e moralização e, por extensão, asseguram a reprodução social presente em diferentes gerações na medida em que se identificam as diferentes posições ocupadas pelos indivíduos na sociedade, as lutas e a concorrência nos diversos campos sociais e, de modo particular, a inculcação, em cada um de nós, da forma de agir, sentir, pensar, perceber.

2. A EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS DE DIFERENCIAÇÃO SOCIAL

No capítulo anterior viu-se a relação entre educação, indivíduo e sociedade na perspectiva de Durkheim e Bourdieu. Esses pensadores têm concepções distintas acerca de cada aspecto do mundo social, embora, existam entre eles muitos pontos de aproximação nos seus pressupostos e postulados. Em Durkheim, evidenciou-se quase todos seus textos que fundamentam a educação, a moral e seus vínculos com a sociedade exceto sua *Evolução Pedagógica na França*. Em Bourdieu, mostrou-se a relação entre indivíduo e sociedade sendo o *habitus* um potente mediador entre os dois, acompanhado da posição que o agente ocupa no espaço social e nos seus respectivos campos tendo como um importante elo o trabalho pedagógico das escolas. Dito isso, analisa-se neste capítulo justamente um tema muito recorrente no pensamento bourdieusiano: os processos de diferenciação social sendo a educação um fator preponderante na instituição destes.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIFERENCIAÇÃO SOCIAL NA TRADIÇÃO SOCIOLÓGICA

Os esquemas de diferenciação social foram tratados de forma pioneira, na modernidade, no final do século XIX, por Émile Durkheim em sua tese de doutoramento intitulada *Da Divisão do Trabalho Social* (1893). A sociedade analisada por Durkheim passava por transformações radicais (desenvolvimento de artefatos tecnológicos, intensificação da produção fabril, urbanização crescente e contínuo aumento populacional etc) que, segundo ele, careciam de mão-de-obra mais específica e, por extensão, mais especializada.

Neste livro ele aborda pontos importantes que nos permitem compreender o significado dos processos de diferenciação social nas sociedades modernas.

Analisando as sociedades ditas primitivas Durkheim observa que em tais sociedades existem muito mais semelhanças entre os indivíduos que se configuram inclusive em semelhanças físicas e psíquicas, entretanto, à

medida que ocorre evolução no seio destas “as similitudes se afrouxam⁹⁸”. Este tipo de sociedade evidenciada pelo pensador francês desenvolve um tipo específico de solidariedade a qual denomina “Solidariedade Mecânica” cujas propriedades básicas são: a) extensão relativa da consciência coletiva e individual; b) intensidade e c) grau de determinação dos estados que compõem a consciência coletiva e individual, embora, segundo Durkheim, as propriedades “b” e “c” regridem à medida que “a” se mantém constante⁹⁹.

Ainda de acordo com Durkheim neste modelo de solidariedade, a religião domina toda vida social¹⁰⁰ haja vista que os indivíduos e grupos inseridos nela compartilham basicamente as crenças e práticas comuns e existe, nesta sociedade, um certo “comunismo¹⁰¹”, ou seja, a propriedade nada mais é, em última instância, do que a extensão das pessoas nas coisas e ela só se tornará individual à medida que o indivíduo se diferencia da massa tornando-se um ser pessoal e distinto, não apenas enquanto organismo, mas enquanto fator da vida coletiva. A solidariedade mecânica existe, na perspectiva durkheimiana, justamente porque a divisão do trabalho não foi devidamente desenvolvida, pois, ela é caracterizada basicamente por “um sistema de segmentos homogêneos e semelhantes entre si¹⁰²”.

Por outro lado, a “Solidariedade Orgânica”, conceito construído por Durkheim para explicar o tipo de solidariedade que vincula o indivíduo ao grupo social, é o inverso da primeira cujas relações entre os indivíduos e a coletividade não são meras repetições homogêneas de práticas, atitudes e condutas, mas sim um conjunto de órgãos diferentes “cada um dos quais tem um papel especial e que são formados, eles próprios, de partes diferenciadas¹⁰³”. Este modelo de solidariedade se configura e ganha forma nas “sociedades mais avançadas”, sobretudo, a partir da Revolução Industrial cujas particularidades requisitaram a especialização da mão-de-obra, ou seja, o artesão precisou aprender novas técnicas para ingressar no meio fabril, o mecânico rudimentar, em função do desenvolvimento dos equipamentos

⁹⁸ DURKHEIM, E. *Da Divisão do Trabalho Social*. 1995, p.112

⁹⁹ Ibidem, p. 133

¹⁰⁰ Ibidem, p. 162

¹⁰¹ Ibidem, p. 163

¹⁰² Ibidem, p. 164

¹⁰³ Ibidem, p. 165

utilizados nas fábricas, aprimorou seus conhecimentos para efetuar a manutenção destes. Em suma, para Durkheim, com o avanço das novas técnicas, a sociedade moderna exigiu a especialização do trabalho que tornou os indivíduos socialmente diferentes repercutindo no seu modo de ser e na criação de novos papéis sociais e, assim, este novo modelo social, tornou os homens mais heterogêneos e diferentes entre si, inclusive no aspecto econômico financeiro, marca das sociedades capitalistas. Durkheim faz uma metáfora sobre a consolidação desta solidariedade afirmando que “os indivíduos marcados por ela se assemelham aos órgãos de um ser vivo que embora diferentes são necessários¹⁰⁴” e atesta que a divisão do trabalho social varia segundo as condições de tempo e lugar e se desenvolve regularmente à medida que avançamos na história.

Vale destacar que Durkheim confere à esfera do trabalho uma manifestação da diferenciação social. Para ele, o aumento da população faz com que “as sociedades se tornem mais complexas, e isso leva à divisão do trabalho, que varia em razão direta do volume e da densidade da população de cada sociedade concreta¹⁰⁵”.

Além destes postulados durkheimianos, encontramos na tradição sociológica uma abordagem bastante diversificada acerca do conceito de diferenciação social, sobretudo, se recorrermos a Marx e Weber cujas teorias e teses não se aproximam muito das que propôs Durkheim.

Karl Marx decerto associa este conceito, tanto no *Capital* quanto no *Manifesto do Partido Comunista*, à divisão da sociedade em classes antagônicas, sobretudo, a sociedade do sistema capitalista de produção enfatizando, em especial, os critérios econômicos e a hegemonia da classe dominante dirigida pelos donos dos meios de produção. É verdade que nas suas investigações a estratificação social é percebida na medida em que uma sociedade é dividida em classes, ou seja, quando há um grupo que possui uma posição social bem semelhante, principalmente, quando se considera o aspecto econômico-financeiro (este grupo assume geralmente os melhores e mais rentáveis postos de trabalho, está ligado ao comando do Estado e dos meios produção) e, ao mesmo tempo, existe nessa sociedade um outro grupo

¹⁰⁴ Ibidem, p. 223

¹⁰⁵ Ibidem, p. 224

que não dispõe dos mesmos recursos da classe dominante, entretanto, por uma convenção são designados como pertencentes a uma “classe alta”, uma “classe média” e “classe baixa”. A primeira é tida como detentora de uma considerável margem financeira e as outras duas estão fortemente associadas ao estrato da população que não tem um grande poder aquisitivo, especialmente, a classe baixa. Nos países do “primeiro mundo” é possível observar que a “classe média” é o segmento mais numeroso da população cuja renda lhe possibilita viver com certa tranqüilidade e certa qualidade de vida. Por outro lado, nos países do “terceiro mundo”, a “classe média” não é tão comum quanto nos países mais desenvolvidos, predominando nestes a chamada “classe baixa”. Embora exista neles estratos de todas as classes sociais nota-se que, devido aos contrastes sociais, as diferenças entre ricos e pobres são mais acentuadas.

Por seu turno, Max Weber, analisa a diferenciação social¹⁰⁶ salientando que a sociedade é formada por estratos a partir de três princípios básicos de classificação: “poder”, “prestígio” e “riqueza” e, assim, os indivíduos, na sociedade, seriam definidos e posicionados a partir da quantidade de cada um desses princípios estabelecidos por este pensador. Ademais, é possível observar que a relação entre indivíduo e sociedade e suas conseqüentes diferenças na perspectiva de Weber está associada ao seu conceito de “ação social” que, a rigor, coloca o indivíduo numa situação de sujeito potencialmente ativo e reativo, deixando de lado sua passividade. Para ele, existem quatro tipos de ações sociais básicas com especificidades próprias e desenvolvidas no interior da sociedade pelos indivíduos que são: “ações racionais”, “ações instrumentais”, “ações afetivas” e “ações tradicionais”¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Além das particularidades do pensamento durkheimiano, marxista e weberiano, Spencer trata esta temática como tendência à mudança social, porém de modo basicamente organicista. Para ele, as sociedades começam como unidades pequenas e vão crescendo e quando massificadas aumenta sua estrutura e a independência de certas partes se diferenciam progressivamente. Simmel, por sua vez, segue a linha de Spencer e Durkheim na qual associa este tema ao aumento do número de grupos e à impessoalidade e autonomia das relações. (Cf SILVA, B. **Dicionário de Ciências Sociais**, 1987, p 347).

¹⁰⁷ Cf. WEBER, M. IN: GERTH, H.H; MILLIS. C.W. **Ensaio de Sociologia**. Tradução de Waltensir Dutra. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1974.

Conforme vimos, as condições externas nas quais os indivíduos estão inseridos, de fato, os marcam e, sendo elas diversas, também os diferenciam. Com efeito, os conceitos elaborados por Durkheim no final do século XIX ainda hoje nos auxiliam na compreensão das diferenças sociais entre os indivíduos, embora o contexto das investigações dos clássicos da sociologia tenha sido outro bem diferente é possível resgatá-lo para entender de modo mais objetivo aquele que Bourdieu e Passeron analisaram durante as décadas de 1960 e 1980. A divisão do trabalho na modernidade tal como se descreveu favoreceu a constituição da especialização do trabalho e dos ramos do saber humano desenvolvendo uma heterogeneidade de indivíduos, marca registrada dos processos de urbanização e crescimento populacional do século XIX. Ademais, pode-se afirmar este fato apontado por Durkheim estendeu-se à escola que, a partir de então, passou a ter como uma das suas funções a preparação do homem para o mundo do trabalho cada vez mais especializado e amplo.

2.2 A ORIGEM SOCIAL E A FILIAÇÃO A UMA “CLASSE¹⁰⁸”: OS FATORES DE DIFERENCIAÇÃO SOCIAL NA PERSPECTIVA DE BOURDIEU

O fenômeno da educação foi objeto de análises nas primeiras investigações feitas por Bourdieu na companhia do seu freqüente colaborador Passeron e é entendido como um sistema¹⁰⁹ que possui uma organização própria e se destaca “pelas capacidades de colocar a lógica interna do seu funcionamento ao serviço da sua função externa de conservação da ordem social¹¹⁰” sendo que a escola e a universidade exercem um grande papel nesse processo. Nos seus estudos no limiar da década de 1960 com seu livro *Os herdeiros: Os estudantes e a cultura* (1964) continuando na década seguinte com sua *Reprodução* (1970), estes autores evidenciaram a relação do sistema escolar com as práticas culturais vigentes na França¹¹¹ e desvendaram, de certa forma, o mito da “Escola Libertadora”, que supostamente promovia a mobilidade social.

É exatamente no contexto mencionado que os trabalhos do jovem sociólogo francês de formação filosófica associado ao também sociólogo

¹⁰⁸ Embora nos seus trabalhos iniciais Bourdieu tenha mencionado, em vários momentos, a palavra “classe”, ela nunca foi um conceito dogmático na sua teoria. Somente na década de 1970 com a sistematização do conceito de “espaço social” que teremos idéia de como os indivíduos são classificados e posicionados na sociedade. Diferentemente do que propõe a teoria marxista de que as “classes sociais” são um fato de fácil observação nas sociedades capitalistas, Bourdieu afirma que elas, na verdade, não existem e acrescenta que há, nas sociedades, um espaço social marcado por “um espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas, não como um dado, mas como *algo que se trata de fazer*” (Cf BOURDIEU, P. **Razões Práticas**, 1996, p.27)

¹⁰⁹ BOURDIEU, P; PASSERON, J. A. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 1982, p. 177

¹¹⁰ É importante esclarecer que, para Bourdieu, a ordem social se inscreve nos cérebros dos indivíduos por intermédio de condicionamentos diferenciados e diferenciadores, pelas exclusões e inclusões das uniões (casamentos, laços de amizade, alianças etc), das divisões (incompatibilidades, rupturas, lutas etc) que se encontra na origem da estrutura social e da eficácia estruturante que ela exerce. Além disso, essa ordem também é inscrita por meio todas as hierarquias e de todas as classificações observadas nas obras culturais, pelo sistema escolar e pela linguagem. BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**, 2008, p.438

¹¹¹ A França e, por extensão, quase todo continente europeu passavam por intensas mudanças decorrentes dos resquícios da segunda grande guerra. Dito isso, o cenário intelectual francês permanecia muito aquecido com o reconhecimento em diversos países de personalidades como Jean Paul Sartre, Merleau-Ponty, Michel Foucault, Giles Deleuze, Jacques Derrida, Levy Strauss, entre outros que muito contribuíram para as discussões sobre assuntos de natureza diversos como Política, Filosofia, Sociologia, Educação etc.

conterrâneo (Passeron), surgem com muita originalidade. A maioria dos estudos e publicações no campo da sociologia da educação nas universidades européias e norte-americanas, até então, observava que o sucesso e o fracasso escolar de parcela considerável dos estudantes, sobretudo das escolas públicas, estavam fortemente ligados às condições econômico-financeira de suas respectivas famílias. Bourdieu e Passeron, não descartaram esta tese, não obstante, propuseram uma análise diferente e mais substancial acerca deste fenômeno já muito comum nos sistemas públicos de ensino, cunhando ou reformulando os conceitos de “capital cultural”, “*habitus*”, “reprodução social”, “violência simbólica”, “espaço social”, “campo” entre outros. A partir de então, a comunidade acadêmica francesa é surpreendida com o lançamento do livro *Les Héritiers: Les étudiants et la culture*¹¹² (1964).

Dividido em três capítulos, uma advertência e uma conclusão, este livro, repleto de dados empíricos e estatísticos revela, grosso modo, as possibilidades educativas segundo a origem social, sobretudo, aquelas ligadas à origem social dos estudantes das grandes escolas francesas bem como sua vida artística e cultural e, paralelo a isso, os autores evidenciam o desempenho acadêmico dos alunos de diferentes segmentos sociais na universidade francesa.

O primeiro capítulo intitulado “A escolha dos eleitos¹¹³” é o que se aproxima mais do objeto desta pesquisa, deixa claro que a origem social dos estudantes facilita o acesso às melhores universidades da França, ou seja, os filhos dos grandes empresários e comerciantes, dos funcionários dos altos escalões do governo, dos profissionais liberais (médicos, engenheiros,

¹¹² Segundo Delsaut, a publicação de *Os herdeiros* causou a separação intelectual entre Pierre Bourdieu e Raymond Aron (1905-1983). Foi Aron o responsável pela indicação de Bourdieu a pesquisador-adjunto do *Centre de Sociologie Europeene* e ao cargo de professor assistente de sociologia na Universidade de Lille (1961) que, mais tarde, serve-lhe de trampolim para lecionar em Paris na École des Hautes Études en Sciences Sociales. O autor de *As etapas do pensamento sociológico* ficou desapontado com Bourdieu e Passeron porque notava neste livro “denúncia de última moda em termos de desigualdades e oportunismo político” o que, de certa forma, no caso das desigualdades, já havia chamado a atenção no artigo *Alguns problemas das Universidades Francesas* (1962). Após este mal-estar, Bourdieu se afasta por algum tempo do Centro de Sociologia e também se desliga da orientação de doutorado com Aron cuja tese trataria da “Teoria Crítica da Cultura”. Vale lembrar que anos antes Bourdieu havia tentado doutorado com Canguilhem (1904-1995) com um trabalho sobre “Fenomenologia da vida afetiva”, mas não obteve sucesso (Cf DELSAUT, I. Depoimentos sobre *Les héritiers*. In: **Tempo Social**, 2005, p. 218-220)

¹¹³ No original francês “Le choix des élus”.

advogados) que durante toda a trajetória anterior ao ingresso ao ensino superior estudaram nas escolas que, além de ensinar os conteúdos e códigos específicos para aprovação nas grandes universidades, tinham um trabalho pedagógico eficiente e eficaz. Analisando o perfil socioeconômico dos alunos matriculados nas universidades públicas francesas Bourdieu e Passeron demonstraram que 94% dos alunos matriculados nos cursos de maior prestígio (medicina, direito, engenharias, ciências, farmácia) pertenciam exatamente a este segmento social privilegiado. Os 6% restantes, por sua vez, filhos de comerciários, artesãos, autônomos e pequenos agricultores, principalmente, os cursos de Filosofia, Sociologia e Letras, considerados de menor prestígio.

Baseados nestas constatações, os sociólogos franceses se indagaram diante do fato do meio estudantil francês ser meio predominantemente burguês¹¹⁴. É importante salientar que num dos dados descritos neste capítulo há uma relato que comprova que, para se chegar ao ensino superior, tendo como referencia a profissão dos pais, observa-se as seguintes possibilidades: “de menos um entre cem para os filhos dos assalariados agrícolas, cerca de setenta para os filhos de industriais e mais de oitenta para os que provém de família que exercem profissões liberais¹¹⁵”.

Ainda neste capítulo, Bourdieu e Passeron mostram que seja qual for a origem social é mais provável que as mulheres se inclinam mais por Letras e os homens pelos estudos científicos¹¹⁶. Esta constatação evidencia que, àquela época, ainda havia a influencia dos modelos tracionais de divisão do trabalho entre os sexos e a importância do gênero na escolha de certos cursos. Embora seja bem explícita a relação de desvantagem entre os diferentes segmentos sociais franceses no acesso à Universidade, os sociólogos franceses confirmam que

é no nível dos quadros médios onde as possibilidades de acesso das mulheres se igualam às dos homens, mas ao preço de se inscrever apenas nas Faculdades de Letras (61,9% das possibilidades), muito mais evidente que em outras categorias sociais (com exceção dos assalariados rurais). Ao contrario, quando provem de camadas sociais superiores, as mulheres, cujas possibilidades de acesso são

¹¹⁴ BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. *Los Herederos: los Estudiantes y la cultura*, 2006, p.13

¹¹⁵ desde de menos uma entre cien para os hijos de los asalariados agrícolas a cerca de setenta para los hijos de insdustriales y a más de ochenta para quienes provienen de familias donde se ejercen profesiones. Ibidem, p. 13

¹¹⁶ Ibidem, p. 19

claramente iguais a dos homens, vêm atenuar o rigor desta condenação às Faculdades de Letras (48,6% das possibilidades)¹¹⁷

Os dados apresentados por Bourdieu e Passeron indicam que o sexo além da classe social era uma variável importante na seleção para o ingresso nos cursos superiores. Como se pode ver, neste período, a grande maioria das mulheres aptas a entrar na universidade estavam relegadas ao estudo das Letras e conseqüentemente ao magistério, embora àquelas cuja renda familiar ultrapassava os padrões médios tivessem outros cursos mais requisitados como opção, entretanto, segundo os próprios autores da pesquisa, boa parte delas ainda estavam “eleitas” para as Faculdades de Letras.

Embora o gênero fosse uma variável importante na diferenciação do acesso às grandes escolas francesas, a origem social, segundo os autores, era o fator que exercia maior influencia entre os estudantes franceses, ultrapassando os limites do sexo, da etnia, idade e filiação religiosa e acrescentaram¹¹⁸ que este fato, por si só, é o único que estende sua influencia a todos os domínios e a todos os níveis da experiência dos estudantes inclusive suas condições materiais de existência que, articuladas com todos os benefícios de pertencer a uma origem social distinta, reforça sua eficácia.

Com efeito, além de mostrarem que a origem social dos estudantes é fator crucial nos seus destinos acadêmicos e profissionais, os pensadores franceses enfatizam que “em qualquer terreno cultural que se meça – teatro, música, pintura, jazz ou cinema – os estudantes têm conhecimentos mais ricos e mais extensos quando sua origem é mais alta e ademais completam afirmando que

os estudantes mais favorecidos não devem somente a seu meio de origem hábitos, entretenimentos e atitudes que lhes servem diretamente em suas tarefas acadêmicas; herdaram também saberes e um saber-fazer, gostos e um “bom gosto” cuja rendimento

¹¹⁷ “es en el nivel de los cuadros medios donde las posibilidades de acceso de las mujeres se igualan a las varones, pero al precio de un relegamiento a las facultades de letras (61,9% de las posibilidades), mucho más evidente que en otras categorías sociales (con excepción de los asalariados rurales). Al contrario, cuando provienen de las capas sociales superiores, las mujeres, cuyas posibilidades de acceso son claramente iguales a las de los varones, ven atenuarse el rigor de esta condenación a las facultades de letras (48,6% de las posibilidades). Ibidem, p. 20

¹¹⁸ Ibidem, p. 26-27

acadêmico, ainda que sendo indireto, não por isso se torna menos evidente¹¹⁹

Este excerto sintetiza, de modo claro, as razões pelas quais os autores intitularam o primeiro capítulo desta obra como “A escolha dos eleitos”. Para se chegar ao ápice do ensino superior francês, além de ter internalizado e assimilado todos os conteúdos, códigos e competências escolares por ele requerido, era necessário ter uma condição social de destaque que garantisse uma posição privilegiada manifestada, entre outros, pelos gostos, hábitos e saberes dos alunos.

Segundo Sidicaro, Bourdieu e Passeron se propuseram a mostrar em seu livro *Os Herdeiros* que

as instituições escolares atuavam, de maneira predominante, outorgando títulos e reconhecimentos educativos a quem pertenciam a situações culturais, sociais e econômicas privilegiadas e que com sua ação legitimavam e reforçavam desigualdades sociais de origem, as que lhes davam o caráter de dons naturais de inteligência¹²⁰

Sendo assim, as instituições e agências educacionais segundo os sociólogos franceses, de fato, contribuía para a reprodução da sociedade privilegiando determinadas camadas sociais, sobretudo, as dominantes.

Ao desvelar os mecanismos da “Escolha dos eleitos”, Bourdieu e Passeron demonstraram o processo vicioso de constituição de um sistema de ensino complexo que não dava conta de atender sua demanda prioritária: a equidade no acesso ao ensino universitário. Por outro lado, os autores chamam atenção para o fato de que esta flagrante desigualdade era aceita de forma submissa e pacífica pelos próprios prejudicados, os desfavorecidos

¹¹⁹ los estudiantes más favorecidos no deben sólo a su medio de origen hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven directamente em sus tareas académicas; heredan también saberes y un saber-hacer; gustos y um “buen gusto” cuya rentabilidad académica aun siendo indirecta, no por eso resulta menos evidente. Tradução do pesquisador . Ibidem, p. 32

¹²⁰ as instituições escolares actuaban, de modo predominante, otorgando títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenían a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, y que com su acción legitimaban y reforzaban desigualdades sociales de origen, a las que les daban el carácter de dones naturales de inteligencia. Tradução do pesquisador. SIDICARO, R. La Sociología según Pierre Bourdieu. In: BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. **Los Herederos: los Estudiantes y la cultura**, 2006, p. xix.

socialmente. Esse processo de submissão cometido pelo sistema de ensino é definido¹²¹ pelos autores como

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

É pelo exercício deste poder que se encobrem as relações de força entre os agentes e, assim, os mais desfavorecidos encaram certas representações e desigualdades sociais como naturais. Por tal razão Bourdieu e Passeron atribuem à escola o exercício de um tipo de violência, que é simbólica e, muitas vezes, impede a mobilização deste segmento e, por extensão, melhora na sua condição de vida.

2.3 A DIFERENCIAÇÃO SOCIAL E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO

Se, de acordo com Bourdieu e Passeron, a origem social contribui enormemente para a “escolha dos eleitos” ao ensino superior francês, como ocorre o processo de diferenciação social, ou seja, como determinados indivíduos ou grupos se tornam social e culturalmente tão diferentes e distintos uns dos outros?

O arcabouço teórico-empírico do primeiro Bourdieu aponta que a heterogeneidade dos indivíduos e grupos é fato consolidado na sociedade de classe, ou seja, a maneira pela qual a sociedade da segunda metade do século XX instituiu e cristalizou suas estruturas, o agente social, por diferentes formas, buscou-se inserir-se nela. Bourdieu, nos seus primeiros trabalhos sociológicos, não elegeu o conjunto da sociedade para elaboração de seus estudos como fizeram os “grandes mestres” das Ciências Sociais. Nos seus primeiros vinte anos de investigações, a educação, a escola, os sistemas de ensino, a universidade, a cultura, foram temáticas recorrentes nos seus diversos empreendimentos intelectuais.

¹²¹ BOURDIEU, P; PASSERON, J. A. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, 1982, p. 206

Os processos de diferenciação social observados na teoria bourdieusiana nos indicam, em primeiro lugar, que eles estão fortemente associados à origem social dos indivíduos. Em outras palavras, conforme a posição do indivíduo no espaço social, nos seus diversos campos e nas suas diversas relações, ele, a rigor, teria mais propensão para se destacar numa determinada sociedade e, ao mesmo tempo, contribuiria para a reprodução da ordem social vigente.

Para Bourdieu, a posição dos agentes no espaço social depende do volume, estrutura e intensidade do capital possuído por cada um. Na concepção do sociólogo francês há quatro tipos específicos de capitais, cada um com natureza distinta, a saber: Capital Econômico¹²², Capital Social¹²³, Capital Simbólico¹²⁴ e Capital Cultural¹²⁵.

A posição das diferentes classes sociais no espaço social, segundo Bonnewitz, é modificada pela “evolução estrutural da sociedade¹²⁶”. Assim sendo, como são constituídos os “gostos de classes” e seus respectivos “estilos de vida”?

Há, nos estudos de Bourdieu, dois conceitos que nos auxiliam na compreensão desta indagação: *habitus* e capital cultural. Conforme visto, grande parte do arcabouço epistemológico de Bourdieu opera dentro de sua noção de espaço social¹²⁷ que, a rigor, corresponde a um lugar distinto e distintivo onde as pessoas ou grupos, na sociedade contemporânea, ocupam determinadas posições, são classificadas e diferenciadas, sobretudo, pelo capital econômico e pela posse do capital cultural.

Assim sendo, de um lado, em Bourdieu, a iniciação da criança na sociedade, isto é, o processo de socialização infantil que começa no ambiente familiar e se estende à escola requer a formação de um *habitus*, ou seja, de disposições e atitudes duradouras. Este conceito que, na ótica do pensador

¹²² Empregado com frequência para indicar a posse de numerosos recursos econômico-financeiros e materiais.

¹²³ Compreende o conjunto de acessos sociais como o relacionamento e a rede de contatos disponíveis pelo indivíduo, os quais facilitam sua identificação na sociedade em que vive.

¹²⁴ Corresponde ao conjunto de rituais de reconhecimento social, ou seja, envolve o prestígio, a honra, o poder entre outros. Em suma, é uma síntese dos demais capitais

¹²⁵ Discutiremos nos seus pormenores nas páginas seguintes

¹²⁶ BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu*. 2003, p. 71

¹²⁷ BOURDIEU, P. *Razões Práticas*, 1996, p. 18

francês, é um mediador entre indivíduo e sociedade, produz prática, é estruturante e estruturado, tem duas propriedades básicas que se caracterizam da seguinte forma: o *Ethos* que são “princípios ou valores em estado prático, a forma interiorizada e não-consciente da moral que regula a conduta cotidiana, os esquemas da ação¹²⁸” e a *Hexis* que “corresponde às posturas, disposições do corpo interiorizadas inconscientemente pelo indivíduo ao longo de sua história¹²⁹”. A rigor, o *habitus*, nas suas variadas manifestações, é o produto da posição e da trajetória social do indivíduo.

Conforme a filiação sociocultural do indivíduo, a estrutura desta ligação adquire e produz “*habitus* de classe”, associada a um determinado volume de capital cultural. Evidentemente que, nas suas pesquisas, Bourdieu tratou, para fundamentar a aquisição de certos “*habitus* de classes” pelos agentes, de observar os gostos (éticos, estéticos, culinários, esportivos etc) de determinados grupos sociais e suas relações com seus estilos de vida. Mas qual é a essência de um estilo de vida em Bourdieu? Por que determinados gostos e preferências traduzem um “*habitus* de classe” específico e, por extensão, um estilo de vida? O próprio Bourdieu responde a estas indagações evidenciando que

às diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida definidos como sistemas de desvios diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência e, além disso, as práticas e as propriedades constituem uma expressão sistemática das condições de existência porque são produto de um mesmo operador prático, o *habitus*¹³⁰

Deste modo, para Bourdieu, além do estilo de vida corresponder a determinadas condições materiais de existência, sua “formula gerativa”¹³¹ leva em consideração o gosto, a propensão e a aptidão à apropriação (material e/ou simbólica) de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras.

¹²⁸ Ibidem, p. 77

¹²⁹ Ibidem, p. 77

¹³⁰ BOURDIEU, P. Gostos de Classe e Estilos de vida. In: ORTIZ, R (org) **Pierre Bourdieu: Sociologia**, 1983, p. 82.

¹³¹ Ibidem, p. 83

Para Bonnewitz, é justamente a homogeneidade dos *habitus* de determinados grupos ou classes que diferenciam os estilos de vida no interior de uma sociedade e de forma bem objetiva ele sintetiza a essência, a natureza e as especificidades do estilo de vida na teoria de Bourdieu da seguinte maneira:

[estilo de vida] é um conjunto de gostos, crenças e práticas sistemáticas característicos de uma classe ou fração de classe dada. Ele compreende as opiniões políticas, as crenças filosóficas, as convicções morais, as preferências estéticas e também as práticas sexuais, alimentares, indumentárias, culturais, etc ¹³²

Além destas particularidades de um estilo de vida notadas por Bonnewitz, pode-se inclusive associá-lo a um “nível de vida” idêntico (aquilo que corresponde à quantidade de bens e serviços de que pode dispor um indivíduo ou grupo) que pode corresponder a estilos de vida muito diferentes, ligados a *habitus* distintos, o que demonstra a versatilidade deste conceito bourdieusiano.

Durante a década de 1970, Bourdieu publicou alguns estudos nos quais vincula determinados gostos de diferentes segmentos sociais franceses a determinadas práticas culturais. O autor evidencia que, entre outros, a freqüência a museus, concertos, exposições, recitais e as preferências em matéria de literatura, pintura ou música estão estreitamente associados, de um lado, ao nível de instrução (garantido pelo capital cultural institucionalizado – os diplomas) e de outro lado, pela origem social¹³³. Nesse processo, é possível observar que a educação, as agências escolares e a origem social dos indivíduos exercem uma função imensa na formação destas práticas e gostos.

Na pesquisa elaborada para definir e avaliar “os gostos de classes e os estilos de vida” de diferentes camadas sociais da França, Bourdieu relacionou certos gostos¹³⁴ às práticas culturais. A seguir algumas

¹³² BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu*. 2003, p. 82

¹³³ BOURDIEU, P. *A Distinção: crítica social do julgamento*. 2008, p. 9

¹³⁴ Para Bourdieu, “o gosto é uma disposição adquirida para “diferenciar” e “apreciar”, de acordo com a afirmação de Kant, ou, se preferirmos, para estabelecer ou marcar diferenças por uma operação de distinção que não é um conhecimento distinto, no sentido de Leibniz, já que ela garante o reconhecimento do objeto sem implicar o conhecimento dos traços distintivos que propriamente os definem”. Ibidem, 453.

referências aos resultados deste trabalho que teve como sujeitos da investigação estratos das três classes¹³⁵ francesas.

Nestas pesquisas foram analisadas “as disposições estéticas”, “os pintores preferidos”, “os julgamentos sobre a pintura”, “as obras musicais preferidas”, “as atividades culturais”, “as utilidades do rádio”, “os cantores preferidos”, “os locais de compra de móveis”, “as possíveis formas de decoração de suas casas”, “o tipo de vestuário”, “as qualidades mais prezadas nos amigos” e “as refeições que mais gostavam de servir aos amigos”. Os resultados da investigação mostram que existem distâncias e discrepâncias entre as classes, sobretudo, as competências específicas do consumo dos bens legítimos. Além disso, os gostos e suas disposições para as escolhas estéticas, culturais, afetivas e gastronômicas estão vinculados ao “*habitus* de classe” e ao capital específico de cada segmento que, a rigor, classificam e definem suas preferências. A tendência mais observada é que as escolhas e as práticas dos grupos abastados são mais nobres e requintadas, seguidas pelas classes médias cujas escolhas não se distanciam muito das primeiras, mas em alguns casos existem particularidades e diferenças consideráveis nas preferências de alguns subgrupos desta camada e, por fim, as opções e disposições das camadas populares detentoras de capital econômico e cultural relativamente baixos se caracterizam pela simplicidade e praticidade, afastando-se demasiadamente das demais classes¹³⁶.

Conforme se viu, pela sua morfologia e natureza, o conceito de *habitus* nos ajuda no entendimento de como as práticas individuais são constituídas pelo ambiente familiar e social que, a rigor, em se tratando de certos grupos sociais, em função de posição de destaque no espaço social, nota-se, na teoria bourdieusiana, a formação de “*habitus* de classe” específicos cujas manifestações são observadas na qualidade dos gostos (não se bebe um determinado vinho somente porque ele é caro, mas, pelo fato de agradar ao

¹³⁵ Os representantes das classes populares foram os artesãos, pequenos comerciantes, funcionários dos quadros médios administrativos, técnicos e professores primários e nova burguesia; os representantes da classe média foram patrões da indústria e comércio, quadros administrativos, engenheiros, profissões liberais, professores e produtores artísticos; os representantes das classes superiores foram os donos dos meios de produção, grandes empresários, funcionários de alto escalão do governo. Cf, BOURDIEU, P. Gostos de Classe e Estilos de vida. In: ORTIZ, R (org) **Pierre Bourdieu: Sociologia**, 1983, p. 92

¹³⁶ Ibidem, p. 92-105

paladar de certos grupos cujo valor financeiro, neste caso, é bem secundário; apenas uma determinada camada social tem acesso a prática do golfe, equitação, tênis, balé etc) que, evidentemente, carece de um capital econômico, não obstante, o que chancela a aptidão para estes gostos e práticas é o capital cultural, ou seja, o conhecimento prévio das estruturas e dimensões dos referidos gostos.

Assim sendo, o que é o capital cultural na teoria de Bourdieu? Qual a gênese e especificidades deste conceito? Por que as instituições escolares desempenham papel decisivo na distribuição, repartição e reprodução deste “patrimônio imaterial”? Qual a função própria do capital cultural na constituição dos gostos dos indivíduos e nos seus respectivos estilos de vida?

No empreendimento sociológico de Bourdieu o capital cultural ocupa lugar de destaque, pois, este autor nas suas primeiras investidas acadêmicas dedicou enorme espaço nos seus trabalhos e pesquisas a esta temática. O capital cultural pode ser entendido à medida que se observa a quantidade de força dos agentes em suas posições no campo, associado ao capital econômico, capital social e simbólico.

O conceito “capital cultural” vem exatamente do termo “capital” largamente utilizado no sistema capitalista indicando, entre outros, posse de dinheiro e de propriedades por indivíduos ou corporações que podem lhes render juros e, conseqüentemente, aumentar seu patrimônio. O capital cultural de Bourdieu, portanto, surge por analogia ao capital econômico e está desenvolvido, sobretudo, nas suas obras *Os Herdeiros*, *A Reprodução*, *A Distinção* e em algumas conferências e preleções ministradas em diferentes universidades, publicadas, mais tarde, em revistas especializadas.

Ao cunhar o termo “capital cultural” nos princípios da década de 1960, o pensador francês foi muito original, embora houvesse, nessa época, discussões e estudos sociológicos sobre o fracasso e a baixa performance escolar de alunos das classe desfavorecidas que, grosso modo, associavam o fraco e tímido desempenho desta fração de estudantes a critérios meramente

econômico-financeiros. De outro modo, Bourdieu afirmou que não era possível analisar o baixo rendimento desses alunos apenas considerando a renda familiar, entretanto, era preciso levar em conta o papel do capital cultural e suas diversas implicações no êxito ou no fracasso escolar e, assim,

sua noção [capital cultural] impõe-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre classes e segmentos de classe¹³⁷

Assim sendo, esta tese defendida pelo pensador francês, marca uma das particularidades de sua Sociologia da Educação e rompe com os postulados de que sucesso e fracasso escolar estão relacionados com “aptidões naturais”. Para além desta constatação, num artigo que trata sobre o papel da “escola conservadora e as desigualdades frente à escola e à cultura”, Bourdieu é categórico afirmando que

é provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural¹³⁸

Esta afirmação nos mostra, de um lado, que não há neutralidade nas relações escolares observadas por Bourdieu, pois, o sistema escolar tal como se estruturou é muito eficiente na conservação de uma determinada ordem social que faz com que os indivíduos vejam como naturais as representações ou as idéias sociais dominantes e, de outro lado, as particularidades do trabalho pedagógico¹³⁹ que pela ação pedagógica produz indivíduos dotados de *habitus* respaldado no “arbitrário cultural” que, entre

¹³⁷ BOURDIEU, P. ***Escritos de Educação***, 1998, p. 73

¹³⁸ Ibidem, p. 41

¹³⁹ BOURDIEU, P; PASSERON, J. A. ***A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino***, 1982, p. 206.

outros, impõe como legítimos esquemas comuns de pensamento, percepção e ação fundados em critérios não objetivos e não universais. Dessa maneira a instituição escolar comete a violência simbólica.

Para Bourdieu o indivíduo que tem acesso e desfruta de determinados bens, da vida cultural de uma sociedade bem como compreende e põe em prática códigos e conteúdos aprendidos na escola (o domínio do padrão culto da língua, por exemplo) já possui vantagens e tem um certo destaque na sociedade em que vive. Para Nogueira e Nogueira pelo fato do agente dominar a forma culta da linguagem (chancelada pelos especialistas em linguagem) ele possui uma distinção em relação a outros que não possui propiciando-lhe recompensas positivas no sistema escolar, no mercado de trabalho e até mesmo nas suas empreitadas pessoais como o casamento¹⁴⁰. Além disso, Bonnewitz acrescenta que “o capital cultural associado ao capital econômico fornecem os critérios de diferenciação mais pertinentes para o espaço social das sociedades desenvolvidas¹⁴¹”.

De acordo com o pensamento de Bourdieu, as especificidades do capital cultural envolvem, entre outros, saberes, competências, códigos, valores e investimentos. Na sociedade ele é encontrado sob três estados: 1) Incorporado; 2) Objetivado e 3) Institucionalizado definidos pelo autor da seguinte forma:

Capital Cultural Incorporado: Seus mecanismos estão ligados ao corpo e pressupõe sua incorporação e exige um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor e além disso, esse capital pessoal

não pode ser transmitido instantaneamente (como o dinheiro, título de nobreza ou propriedade) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca (...) não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular; depaupera e morre com seu portador (com suas capacidades biológicas, sua memória)¹⁴²

¹⁴⁰ NOGUEIRA, C.M.; NOGUEIRA, M.A. *Bourdieu & a Educação*, 2006, p. 40-41

¹⁴¹ BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu*. 2003, p. 54

¹⁴² BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*, 1998, p. 75

Este estado do capital cultural trata-se, na verdade, da cultura legítima internalizada pelo indivíduo, isto é, suas habilidades lingüísticas, postura corporal, crenças, disposições, preferências e também hábitos e comportamentos relacionados à cultura dominante e assumidos pelo agente. O sociólogo francês diz ainda que a acumulação desta modalidade de capital começa desde a origem, sem perda de tempo, pelas famílias dotadas de um poderoso capital cultural e nesse caso “o tempo de acumulação engloba a totalidade do tempo de socialização¹⁴³”.

Capital Cultural Objetivado: A posse deste tipo de capital está diretamente ligado ao capital cultural incorporado pelo conjunto da família e se refere, principalmente, a posse de bens culturais que requer também um capital econômico e, diferentemente, do anterior pode ser transmissível para os membros da família ou para outrem. Ele corresponde entre outros à posse de determinados bens culturais como escritos, pinturas, monumentos, obras de artes e Bourdieu chama atenção para o fato desta especificidade de capital ser objeto de disputas no campo da produção das artes corroborando que

é preciso não esquecer, todavia, que ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico etc) e, para além desses, no campo das classes sociais onde os agentes obtém benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado¹⁴⁴

Capital Cultural Institucionalizado: Refere-se basicamente à posse de certificados escolares, que tendem a ser socialmente utilizados como reconhecimento de certa formação acadêmico-cultural chancelada pelas agências escolares e universidades. Para Bourdieu, com o diploma, a certidão de competência cultural, é conferido ao portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura. Por outro lado, é possível observar que, atualmente, muitas pessoas que tinham dificuldades de acesso ao ensino superior público fizeram um considerado investimento financeiro em determinadas formações profissionais cujos

¹⁴³ Ibidem, p. 75

¹⁴⁴ Ibidem, p. 78

retornos não foram os mais desejados seja pela grande quantidade de diplomados em determinadas áreas, o que Bourdieu denomina “super produção de diplomas” seja pela dificuldade do mercado de trabalho em absorver esta totalidade de diplomados. Ademais, os membros das classes mais favorecidas não têm muitos problemas na aquisição deste capital, pois, além da facilidade em ingressar nas instituições públicas justamente porque tiveram uma ótima formação básica, aqueles indivíduos que, por diversas razões, não conseguiram vaga nas instituições públicas terão demasiada facilidade em entrar nos cursos das instituições particulares dada a infinidade de oferta deste tipo de ensino e, além disso, em tese, não haverá problema quanto ao pagamento das mensalidades.

No projeto sociológico do pensador francês, para além dos estados do capital cultural, há três grupos de classes sociais (classe dominante, a pequena burguesia e as classes populares)¹⁴⁵ cujas estratégias para se manter enquanto tal no espaço social e até mesmo alterar seu *status quo* se dão da seguinte forma:

A classe dominante não tem uma preocupação excessiva nos destinos escolares dos filhos haja vista que suas condições objetivas e materiais de vida – posse de volumes expressivos de capitais econômicos, sociais e culturais – tornariam o fracasso escolar bastante improvável diferentemente dos demais segmentos sociais que devem sua posição social quase que exclusivamente à certificação escolar que lhes renderam oportunidades no mercado de trabalho. Esta classe procura manter sua posição por uma estratégia de distinção, definindo e impondo, para o resto da sociedade o “bom gosto” de tal modo que se um determinado esporte não tão popular ou gosto mais refinado se tornem “mais democráticos” ela abandona a prática e sua apreciação justamente para manter sua posição distinta e distintiva¹⁴⁶.

A pequena burguesia ou classe média, por sua vez, tenderia a investir intensa e sistematicamente na escolarização dos filhos uma vez que

¹⁴⁵ BOURDIEU, P. Gostos de Classe e Estilos de vida. In: ORTIZ, R (org) **Pierre Bourdieu: Sociologia**, 1983, p.104-115

¹⁴⁶ BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu**. 2003, p.108

este segmento social não dispõe de considerável capital econômico e a aposta no mercado escolar não traria muitos riscos já que existe a relação entre escolarização e ascensão social que, neste caso, poderia se configurar na aprovação de concursos públicos para ocupar posições bem remuneradas ou desempenhar funções de comando na iniciativa privada. De acordo com Bourdieu há três condutas típicas desta camada social que favorecem suas empreitadas para manter e/ou alterar seu status social que são: 1) o *ascetismo* – sacrifícios como a valorização da disciplina, do autocontrole e dedicação permanente aos estudos; 2) o *malthusianismo* – propensão ao controle da fecundidade; 3) *boa vontade cultural* – o reconhecimento da cultura legítima e o esforço sistemático para adquiri-la. Segundo Bonnewitz, os agentes tendem a investir nas formas menores de produção cultural, adquirem uma cultura em matéria de cinema e jazz, lêem revistas científicas ou históricas e vivem recorrentemente um paradoxo: o temor de não “parecer vulgar” e a vontade de parecer distinto (burguês) ¹⁴⁷.

As classes populares, por último, pobre em capital cultural e econômico, costumam investir no sistema de ensino de forma moderada exatamente pela percepção, a partir de vários exemplos acumulados no interior das famílias, de que o sucesso e bom desempenho escolar não são freqüentes e corriqueiros. Este estrato social se caracteriza pela “escolha do necessário” e pela valorização da virilidade cujas práticas sociais se baseiam na recusa a se assimilarem a pequena burguesia e os assuntos que “parecem burgueses” (cinema, teatro, literatura, artes plásticas) são excluídos das conversas do dia-a-dia. A Sociologia da Cultura de Bourdieu explica que há uma dominação cultural na sociedade capitaneada pela classe hegemônica de modo que “a cada posição na hierarquia social corresponde uma cultura específica: cultura elitista, média, de massa, respectivamente caracterizadas pela distinção, pela pretensão e pela privação¹⁴⁸”.

Desse modo, na teoria de Bourdieu, segundo Bonnewitz, “a sociedade é um conjunto de campos sociais mais ou menos autônomos, atravessado por lutas entre classes” e no fundamento da teoria dos campos

¹⁴⁷ Ibidem, p.109

¹⁴⁸ Ibidem, p.110

há a constatação de que o *mundo social é o lugar de um processo de diferenciação progressiva* (...) cuja evolução das sociedades tende a fazer aparecerem universos, áreas produzidos pela divisão social do trabalho que, em oposição a divisão técnica que corresponde apenas à organização da produção, engloba toda a vida social, pois é o processo de diferenciação pelo qual se distinguem umas das outras as funções religiosas, econômicas, jurídicas, políticas etc ¹⁴⁹

Este fundamento dos campos em Bourdieu elaborado por Bonnewitz evidencia, de certa forma, uma ligação com o pensamento durkheimiano no que tange à divisão do trabalho que, pela interpretação do comentador, supõe, neste aspecto, alguns pontos de contato entre Durkheim e Bourdieu. Comparando a estrutura social de uma determinada sociedade com seus respectivos campos sociais, tendo como referencia o excerto acima, observa-se que o lugar do agente social está, de certa maneira, condicionado à sua posição no espaço social. A *divisão trabalho social* mostrada por Durkheim no final do século XIX, instituiu diferentes papéis para o homem da sociedade moderna tornando-o mais diferenciado e, de certa forma, colaborou no embasamento de muitas teses defendidas por Bourdieu, sobretudo, as relações entre agente e estrutura que vincula o indivíduo à sua origem social, ao pertencimento a uma determinada classe, a quantidade e a qualidade dos seus diferentes capitais e, em última instancia, às dimensões dos seus *habitus*.

Se, no empreendimento sociológico de Bourdieu, a educação, os sistemas de ensino em geral e as estruturas sociais contribuem para conservação e reprodução de uma determinada ordem social, é possível observar, neste contexto, espaço para a mobilidade, ou seja, para a circulação de indivíduos entre segmentos, categorias e classes sociais? Na verdade, como quase todo projeto sociológico de Bourdieu está vinculado à sua idéia de espaço social, os agentes teriam como objetivo central manter e/ou aumentar o volume do seu capital e, conseqüentemente, melhorar sua posição neste espaço. Por outro lado, havendo transformação numa dada sociedade, a posição dos indivíduos no espaço social é modificada já que, segundo Bonnewitz

¹⁴⁹ Ibidem, p.59-60

a abordagem da sociedade apresentada por Bourdieu está baseada em dois aspectos indissociáveis. Por um lado a sociedade global é hierarquizada em classes sociais, definidas, numa abordagem estática, por posições sociais ligadas à desigualdade de distribuição dos capitais e, numa abordagem dinâmica, por trajetórias sociais diferenciadas (...) e por outro lado, a sociedade não é um conjunto unificado, pois, é constituída por muitos campos sociais, cuja estrutura apresenta homologias com o do espaço social cuja dinâmica está ligada ao jogo dos participantes¹⁵⁰

A interpretação acima feita por Bonnewitz, tendo como referência aspectos de alguns postulados de Bourdieu, evidencia o caráter flexível do seu arcabouço teórico-conceitual e, de certa forma, contraria muitas críticas elaboradas sobre o conjunto de sua obra, em particular, do campo educacional que, muitas vezes, vincula sua teoria à impossibilidade de mudanças na estrutura social pelos atores bem como sua mobilidade no espaço social.

O que se pôde notar neste capítulo sobre os diversos processos de diferenciação social e a escolarização dos indivíduos é que, em primeiro lugar, por não ser um conceito dogmático em Bourdieu no sentido de não encontrá-lo desenvolvido e sistematizado em sua natureza e essência como ele o faz com o *habitus*, capital cultural, espaço social, entre outros, é possível extrair de boa parte dos seus textos fundamentos que dão subsídios para a interpretação deste tema tão discutido na atualidade, sobretudo, nos países do “terceiro mundo” onde a renda é mal distribuída entre os grupos sociais, os contrastes entre ricos e pobres são flagrantes e vergonhosos e suas diferenças sociais, em todos os aspectos, são acentuadas e tremendamente desproporcionais. A diferenciação social discutida nos escritos bourdieusianos articula principalmente os gostos e as práticas culturais tendo como fatores a origem social do indivíduo, a filiação a uma determinada classe que garantem uma distinção num dado ambiente social tendo o capital econômico papel importante, entretanto, é o capital cultural em todas suas manifestações, com preponderância do institucional, que chancela os diplomas e títulos dos agentes sociais e assim reproduz boa parte dos mecanismos de diferenciação na sociedade contemporânea.

¹⁵⁰ Ibidem, p. 73

Conforme visto no capítulo anterior há uma relação seminal entre *habitus*, campos e espaço social no empreendimento sociológico de Bourdieu cujo vínculo com a educação demonstra que indivíduo e sociedade - na perspectiva desse autor não são categorias distintas já que o a segunda domina a primeira -, o trabalho pedagógico e sua ação, as particularidades dos diversos capitais com destaque para o capital cultural e a filiação a classe atuam de forma decisiva nas trajetórias sociais dos agentes. É importante esclarecer que em sociedades diferenciadas cuja estrutura do espaço social se difere pelo capital econômico e cultural, a escola desempenha papel relevante na reprodução da distribuição do capital cultural e, por consequência, na reprodução da estrutura social vigente. Nas sociedades heterogêneas e capitalistas onde não existe um modelo de educação comum entre os diversos segmentos sociais, é possível observar que este fato, por si só, tenderá a colaborar na constituição de indivíduos socialmente diferentes, pois, segundo Durkheim, cada sociedade “considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível¹⁵¹” e uma educação homogênea e igualitária só seria possível em “sociedades pré-históricas”. O contexto social discutido por Durkheim em *Da Divisão do Trabalho Social* mostra a prevalência da “solidariedade orgânica” não somente no aspecto do desenvolvimento econômico, mas também no desenvolvimento moral na medida em que se garantem os laços que unem os indivíduos e também respondeu a uma necessidade da “nova sociedade” que se formava fortalecendo o processo de diferenciação social na modernidade. Bourdieu, ao analisar as relações entre as classes nas sociedades contemporâneas, decerto não perdeu de vista esta tese durkheimiana. De fato, nas sociedades marcadas pela estratificação social, a constituição de um processo de diferenciação entre os indivíduos é um fato e a educação, sobretudo a formal ministrada nas escolas, segundo a teoria deste pensador, exerce um papel importantíssimo na reprodução da sociedade de classe.

Nos estudos de Durkheim e Bourdieu, é possível notar que a diferenciação social não é algo negativo. O primeiro atento às transformações e

¹⁵¹ DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. 1978, p. 36.

conseqüências da “Revolução Industrial”, evidenciou, entre outros, as novas formas do trabalho social bem como os novos laços que ligam os indivíduos da modernidade. O segundo aponta que este processo de diferenciação social na contemporaneidade pode ser danoso na medida em que ele é desigual, ou seja, quando apenas uma minoria tem acesso ao conjunto dos bens culturais e materiais de uma sociedade. Há na constituição das diferenças sociais o reconhecimento da formação da subjetividade individual a ser tratada no capítulo 3.

3. A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE BOURDIEU

No capítulo 2 viu-se as relações próprias entre a educação e os processos de diferenciação social na perspectiva de Bourdieu. Para tanto, evidenciaram-se as contribuições de pensadores que refletiram sobre esta temática, sobretudo, Durkheim, Marx e Weber. Mostrou-se ainda que no trabalho sociológico de Bourdieu a origem social e a filiação a uma determinada classe são fatores que acentuam as diferenças sociais na sociedade de classes, associados à posse do capital cultural em nos seus três estados e às estratégias desenvolvidas pelos diferentes segmentos sociais para manter ou melhorar sua posição no espaço social. Destacou-se a maneira pela qual o capital cultural e o *habitus* criam determinados “gostos de classes e estilos de vida”.

3.1 O CONTEXTO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Nascida no final do século XIX, a Sociologia da Educação teve como patrono Durkheim que elaborou, conforme se viu, a primeira definição de educação genuinamente sociológica como a ação da geração adulta sobre a geração imatura e também como fato social. A história da Sociologia da Educação, portanto, não é tão longa datando de pouco mais de cem anos quando se instituiu anos depois do surgimento da sociologia, fundada por August Comte (1798-1857).

A perspectiva integradora e instrutiva proposta por Durkheim em seus diversos escritos pedagógicos, como se mostrou, passou por uma série de transformações durante a primeira metade do século XX no ocidente de forma que nos EUA “a Sociologia da Educação foi profundamente marcada pelo pragmatismo de Dewey e pelas correntes psicológicas como o condutismo ou behaviorismo”¹⁵². Além desta particularidade observada na América do Norte, nota-se que o aumento populacional e as novas demandas escolares surgidas no continente europeu, sobretudo, a necessidade de universalização do ensino secundário impuseram aos Estados a tarefa de administrar os

¹⁵² SILVA, B. *Dicionário de Ciências Sociais*, 1987, p. 1153

sistemas de ensino e, assim, conhecer melhor suas populações escolares e suas especificidades para promover uma educação mais planejada e de qualidade. É neste cenário que esta especialização sociológica ganhou impulso novo já que o considerável avanço da escolarização abalava as antigas instituições de ensino secundário e superior.

Após este impulso, os primeiros sociólogos da educação (Banks, Bernstein, Douglas, Floud, Halsey e Glass) passaram a verificar uma problemática importante: a relação entre as desigualdades sociais e as disparidades legitimadas pelos sistemas de ensino¹⁵³. Até o final da primeira metade do século XX, período de grande expansão demográfica e surgimento do “baby-boom” do pós-guerra, havia um clima de bastante otimismo na América do Norte e em parte do “velho mundo” por conta do considerável desenvolvimento econômico-social de vários países situados nestes dois continentes e as crianças nascidas na década anterior atingem idade para ingresso na escola básica e, assim, “constituem uma demanda social a forçar os portões das escolas¹⁵⁴”. Embora tivesse alavancado a economia, todo esse desenvolvimento não foi suficiente para conter a onda de conflitos e resistências socioculturais que estourou em diversos países do ocidente (França, Inglaterra, EUA etc) no final da década de 1960, articulada por grupos estudantis de contestação e revolta contra determinadas ordens sociais estabelecidas.

Além das exigências pela educação básica no continente europeu, é possível notar concomitantemente nos EUA uma insatisfação de boa parte da população com relação às disparidades econômico-financeiras e a ineficiência de vários programas de reforma social¹⁵⁵. Exatamente nesta época Hannah Arendt (1906-1975), filósofa alemã radicada neste país, publica um texto intitulado *A crise na educação* no qual passa em revista o cenário da educação pública básica norte-americana. Como se sabe, os EUA foram um dos mais vitoriosos com o fim da segunda guerra mundial e, neste período, já eram um país bem organizado, planejado e bem conceituado em vários

¹⁵³ Cf. NOGUEIRA, A.M. A Sociologia da Educação no final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução, *Em Aberto*, 1990, p. 50

¹⁵⁴ *Ibidem*, p.53

¹⁵⁵ *Ibidem*, p.53-54

aspectos e um dos principais endereços dos imigrantes¹⁵⁶ de diferentes etnias e, segundo Arendt, um dos objetivos principais da educação pública deste país era “americanizar os filhos dos imigrantes”, ensinando-lhes, sobretudo, o inglês. Nesta constatação, a autora já evidencia a expansão populacional deste país cuja educação encontrava-se em crise e disparou o alerta “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres novos nascem para o mundo¹⁵⁷” e estes não se encontram “acabados, mas num estado de vir a ser”. Nesse sentido, a tarefa do educador em relação à criança, objeto da educação, teria uma dupla dimensão: “é nova num mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação¹⁵⁸”.

Dito isso, o que Arendt considera crise na educação? Em primeiro lugar, deve-se analisá-la levando em consideração a crise da autoridade no mundo moderno que ocorreu, segundo a autora, quando houve a ruptura na tradição política do ocidente, sobretudo, quando se instituiu o processo de laicização do Estado, que diminuiu consideravelmente as influências da religião nas decisões dos países. Pouco tempo depois, esta crise que era restrita à esfera política transfere-se para as esferas pré-políticas, incidindo-se principalmente nas relações entre pais e filhos e entre professores e alunos.

Analisando o contexto dos EUA, a pensadora evidencia que este país tem uma ideologia voltada para o sucesso, aberta às novidades e renovadora, no entanto, sua educação havia se mantido conservadora com o agravante de um sintomático papel político das escolas que

não apenas servem para americanizar as crianças mas também afetam seus pais e de que aqui [nos EUA] as pessoas são de fato ajustadas a se desfazerem de um mundo antigo e a entrar em um mundo novo, tudo isso encoraja a ilusão de que um mundo novo está sendo construído mediante a educação das crianças¹⁵⁹

Esta particularidade do caráter político da educação mencionado pela autora encontra outro reforço no fato de que a crise educacional desse

¹⁵⁶ A maioria desses imigrantes fugia do clima de animosidade e de instabilidade política instaurado em seus países de origem logo após o pós-guerra.

¹⁵⁷ ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*, p. 223

¹⁵⁸ *Ibidem*, p. 235

¹⁵⁹ *Ibidem*, p. 226

país está situada sob dois pilares: os problemas educacionais no contexto de uma sociedade de massas e a bancarrota da educação progressiva importada da Europa¹⁶⁰. Ademais, para a Arendt, o que torna a crise na educação mais intensa é o temperamento político do país que “peleja para igualar ou apagar tanto quanto possível as diferenças entre jovens e velhos, dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores¹⁶¹”.

A crise assinalada por Arendt nos ajuda a compreender que a expansão quantitativa do ensino público norte-americano numa sociedade com muitas disparidades e que tinha por um dos objetivos principais a erradicação da pobreza criará na década de 1960 os programas de “educação compensatória” que, entre outros

pretendia-se corrigir as desigualdades escolares mediante a implantação de medidas assistenciais e pedagógicas visando compensar as desvantagens materiais dos grupos socialmente desfavorecidos e as supostas carências culturais resultantes de um ambiente familiar pouco estimulante¹⁶²

Diante da ineficiência das políticas pedagógicas instituídas pelos EUA e por parte de países europeus (educação compensatória, ampliação da oferta de vagas, obrigatoriedade de frequência escolar etc) cuja essência supostamente valorizava a equidade de acesso às escolas vem à tona constatação de Karabel e Halsey segundo a qual “na História da Educação do século XX as políticas igualitárias falharam¹⁶³”

Vale ressaltar que para Dandurand e Ollivier o período compreendido entre 1945 e 1965 é marcado pela institucionalização da Sociologia da Educação que associa desenvolvimento e justiça social elaborando “um discurso teórico que descreve e justifica a funcionalidade dos sistemas de ensino¹⁶⁴”.

¹⁶⁰ Ibidem, p. 227-228

¹⁶¹ Ibidem, p. 229

¹⁶² NOGUEIRA, A.M. A Sociologia da Educação no final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução, *Em Aberto*, 1990, p. 53

¹⁶³ Ibidem, p. 53

¹⁶⁴ DANDURAND, P; OLLIVIER, E. Os paradigmas perdidos. Ensaio sobre a sociologia da educação e seu objeto. In: *Teoria e Educação*, 1991, p. 121-125

3.2 A REPRODUÇÃO CULTURAL E SOCIAL: AS CONTRIBUIÇÕES DE BOURDIEU E DE PASSERON

É no seio da falência destas políticas públicas em diversos países do ocidente que o paradigma da reprodução educacional surge com bastante vigor, principalmente nos trabalhos publicados por Althusser (*Aparelhos ideológicos do Estado*, 1970), Bourdieu e Passeron (*A Reprodução*, 1970) e Bowles e Gintis (*Schooling in capitalism America*, 1976)¹⁶⁵. Além disso, trabalhos de outros pesquisadores (Coleman, Touraine, Lipset e Collins) apontavam que o desenvolvimento econômico-social não beneficiava a grande maioria das pessoas e que este fato repercutia nas escolas já que não havia igualdade de oportunidades no acesso às instituições de ensino e os segmentos sociais desfavorecidos de capital econômico tinham dificuldades de entendimento e assimilação de determinados códigos e conteúdos escolares. Emerge, então, diferente do funcionalista, o paradigma da reprodução, que coloca de escanteio o “otimismo pedagógico” do pós-guerra e evidencia com seus postulados e pressupostos um certo desencantamento com o suposto poder da educação para superar atrasos socioeconômicos e equilibrar (ampliar) as oportunidades entre as classes.

O mundo do pós-guerra, na segunda metade do século XX, passou por intensas transformações e as novas demandas escolares, sobretudo, o aumento da população escolar, exigiram mais planejamento e eficácia do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições escolares. Essas exigências, no entanto, não foram suficientes para impedir movimentos por uma sociedade mais aberta e mais livre.

Destarte, a instabilidade sociocultural em vários países e na França, em particular, levou a analisar a relação da escola com a sociedade pela ótica da reprodução social, ou seja, as pesquisas educacionais até então para autores como Bourdieu e Passeron não davam conta para a compreensão mais profunda dos vínculos entre sociedade e educação, pois, havia uma hegemonia de uma classe, a dominante, sobre as outras.

¹⁶⁵ De acordo com Dandurant e Ollivier, as tendências no esboço do quadro das teorias da reprodução são classificadas como “economistas” representadas por Bowles, Gintis, Althusser, Baudelot, Establet e Poulantzas e como “culturalistas” dirigidas por Passeron e, sobretudo, por Bourdieu. *Ibidem*, p.137.

É nesse cenário que em 1970 Bourdieu e Passeron publicam a obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do ensino*. Mas o que Bourdieu entende por Sociologia da Educação e qual o papel da reprodução social nas suas interpretações sobre o fenômeno educacional?

É no texto *Reprodução Cultural e Reprodução Social* que o pensador francês evidencia que o objeto particular da sociologia da educação constitui-se

como ciência das relações entre reprodução cultural e reprodução social, ou seja, no momento em que se esforça por estabelecer a contribuição que o sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes, contribuindo assim para a reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural entre as classes¹⁶⁶

Este objeto particular da sociologia da educação que estabelece o vínculo entre reprodução cultural e reprodução social deixa claro, em primeiro lugar, as relações de força entre os segmentos dominantes e dominados com prevalência dos primeiros que garantem sua continuidade estabelecendo estratégias (investimento maciço na educação dos filhos e do conhecimento acerca das especificidades do sistema de ensino) para sua sucessão e, assim, manter o êxito acadêmico e profissional de seus descendentes.

Distanciando-se de postulados que definem os sistemas de educação como conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais no qual a cultura herdada do passado é preservada e transmitida às novas gerações e que, na sociedade de classes, as diferentes ações pedagógicas exercidas nas diferentes escolas freqüentadas por grupos sociais diversos convergem para a transmissão de um patrimônio cultural concebido como uma propriedade indivisa do conjunto da “sociedade”, Bourdieu aponta outra explicação para esta perspectiva afirmando que

o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores pertence *realmente* (embora seja formalmente oferecido a todos) aos detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais enquanto

¹⁶⁶ BOURDIEU, P. Reprodução Cultural e Reprodução Social. In: ***Economia das trocas simbólicas***, 1983, p.295.

bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los¹⁶⁷

Nesta constatação observa-se o caráter específico do sistema de ensino no processo de reprodução e distribuição do capital cultural entre as classes que, segundo o autor, numa determinada sociedade, os bens simbólicos são selecionados como dignos de serem desejados e possuídos. Além disso, por estar mais próximo da cultura dominante, o sistema de ensino reproduz tanto melhor a repartição/divisão/separação do capital cultural no espaço social.

Discutindo *Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento*, Bourdieu chama atenção para o fato de que diversos autores inclusive Durkheim não levaram em consideração a função da escola de “integração cultural” enfatizando apenas “integração moral¹⁶⁸”. Criticando o autor de *Educação e Sociologia*, Bourdieu lamenta que, nos seus textos dedicados à educação, Durkheim não tenha se dado conta de que “a cultura escolar propícia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação¹⁶⁹”. De acordo com o autor, ao demonstrar a gênese do social, no seu projeto sociológico, Durkheim não evidenciou o papel da educação¹⁷⁰, destacando outras obras nas quais o estabelecimento desta gênese “não é confiada a uma instituição especialmente organizada com este fim¹⁷¹”. Este fato para Bourdieu¹⁷² é uma contradição haja vista que o autor das *Regras do método sociológico* nos seus trabalhos educacionais mostra “a aprendizagem escolar como um dos instrumentos mais eficazes de integração moral das sociedades diferenciadas¹⁷³”.

Na perspectiva bourdieusiana, a instituição escolar é uma “força formadora de hábitos” na medida em que

¹⁶⁷ Ibidem, p. 297

¹⁶⁸ BOURDIEU, P. *Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento*. In: ***Economia das trocas simbólicas***, 1983, p. 205

¹⁶⁹ Ibidem, p. 205

¹⁷⁰ Para Bourdieu, Durkheim não se deu conta de que “a escola tende a assumir uma função de integração lógica (cultural) de modo cada vez mais completo e exclusivo à medida que seus conhecimentos progredem”. Ibidem, 206

¹⁷¹ Ibidem, p. 206

¹⁷² De acordo com o sociólogo francês, os homens formados numa determinada disciplina ou numa determinada escola, partilham um certo “espírito”, literário ou científico: o moldado pela Escola Normal Superior ou pela Escola Politécnica

¹⁷³ Ibidem, p. 206

propícia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamentos particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado¹⁷⁴

Estas características de “formar hábitos” e “cultivar *habitus*” da escola fazem desta instituição um local no qual a formação dos homens é partilhada por um certo espírito do tempo que depende, sobretudo, da eficiência da equipe pedagógica e de sua organização interna. A cultura transmitida pela instituição escolar separa os que a recebem do restante da sociedade com diferenças sistemáticas de modo que

aqueles que possuem como “cultura” a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes¹⁷⁵

Além deste papel da escola na perspectiva do sociólogo francês, é possível notar que a esta agência é conferida uma distinção já que no espaço social ela opera a cultura de forma diferente entre as classes, ou seja, a educação ministrada aos grupos burgueses é completamente diferente daquela ministrada aos grupos populares. Evidentemente que aos primeiros, em muitas sociedades, a socialização e todo trabalho pedagógico de tenra idade até a preparação para o ingresso no ensino superior são exercidas por escolas particulares prestigiadas, ao passo que, aos segundos, na sua maioria, toda ação pedagógica é exercida por escolas públicas sucateadas, mal equipadas, mal administradas cujos profissionais – de professores a auxiliares de serviços gerais – são mal remunerados e desmotivados. Esse fato reflete na qualidade do ensino e acentua ainda mais as desigualdades entre classes haja vista que as mais desprovidas – as de baixa renda - vêm na instituição escolar um meio de aumentar o capital cultural de seus filhos bem como ampliar as possibilidades de ascensão social pela educação.

¹⁷⁴ Ibidem, p. 211

¹⁷⁵ BOURDIEU, P. Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento. In: ***Economia das trocas simbólicas***, 1983, p. 221

Nesse sentido, a teoria da educação de Bourdieu e Passeron tem importantes contribuições, pois, vai às raízes desta problemática e comprova a existência de um ciclo vicioso no qual a dita igualdade de oportunidades para todos indistintamente não passa de um engodo. Dito isso, o ponto central da teoria do ensino na perspectiva de *A Reprodução*, segundo Bourdieu, “é cada capítulo deste livro conduz sempre, embora por caminhos diferentes, ao mesmo princípio de inteligibilidade, isto é, ao sistema das relações entre as classes (...)”¹⁷⁶.

Dividida em duas partes, os autores demonstram em *A Reprodução* o conjunto de elementos que embasam uma teoria do ensino, destacando **os fundamentos de uma teoria da violência simbólica e os mecanismos de manutenção de uma determinada ordem** que reforçam a reprodução cultural como poder simbólico das relações de força que ocorrem no seio da sociedade.

É inegável que os autores, muito atentos ao contexto sociocultural da época, sobretudo, a consolidação da sociedade de classes e seus impactos na formação e distinção dos sujeitos, observaram o surgimento de uma nova dimensão do poder, a simbólica, que, por ser sutil e imperceptível para muitos, provoca o fenômeno da submissão, passividade e aceitação em relação à cultura dominante. No sistema de ensino francês da época, a grande maioria das pessoas enxergava que a escola era uma instituição libertadora no sentido de que ela estava isenta de influências externas ou que promovia a ascensão social, isto é, a possibilidade de indivíduos mudarem o patamar de sua condição de existência. Para Bourdieu, isso não ocorria na prática, pois, o sistema de ensino contribui para conservar as estruturas sociais e não apenas conserva, reproduz¹⁷⁷ e na sociedade contemporânea seu alcance é tão grande em perpetuá-las que auxilia na sucessão das gerações e na sua conseqüente reprodução, garantindo-lhes transmissão de poder e de privilégios e também ajuda, segundo o autor, na substituição de outros mecanismos parecidos que agem no interior de determinadas famílias.

Esclarecendo este postulado, Bourdieu afirma que

¹⁷⁶ BOURDIEU, P; PASSERON, J. A. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, 1982, p. 12.

¹⁷⁷ Cf. LOYOLA, M, A. *Pierre Bourdieu entrevistado por M^a Andréa Loyola*, 2002, p. 14

o sistema de ensino vai dizer que tal criança é dotada para matemática, sem ver que existem cinco matemáticos na sua árvore genealógica ou que outra criança não é dotada para língua portuguesa ou francesa, sem considerar sua condição de imigrante¹⁷⁸

É dessa maneira que o sistema escolar contribui para ratificar, sancionar e transformar em mérito escolar heranças culturais que passam, em primeiro lugar, pela família que, se bem abastada, garante posição de destaque no espaço social.

Na *Reprodução* há uma demonstração da natureza e especificidades da importância da violência simbólica que, discutida posteriormente numa entrevista, Bourdieu afirma que esta

resulta do fato de as pessoas terem na cabeça princípios de percepção, maneiras de ver que são produto da relação dominante (...) quer dizer que as estruturas sociais levam-nas – desde da infância, na família, na escola – a incorporar, interiorizar um determinado tipo de relação¹⁷⁹

Analisando os vínculos entre ação pedagógica e violência simbólica, Bourdieu e Passeron mostram os pontos de contato entre ambas repercutindo

nas relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social que estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e inculcação (educação)¹⁸⁰

Neste excerto é possível compreender que a noção de arbitrário cultural proposta pelos pensadores franceses está fortemente vinculada ao fato de que “nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a outra¹⁸¹” e, por esta razão, os valores que orientariam cada grupo social

¹⁷⁸ Ibidem, p. 15

¹⁷⁹ Ibidem, 49

¹⁸⁰ BOURDIEU, P; PASSERON, J. A. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**, 1982, p. 21

¹⁸¹ NOGUEIRA; C.M; NOGUEIRA, M.A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: **Educação e Sociedade**, 2002. p.28

seriam, por definição, arbitrários, ou seja, não estão fundamentados numa razão objetiva, universal e, assim, as disparidades existentes entre as classes dominantes e dominadas, sobretudo, na quantidade dos diversos tipos de capitais observada nas primeiras, encontram respaldo e embasamento nesta noção. Nesse sentido, ação pedagógica não fugiria deste pressuposto, pois, é exercida pela autoridade pedagógica (corpo docente) e efetivada pela comunicação pedagógica eficaz, legitimada pelo poder do arbitrário cultural que conta, nesse processo, segundo os pensadores franceses, com a conivência dos próprios alunos.

Assim sendo, ação pedagógica não se resume na constituição de um trabalho pedagógico que visa apenas a transmissão de conteúdos e códigos estabelecidos pelo currículo escolar, mas também inscreve nos indivíduos uma formação durável – *habitus* – produzindo a médio e longo prazo esquemas de pensamentos, disposições, percepção muito parecidos. Este processo garante o funcionamento e a estrutura do sistema de ensino que tem por características específicas

produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou classes (reprodução social)¹⁸²

Nestas considerações acerca dos princípios do sistema de ensino, nota-se que este, no exercício do cumprimento de sua função externa de reprodução social e cultural, produz, através da instituição escolar, um *habitus* respaldado na força do arbitrário cultural de que ele é destinado a reproduzir.

Na perspectiva de Bourdieu e Passeron, é possível constatar que uma série processos (violência simbólica, ação pedagógica, trabalho pedagógico) ocorridos no interior de determinados sistemas de ensino promove, como se viu, a reprodução das desigualdades socioculturais conservando uma determinada ordem instituída. Essas desigualdades

¹⁸² BOURDIEU, P; PASSERON, J. A. ***A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino***, 1982, p. 64

evidenciadas em *A Reprodução* passaram a ser pesquisadas e analisadas pela quantidade do capital cultural observada nos alunos que chegavam às escolas francesas. A questão apontada pelos autores é que a maioria dos alunos com desempenho escolar mais alto e com facilidade de aprender e decodificar os conteúdos ministrados na escola além de pertencer a um segmento social mais elevado também tinha uma expressiva posse de capital cultural.

Refletindo aspectos da sociologia da educação de Bourdieu, Nogueira e Nogueira afirmam que uma das teses centrais de seus estudos é de que

os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar¹⁸³

Sendo assim, o êxito alcançado pelos alunos nas suas trajetórias escolares não pode ser explicado pelos dons pessoais, mas por seu ambiente social e filiação a uma determinada classe que, a rigor, tende a favorecer um desempenho mais satisfatório diante das exigências escolares. É a partir da publicação de escritos circunstanciais sobre o fenômeno educacional e, posteriormente, com lançamento das obras *Os herdeiros* e *A Reprodução* que a Sociologia da Educação de Bourdieu ganha notoriedade. Ela se destaca não por explicar as desigualdades escolares pela via de fatores econômico-financeiros, mas, sobretudo, *pela posse do capital cultural e suas implicações* no espaço social comprovando que o sistema de ensino e a escola não são instituições neutras e, decerto, autenticam/conservam/reproduzem as práticas e ações dos grupos dominantes.

Os vínculos existentes entre o sistema de ensino e as relações de classe, nas sociedades contemporâneas, revelam que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais do capital cultural institucionalizado e a escola na perspectiva burguesa, nesse sentido, tem por função

assegurar a sucessão discreta a direitos da burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada. Instrumento privilegiado da sociodicéia burguesa

¹⁸³ NOGUEIRA; C.M; NOGUEIRA, M.A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: **Educação e Sociedade**, 2002. p.18

que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecer como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos, quanto em matéria de cultura a absoluta privação de posse exclui a consciência da privação de posse ¹⁸⁴

Observando em *A Reprodução* os pontos de contato entre o sistema de ensino e a garantia implícita dos direitos da burguesia na escola da sociedade de classes, na qual este segmento já se encontra privilegiado e com vantagens sobre os demais, Passeron reconhece que muitos pontos do seu livro – em co-autoria com Bourdieu - foram mal compreendidos e causaram certo furor e desconfiança de muitos pesquisadores e leitores.

Em *La teoría de la reproducción como una teoría del cambio: una evaluación crítica del concepto de “contradicción interna”*¹⁸⁵ Passeron explica que os modelos que estabeleciam o conceito de reprodução social ou cultural os impediam de observar a “mudança histórica” ocorrida no interior das sociedades. O autor sugere que a análise do conceito teórico de reprodução fosse apoiada numa crítica da noção de “contradição interna” dos sistemas de ensino, ou seja, como uma “força social”, uma “mecânica lógica” capaz de mudar um sistema numa direção necessária, embora essa noção tivesse se revelado mais especulativa do que empírica, o que, para ele, não é surpresa já que sua origem está no pensamento de Hegel (1770-1831).

Relacionando os processos reprodutivos existentes numa determinada sociedade, Passeron lança dúvida sobre o surgimento da mudança e esclarece que

a tese de que o recurso a modelos reprodutivos não impede dar conta da mudança, mas que conduz a uma concepção diferente de mudança (...) e não impede haver um modelo sistemático da mudança (evolucionista, dialético ou estrutural); a mudança se opera sempre no encontro entre processos reprodutivos incompatíveis ¹⁸⁶

¹⁸⁴ BOURDIEU, P; PASSERON, J. A. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, 1982, p. 218

¹⁸⁵ Conferência proferida treze anos após a publicação de *A Reprodução*, em 1983, na Cidade do México e as referências a este texto foram traduzidas livremente pelo pesquisador.

¹⁸⁶ la tesis de que el recurso a modelos reproductivos no impede dar cuenta del cambio, sino que conduce a una concepción distinta del cambio (...) y no puede haber un modelo sistemático del cambio (evolucionista, dialéctico o estructural); el cambio se opera siempre en el encuentro entre procesos reproductivos incompatibles. Cf. PASSERON, J.C. La teoría de la reproducción social como una teoría del cambio: una evaluación del concepto de “contradição interna”. In: *Estudios Sociológicos*, 1983, p.418

Para Passeron a caracterização da teoria da reprodução com um simples “modelo reprodutivista” não foi empecilho para a compreensão das mudanças que freqüentemente ocorrem nas sociedades inclusive nos seus sistemas de ensino. Quando formulou as principais teses de *A Reprodução*, os autores demonstraram que fatos empíricos como a ação pedagógica, as características sociais da ação escolar, a reprodução da estrutura de classe e sua dissimulação ou legitimação “pareciam não ter vínculos ou que não se tinha pensado em descrever, aparecem em sua *interdependência sistemática*, quando os reconstituem dentro de um modelo reprodutivo”¹⁸⁷. Destarte, analisando a instituição escolar como um sistema de reprodução e auto-reprodução deve-se levar em consideração, segundo Passeron, “a história social da escola” e “a história das relações de classe”¹⁸⁸.

Ainda de acordo com autor, no livro *A Reprodução*, havia dois modelos de reprodução sociocultural independentes teoricamente para demonstrar as relações historicamente estabelecidas pela escola desde o século XIX. Esses modelos são caracterizados como

1) *a ação auto-reprodutora da escola* que da conta da força dos modelos de ensino ao relacionar os traços da ação escolar (formação de agentes, técnicas de transmissão, de controle e de seleção) que concorrem sistematicamente na perpetuação de uma cultura escolar e na filiação de suas características (standardização, comentário, reivindicação do monopólio da cultura); 2) *a continuidade intergeracional das estruturas mais gerais de repartição das desigualdades sociais e culturais* que permite construir como sistema de reprodução social o conjunto de estratégias que tendem a assegurar de uma geração a outra, a renovação das vantagens e benefícios, das exclusões e coações cuja configuração geral define as relações entre classes dominantes e dominadas¹⁸⁹

¹⁸⁷ parecían no tener vínculos o que no se hubiera pensado em describir, aparecen em su *interdependencia sistimatica*, cuando se los reconstruye dentro de un modelo reproductivo Ibidem, 419

¹⁸⁸ Ibidem, 419

¹⁸⁹ 1) *La acción autorreproductora da escuela* que da cuenta de la fuerza de los sistemas de enseñanza al relacionar los rasgos de la acción escolar (formación de agentes, técnicas de transmisión, de control y de selección) que concurren sistemáticamente en la perpetuación de una cultura escolar y en La fijación de sus características (estandarización, comentario, reivindicación del monopolio de la cultural); 2) *La continuidad intergeracional de las estructuras más generales de la repartición de las desigualdades sociales y culturales* que permite construir como sistema de reproducción social el conjunto de procesos y estrategias que tienden a asegurar, de una genección a outra, la renovación de las ventajas y beneficios, de

De acordo com os modelos defendidos por Passeron entende-se melhor, de um lado, os mecanismos e processos de reprodução que ocorrem no seio da sociedade conduzido pelo sistema de ensino e pela escola e, de outro, o modo específico pelo qual certas gerações se sucedem garantindo não apenas a renovação de suas vantagens sociais como também sua posição de classe.

3.3 A SUBJETIVIDADE NO PROJETO SOCIOLÓGICO DE BOURDIEU

Por que houve na década de 1960 muitos movimentos de contestação e revolta que sacudiram muitos países do ocidente? Qual era a principal temática de investigação de alguns pensadores desta época?

O ano de 1968 ficou marcado na história do século XX pelos intensos conflitos iniciados em Paris e organizados por grupos estudantis que lutavam contra a sociedade conservadora e antiquada de seus pais e avós e exigiam, entre outros, mais liberdades de expressão e de afetos, melhor educação e mais acessos aos postos de trabalhos. Logo a classe trabalhadora faz adesão ao movimento abalando as estruturas do governo do então presidente Charles de Gaulle e instaurando uma forte crise política. Líderes políticos e representantes da classe hegemônica unem-se e resolvem aumentar os salários dos trabalhadores que decidem voltar imediatamente ao trabalho e o movimento perde força. Embora contidos e sufocados na França, os protestos logo se espalharam por outros países do ocidente gerando mobilização de estudantes e trabalhadores e grande repercussão na política interna desses países - inclusive o Brasil - e na sociedade como um todo.

Analisando o contexto do maio de 1968, é possível dizer que Bourdieu e Passeron tiveram uma grande contribuição na conscientização dos estudantes franceses no que tange as desigualdades escolares¹⁹⁰ de forma

las exclusiones y coacciones cuya configuración general define las relaciones entre clases dominantes y clases dominadas. Ibidem, 419-420

¹⁹⁰ Em 1968, o número de jovens nas universidades francesas era dez vezes maior do que em 1946. Esse aumento certamente animou os insurgentes que, mesmo diante desse acréscimo

que seu livro *Os herdeiros* foi uma leitura instigante para os líderes do movimento.

Além da atmosfera de insubordinação junto à camada estudantil e trabalhadora, havia na França um certo desencantamento de muitos intelectuais e pensadores que puseram em xeque algumas idéias, conceitos e valores até então estabelecidos e consagrados.

No livro *Pensamento 68*, Ferry e Renaut chamam atenção que próximo ao maio de 68 e alguns anos após, foram publicados diversos textos que tiveram “um parentesco de inspiração com esse movimento”. Para esses autores, grande parte das obras dessa década é quase contemporânea à crise de maio, precedendo-lhe ou sucedendo-lhe imediatamente. Eles destacam *História da Loucura* (1961), *As Palavras e as Coisas* (1966) e *A Arqueologia do Saber* (1966), assinadas por Michel Foucault; *Pour Marx* (1965) e *Lênin e a Filosofia de Marx diante de Hegel* (1966) publicadas por Althusser; *L'écriture et La Différence e de la Grammatologie* (1967), *Les Fins de l'Homme* elaboradas por Derrida; *Écrits* (1966) e alguns textos básicos de Lacan; *Les Héritiers e La Reproduction* publicados por Bourdieu e Passeron.

Baseando-se neste livro é possível notar que, de fato, a geração de “filósofos dos sixties” tinha preocupações teóricas e filosóficas muito próximas dos grupos que lideraram a revolta de 1968. Na concepção desses autores os antecedentes que culminaram neste movimento estavam fortemente associados ao “ressurgimento do humanismo”, ou seja, na descoberta das virtudes da subjetividade (...) de uma autonomia do indivíduo na sociedade face ao Estado, da defesa do homem contra o “sistema”¹⁹¹. Embora houvesse a defesa do humanismo moderno, grandes nomes do pensamento francês – Foucault e Derrida entre outros - se contrapuseram a essa idéia indicando um “anti-humanismo”, isto é, a “morte do homem”, “a ilusão da autonomia da vontade”, sem com isso defender atos de barbárie ou advogar em prol do

significativo, exigiam uma sociedade mais aberta e menos conservadora. Além disso, como vimos, essa curva ascendente no ensino superior é resultado do “baby boom” do pós-guerra e, de acordo com Bourdieu e Passeron, apenas os filhos da burguesia tinham acesso aos cursos mais prestigiados na educação superior pública. Essa flagrante desigualdade também alimentou os jovens a mostrar sua força e reivindicar melhoras nas diversas políticas sociais.

¹⁹¹ FERRY, L; RENAUT, A. ***Pensamento 68. Ensaio sobre o anti-humanismo contemporâneo***, 1988, p. 15

inumano¹⁹². O problema filosófico do pensamento contemporâneo, segundo os autores, refere-se, de um lado, no plano político, à questão do “estatuto da subjetividade na democracia” e, de outro, no plano especulativo, à questão do “estatuto da razão em sua relação com o Outro¹⁹³”.

Como se sabe, mesmo com a existência de correntes filosóficas com expressões sociológicas como o objetivismo, o subjetivismo, a fenomenologia muito estudadas nas décadas de 1960 e 1970, Bourdieu freqüentemente as criticou de modo que, segundo Ferry e Renaut, é na sua sociologia que se deve “procurar a verdadeira muralha do humanismo e a verdadeira defesa do sujeito¹⁹⁴”, pois, na concepção dos autores, a prática de análise sociológica de Bourdieu longe de destruir a subjetividade contribui para a construção do sujeito. Assim sendo, não se encontra na obra de Bourdieu críticas severas à noção de subjetividade ao mesmo tempo em que se observa que ele não desenvolveu e sistematizou os fundamentos desse conceito como o fez com o de *habitus*, capital cultural, espaço social, campo entre outros, embora sua compreensão seja bastante diferente de muitos autores que estudam esta temática. Na sociologia de Bourdieu é o “conhecimento praxiológico” que supera as aporias do objetivismo e do subjetivismo e desvela a forma pela qual as estruturas do mundo social estão inculcadas nos sujeitos dirigindo suas disposições, práticas e representações, através do *habitus*. Na perspectiva bourdieusiana não se pode estudar o mundo social sem investigar o lugar no qual as pessoas são “fabricadas”, moldadas e constituídas, pois, é neste local (a escola) que são criadas e inculcadas desde tenra idade as maneiras de pensar, agir, perceber e atuar em sociedade. Como se viu, o sociólogo francês defende a tese de que as famílias e os diversos grupos sociais garantem sua continuidade através de estratégias de sucessão de forma que seus sucessores, nesta ótica, não herdaram apenas os meios materiais (patrimônios econômicos) mas também instrumentos de conhecimento e maneiras de trabalhar (capital cultural incorporado). Este é o ponto forte da caracterização da formação da subjetividade no projeto sociológico de Bourdieu.

¹⁹² Ibidem, p 20

¹⁹³ Ibidem, p. 23

¹⁹⁴ Ibidem, 189-190

Em boa parte dos seus textos dedicados à educação e a cultura vê-se que a subjetividade é uma construção social, determinada, em grande medida, pelas estruturas sociais. Nas suas pesquisas sobre educação, o indivíduo “não é nem um ser isolado, consciente, reflexivo, nem o sujeito determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas em que ele age¹⁹⁵”, ou seja, a subjetividade não se constitui de forma espontânea, deliberada e com total autonomia dos sujeitos. É neste ponto que a maioria das teses de Bourdieu sobre o fenômeno educacional se afasta dos postulados que afirmam o contrário, pois, formalmente a instituição escolar tende a tratar todo seu público de modo igual, ou seja, todos os alunos assistem às mesmas aulas, são submetidos às mesmas formas de avaliação, são expostos às mesmas regras e supostamente teriam as mesmas chances. Assim sendo, percebe-se que esta formalidade é apenas e tão somente no plano teórico, pois, as teses bourdieusianas comprovam o contrário: os melhores desempenhos escolares estão fortemente associados aos alunos que pertencem a uma classe privilegiada e, assim, eles estariam em condições bem mais favoráveis para atenderem as exigências curriculares da escola, sobretudo, o cumprimento e domínio das atividades e conteúdos propostos pela instituição de ensino.

No prólogo de *La Noblesse d'État*¹⁹⁶ Bourdieu afirma que “existe uma correspondência entre as estruturas sociais e as estruturas mentais, entre as divisões objetivas do mundo social e os princípios de visão e divisão que os agentes lhes aplicam¹⁹⁷”. Estas duas categorias que estão sempre juntas são classificadas, no seu pensamento, como “estruturalista” e “construtivista¹⁹⁸” na medida em que a primeira considera as estruturas objetivas do mundo social e a segunda privilegia as estruturas cognitivas, principalmente, as formas pelas quais os agentes, através de suas ações e representações, constroem o social.

É no modo particular que cada ator nas suas diversas interações com diferentes agências (família, escolas, igrejas, associações, partidos, locais

¹⁹⁵ NOGUEIRA; C.M; NOGUEIRA, M.A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: **Educação e Sociedade**, 2002. p. 20

¹⁹⁶ Esse livro ainda não se encontra traduzido para o português, mas seu prólogo foi traduzido e compôs o dossiê sociologia da educação conforme referencia abaixo.

¹⁹⁷ BOURDIEU, P. Estruturas Sociais e Estruturas Mentais. In: **Teoria e Educação**. Dossiê Sociologia da Educação, 1991, p. 113

¹⁹⁸ Ibidem, p. 113-114.

de trabalho etc) internaliza o social que, na perspectiva de Bourdieu, configura-se a instituição da subjetividade. Nas sociedades complexas, capitalistas e desiguais da contemporaneidade a constituição desse processo dependerá de vários fatores como a origem social, a posição dos agentes no espaço social bem como a ligação a determinados campos, a quantidade e a qualidade do capital cultural acumulado, ao seu estilo de vida, do *habitus* familiar e social cujo resultado final é a produção diferenciada de subjetividades.

3.4 O CARÁTER DIFERENCIADO E DIFERENCIADOR DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO DE BOURDIEU

Seja qual for a filiação teórica, Bourdieu será sempre lembrado no campo da sociologia da educação com acolhidas e com críticas. Após quarenta anos da publicação do livro *Os Herdeiros* no qual faz um exame sociológico profundo das especificidades do ensino superior francês demonstrando empiricamente o predomínio nos cursos mais prestigiados de uma classe (a mais abastada e hegemônica) sobre as demais e de *A Reprodução* no qual é evidenciada a função de seleção social feita pelo sistema de ensino e suas relações com as classes sobressaindo-se a classe dominante, este sociólogo francês continua alimentado sentimentos opostos: há os que dão créditos às suas teses e há os que não vêem em seus trabalhos elementos e fundamentos para intervir no cenário sociocultural.

Por que os trabalhos de análises sociológicas da educação elaborados por Bourdieu ainda hoje são leituras indispensáveis para o entendimento das relações entre educação e sociedade?

Para responder a esta indagação, em primeiro lugar, é necessário destacar o caráter diferenciado e diferenciador de seus estudos sobre o fenômeno educacional. Quando a maioria dos pesquisadores no início da segunda metade do século XX desenvolvia pesquisas sobre o fracasso e o sucesso escolar apostando sempre nas variáveis ligadas a critérios econômicos, Bourdieu expôs outros critérios, sobretudo, os ligados aos bens

simbólicos e imateriais – no caso o capital cultural; quando o “otimismo pedagógico”, fundado no paradigma funcionalista das ciências sociais, tomou conta da Europa conferindo à escola, entre outros, o poder de libertar os indivíduos, de promover meritocracia, justiça social, mobilidade social, as investigações do sociólogo francês demonstravam que isso na prática não ocorria e de sua parte houve uma reação enérgica sobre esta suposta capacidade libertadora da escola de forma que a publicação de seus estudos contrariou todas estas tendências. Evidentemente que Bourdieu teve que pagar um certo preço por evidenciar tais perspectivas.

A recepção desses trabalhos, à época, foi um misto de furor e satisfação: de um lado, muito amistosa e tímida de modo que muitos estudiosos e profissionais da educação inclusive no Brasil se recusaram a estudar e entender a fundo seus pressupostos e teses de forma que Silva¹⁹⁹ sintetiza estas objeções como teorias mecanicistas, reducionistas, economicistas, simplistas, pessimistas, derrotistas e supõem uma total passividade dos atores sociais, ignorando o conflito, resistência, impossibilitando mudanças sociais; de outro lado, houve uma aceitação positiva e de acordo com Miceli “*A Reprodução* teve uma repercussão enorme, pois, surgia naquele momento como uma alternativa teórica entre o marxismo rígido e as análises mais empiristas do ensino²⁰⁰”. Ademais, Miceli confirma que, no Brasil, o trabalho sociológico de Bourdieu tem sido difundido de forma fragmentado cujos escritos organizam-se em torno de três eixos principais²⁰¹: os especialistas da educação se concentrando em *A Reprodução*; os antropólogos sobre as etnografias da Argélia e sobre a teoria do *habitus* e da prática apresentada em *Esboço de uma teoria da prática* (1972); os sociólogos da cultura, da estética e das classes, sobre *La distinction* (1979)²⁰².

O caráter diferenciador da sociologia da educação de Bourdieu é percebido na medida em que se observa a história desta especialidade sociológica e constata-se que, nas últimas quatro décadas, não se encontram

¹⁹⁹ SILVA, T.T. *O que produz e o que reproduz em educação*, 1992, p. 38

²⁰⁰ MICELI, S. Depoimentos. In: LOYOLA, M. A *Pierre Bourdieu entrevistado por M^a Andréa Loyola*, 2002, p. 59

²⁰¹ Ibidem, p. 78

²⁰² Miceli deixa claro que “cada grupo ignorava os outros e raros discerniram os laços orgânicos teóricos e empíricos que ligam as pesquisas de Bourdieu nesses domínios e em outros”.

Ibidem, p. 78

trabalhos sistematizados e com conceitos dogmáticos como se nota nos escritos sobre educação assinados por Bourdieu²⁰³. Um outro dado igualmente importante é que, após o surgimento do paradigma da reprodução social e cultural entre as décadas de 1960 e 1970, não houve na sociologia da educação a elaboração de estudos regulares que analisam a escola numa perspectiva macrosociológica como o fizeram Bourdieu e Passeron. De acordo com Silva²⁰⁴, a Sociologia da Educação é um campo tão fluido e indeterminado que no Brasil poucos pesquisadores se identificam como fazendo “Sociologia da Educação”. Segundo este autor, um dos temas recorrentes desta disciplina é a análise da contribuição da escola na produção e reprodução da sociedade de classes. Além disso, na década de 1980 surge na Europa, com mais evidencia, um novo paradigma denominado “Nova Sociologia da Educação” (NSE) cujo marco inicial é dado por um livro organizado por Michael Young, *Knowledge and Control* (1971). Esse novo paradigma aborda, entre outros, “as minúcias do funcionamento do currículo escolar e de seu papel na estruturação das desigualdades sociais”. Ainda segundo Silva, a vocação da Sociologia da Educação, no Brasil, tem se constituído como crítica da educação capitalista evidenciando os aspectos de injustiça e desigualdade constitutivos da sociedade em que vivemos.

²⁰³ Martins afirma que o sociólogo francês buscou situar a sociologia da educação como um capítulo fundamental da sociologia do conhecimento, enfatizando as contribuições que esta especialidade sociológica empresta ao conhecimento, ou seja, o modo pelo qual “uma estrutura objetiva – o sistema de ensino – produz estruturas mentais que são profundamente interiorizadas pelos atores sociais” (MARTINS, C.B. A Pluralidade dos mundos e das condutas: a contribuição de Pierre Bourdieu para a sociologia da educação. In: **Em Aberto** 1990, p. 69).

²⁰⁴ Cf. SILVA, T.T. A Sociologia da Educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo: os temas e os problemas de uma tradição. In: **Em Aberto**, 1990, p.1-12

CONCLUSÃO:

Ao iniciar os primeiros levantamentos bibliográficos e fichamentos desta dissertação já se tinha uma noção daquilo que ganhou forma nos capítulos deste trabalho: as contribuições de Pierre Bourdieu para o entendimento dos processos educacionais e sua relação com a constituição da subjetividade contemporânea. Durante os dois anos do mestrado foi possível entrar em contato com diversas obras de Bourdieu bem como de vários comentadores e críticos o que, sem dúvida, aumentou o conhecimento do pesquisador acerca de sua teoria sociológica.

Debruçar-se sobre o trabalho sociológico de Bourdieu analisando a educação e seus processos constitutivos não foi uma tarefa fácil, entretanto, bastante instigante. De fato, este pensador desenvolveu um projeto sociológico que contemplou diferentes objetos de pesquisas entre os quais se destacaram, nas décadas de 1960 e 1970, a educação, a escola, a universidade e a cultura.

Autor de vasta publicação no campo das ciências humanas e sociais e reconhecido no meio acadêmico dos quatros cantos do mundo, é possível afirmar que, embora conhecido no Brasil, a pesquisa educacional ainda tem ignorado ou negligenciado o conjunto da obra de Bourdieu reportando-se, na maioria das vezes, somente a aspectos incidentais e superficiais²⁰⁵ de sua obra *A Reprodução*, excluindo as contribuições de *Os herdeiros*, dos escritos circunstanciais e diversos outros estudos que auxiliam a compreensão do fenômeno educacional na contemporaneidade. A tímida receptividade da sociologia da educação de Bourdieu e Passeron no Brasil²⁰⁶, sobretudo, até o início da década de 1990, pode ser explicada quando se faz um retorno à década de 1970 e se observa a publicação do livro *Escola, Estado e Sociedade* (1977) e, principalmente, do artigo *Notas para uma leitura da teoria da Violência Simbólica* (1979) assinados, respectivamente, por

²⁰⁵ Verificar: CATANI; A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA; G.R.M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área, **Revista Brasileira de Educação**, 2002, no qual os autores fazem uma análise de textos publicados em periódicos da área de educação sobre Bourdieu durante quase três décadas.

²⁰⁶ Não se pode negar a resistência de muitos estudantes e professores que atuam na educação brasileira aos estudos de Bourdieu, entretanto, a partir da década de 1990 tem havido diversas publicações de trabalhos, artigos e livros que evidenciam as contribuições de Bourdieu para o campo educacional destacando, sobretudo, os seguintes pesquisadores: Sergio Micelli, Maria Alice Nogueira, Carlos Benedito Martins, Tomas Tadeu da Silva, Afrânio Catani, Denise Catani, Cláudio Nogueira.

Barbara Freitag e Luiz Antônio Cunha. Nestes trabalhos, os autores associam Bourdieu e Passeron à criação de uma sociologia miúda que supostamente não abre espaços para mudanças e transformações no cenário sociocultural já que ação pedagógica das escolas reforçaria a dominação total e definitiva da classe hegemônica.

Além dos brasileiros, críticos internacionais (Boudon, Braham, Petit, Snyders, Williams, entre outros) questionam alguns conceitos elaborados e sistematizados por Bourdieu classificando-os como deterministas, inflexíveis, conservadores, sem possibilidades de mudanças e que não dão conta de uma explicação plausível do conjunto e dinâmicas do mundo social²⁰⁷. Não foi objetivo desse trabalho realizar uma detratção da sociologia de Bourdieu, pois, não se acredita na legitimidade e pertinência de grande parte das objeções porque não há muita consistência teórica haja vista, sobretudo, o preconceito e resistência que muitos dos seus críticos disseminaram sobre suas teorias, de modo particular às relacionadas ao campo educacional, que, a rigor, não permitiram a muitos uma leitura mais ampla e contundente do conjunto de sua obra.

No decurso desta pesquisa não se buscou uma análise aleatória dos pressupostos e postulados de Bourdieu, mas a identificação e exame dos conceitos principais que compuseram a fundamentação desse trabalho passando em revista o conjunto de suas teses que trata a educação, o sistema de ensino, a constituição da subjetividade e os diversos processos que se desencadeiam a partir desta relação.

No primeiro capítulo, ao estabelecer uma comparação entre os fundamentos da relação indivíduo e sociedade encontrados na teoria de Durkheim e Bourdieu, compreendeu-se que o segundo não somente herdou boa parte dos postulados do primeiro como também os aprimorou aplicando no entendimento dos processos que ocorrem nas sociedades contemporâneas. É verdade que Durkheim estava preocupado em criar e fundamentar uma teoria

²⁰⁷ Para Martins atribuir à sociologia de Bourdieu uma marca de determinismo mecânico é ignorar que uma das motivações intelectuais centrais de seus investimentos teóricos e empíricos foi reintroduzir a problemática do agente social, opondo-se às construções explicativas que tendiam a reduzi-los a meros epifenômenos de estruturas objetivas. Cf. MARTINS, C.B. Notas sobre a noção de prática em Bourdieu. In: *Revista Novos Estudos*, 2002. p.169

que desse conta do ensino básico e de como este deveria ser operacionalizado levando em consideração a ação da geração madura sobre a imatura, a imposição da educação e do sistema de ensino sobre os indivíduos e a incorporação dos três elementos da moralidade sem os quais, segundo o autor, não se constitui uma educação eficaz. Por seu turno, o objeto de estudo de Bourdieu não foi a educação básica, nem tampouco a educação moral, mas, sobretudo, a educação superior cuja relação entre indivíduo e sociedade estabelece vínculos entre *habitus*, campo e espaço social na medida em que existe em toda sociedade a estruturação consciente ou não de práticas, disposições, posições, ações, pensamentos e inculcação de valores.

Nesta dissertação destacou-se que na sociologia de Bourdieu há um desvelamento de como funciona a dominação dos dominadores sobre os dominados através da violência simbólica. Esse fato pode ser observado no segundo capítulo quando se mencionou diversos aspectos do seu livro *Os herdeiros* - em co-autoria com Passeron – em particular, os mecanismos de “escolha dos eleitos” para o ensino superior francês que, conforme se ressaltou, havia na década de 1960 uma discrepância muito acentuada entre àqueles que pertenciam a um segmento social privilegiado e aqueles cuja origem social era bem desfavorecida. É importante frisar que, mesmo estando numa situação de desvantagem, os 6% pobres que cursavam o ensino universitário encaravam esta realidade com bastante naturalidade e submissão. Além desta particularidade, outro ponto igualmente importante é o modo pelo qual a diferenciação sociocultural se institui nas sociedades contemporâneas levando em consideração, entre outros, a origem social, o sexo, a posição do agente no espaço social, a posse do capital cultural e, sobretudo, seus reflexos nos processos educacionais em geral.

Disto isso, é importante considerar que na teoria de Bourdieu existe uma correspondência entre os gostos de indivíduos que possuem uma filiação sociocultural distinta e suas práticas culturais que cria a relação entre *habitus* de classe e estilo de vida. Com efeito, é inegável que o capital econômico é fator importantíssimo nesse processo, não obstante, é o capital cultural que chancela a disposição/aptidão para certos gostos e práticas. Não se pode perder de vista um fato que preocupa a muitos que não dispõem de uma quantidade considerável de capital econômico, mas que investe maciçamente

na sua formação profissional com vistas a um retorno financeiro imediato ou ascensão social: “superprodução de diplomas e inflação de títulos”.

Ademais, defendeu-se a idéia de que a diferenciação social tal como se constituiu na atualidade não é algo negativo, contudo, ela se torna deletéria à medida que é desigual.

Passando em revista as principais teses da sociologia da educação de Bourdieu notou-se que o sistema de ensino público francês não tinha um caráter transformador que possibilitava mobilidade social e contrariando muitos pesquisadores e estudiosos, o sociólogo francês atestou que este sistema, na verdade, reproduzia e reforçava as desigualdades sociais. Desse modo, ao “curvar a vara para o outro lado” reagindo contra a mitologia da mudança e o otimismo pedagógico, as pesquisas sobre a educação feitas por Bourdieu chegam com muita originalidade e ganham fôlego, sobretudo, quando colocam em xeque o suposto poder da educação para superar os atrasos econômicos e minimizar as diferenças entre as classes. Não se pode deixar de destacar que, mesmo havendo uma repercussão acentuada na comunidade acadêmica, as constatações de Bourdieu também foram alvo de críticas de diversos estudiosos de modo que Silva sintetiza o processo de reprodução afirmando que este pode ser notado “nas instâncias em que a cultura dominante é reconhecida e afirmada pela instituição escolar²⁰⁸”. Além disso, o autor, resumindo as restrições de críticos de diferentes países, evidencia os principais pontos nevrálgicos das teorias da reprodução social destacando, entre outros, seu suposto caráter a-histórico, reducionista e desmobilizador com sérias implicações políticas dos agentes na sociedade já que os atores sociais são sujeitos pacíficos. Vale lembrar que, por não haver uma doutrina pedagógica, a teoria da educação de Bourdieu, para eles, está supostamente envolvida num paradoxo: ao mesmo tempo em que é considerada crítica e radical é classificada como carente de propostas.

É verdade que algumas dessas objeções são pertinentes, entretanto, no caso específico das investigações de Bourdieu não havia uma preocupação em oferecer uma prescrição para aperfeiçoar (otimizar) o trabalho pedagógico. Conforme visto, sua teoria dá conta da compreensão dos aspectos

²⁰⁸ SILVA, T.T. *O que produz e reproduz a educação: ensaios de sociologia da educação*, 1992, p. 36

macrossociológicos do sistema de ensino (a desigualdade no acesso ao ensino superior francês, o inexpressivo capital cultural dos segmentos pobres, o caráter arbitrário da ação pedagógica etc) e suas relações com a estrutura social. Nesse sentido, quando se analisa as especificidades e as diversidades dos sistemas de ensino, principalmente, nos seus aspectos microssociológicos, fonte de importantes críticas ao trabalho de Bourdieu, nota-se que a falta de qualidade na educação está associada, muitas vezes, a fatores internos (condições do trabalho pedagógico, gestão escolar, o currículo e a formação docente etc) e externos (impossibilidade de romper a certos determinismos e pouca expectativa para superação das condições de vidas de grupos sociais desfavorecidos) às escolas. Apesar das críticas, a sociologia da educação de Bourdieu tem um caráter diferenciado e diferenciador. O primeiro está ligado à novidade e originalidade do enfoque de suas pesquisas que tentou fundar uma verdadeira “antropologia das práticas e das trocas simbólicas²⁰⁹” analisando determinadas instituições contemporâneas como a escola, o sistema de ensino, a universidade, a cultura etc; o segundo está associado ao fato de que, após a publicação de seus estudos sobre o fenômeno educacional, não se encontram trabalhos tão sistematizados que analisam a instituição escolar numa perspectiva macrossociológica no campo da sociologia da educação.

Enfatizou-se ainda neste trabalho que na agenda sociológica de Bourdieu a subjetividade começa a se constituir à medida que as crianças, auxiliadas pelos adultos, iniciam contatos com as diversas instituições sociais, pois, como se sabe, para este autor as estruturas do mundo social estão inculcadas nos sujeitos de tal forma que dirigem suas disposições, práticas e representações, ou seja, o indivíduo é um agente configurado nos seus mínimos detalhes. Assim sendo, encontram-se nas publicações de Bourdieu, particularmente na sua sociologia da educação a ponta de lança da crítica da subjetividade moderna, ou seja, uma objeção à noção de um sujeito autônomo e espontâneo no seu pensamento e ação. É importante enfatizar que os fundamentos de sua análise sociológica contribuem para o entendimento da construção dos sujeitos na sociedade.

²⁰⁹ Cf. CATANI; A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA; G.R.M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 2002, p.68

À guisa de uma conclusão, é possível afirmar que a educação com todos os processos que ocorrem na sociedade de classes promove e constitui subjetividade diferenciada, entretanto, esta não se estabelece de maneira deliberada e autônoma por parte dos sujeitos, pois, sendo uma construção social, na perspectiva bourdieusiana, ela é determinada pelas estruturas que regem a coletividade. Vale ressaltar que a criança ao iniciar sua aprendizagem formal é recebida num determinado ambiente escolar marcado pelo estilo de classe à qual está vinculada desde sua organização pedagógica até o modo como prepara os futuros alunos das universidades e profissionais do mundo do trabalho.

Por fim, enfatiza-se que este trabalho dissertativo não se esgota nestas páginas e entende-se que as contribuições de Bourdieu para o campo educacional são imensas de modo que os pontos que aqui não desenvolvidos ou aprofundados poderão ser objeto de investigações posteriores num futuro breve.

REFERÊNCIAS:

ARENDDT, H. ***Entre o passado e o futuro***. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 4ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 1992

BOURDIEU, P; PASSERON, J. A. ***A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino***. Tradução Reynaldo Bairão. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves editora, 1982.

BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. ***Los Herederos: Los Estudiantes y la cultura***. 1ª edição. Buenos Aires: Siglo XXI. Edições Argentina, 2006.

BOURDIEU, B. Esboço de uma teoria da prática. IN:ORTIZ, R (org) ***Pierre Bourdieu: Sociologia***. Tradução Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. (coleção: grandes cientistas sociais).

BOURDIEU, B. Gostos de classe e estilos de vida. IN:ORTIZ, R (org) ***Pierre Bourdieu: Sociologia***. Tradução Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. 1983. (coleção: grandes cientistas sociais).

BOURDIEU, P. ***Questões de Sociologia***. Tradução Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983.

_____ ***Coisas Ditas***. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. Rio de Janeiro: Editora Brasiliense, 1ª ed, 1990.

_____ Estruturas sociais e estruturas mentais. In: ***Teoria e Educação***. Dossiê Sociologia da Educação. Pannonica Ed, nº 3, 1991 (p. 113-119).

_____ ***Razões Práticas: Sobre a teoria da ação***. Tradução Mariza Corrêa. Campinas, SP, Papirus, 1996.

_____ ***Meditações Pascalianas***. Tradução Sérgio Micelli. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1998.

_____ In: NOGUEIRA, M; CATANI, A (Org) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____ **A Economia das trocas simbólicas**. Tradução Sérgio Miceli. Editora Perspectiva S.A. São Paulo, SP, 2000.

_____ **A Distinção: crítica social do julgamento**. Tradução Daniela Kern e Guilherme Teixeira. 1ª Reimpressão. São Paulo: Edusp, 2008.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CATANI; A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA; G.R.M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 17, 2002 (p. 63-74).

CATANI, A. Um estudo da noção de campo e de suas apropriações brasileiras nas produções educacionais. In: **Actas do 5º Congresso Português de Sociologia**. Sociedades contemporâneas: Reflexividade e ação. Atelier: Educação e Aprendizagens. Universidade do Minho, 2004. (Disponível em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628ba6c00014_1.pdf... Acessado em maio de 2008).

CUNHA, L. A. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. In: **Educação e Sociedade**, nº 4, ano I, setembro de 1979.

DANDURAND, P; OLLIVIER, E. Os paradigmas perdidos. Ensaio sobre a sociologia da educação e seu objeto. In: **Teoria e Educação**. Dossiê Sociologia da Educação. Pannonica Ed, nº 3, 1991 p. 120-142.

DELSAUT, I. Depoimentos sobre *Les heritiérs*. In: **Tempo Social: revista de sociologia da USP**. Tradução Fernanda Arêas Peixoto. Vol 17, nº 1, junho de 2005, p. 211-228).

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Tradução Lourenço Filho, 11ª Ed, São Paulo, SP: Melhoramentos, 1978.

_____. **Sociologia, Educação e Moral**. Tradução Evaristo Santos. Lisboa, Res Editora, 1984.

_____. **Da Divisão do Trabalho Social**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo, Martins Fontes, 1995 (Coleção Tópicos).

_____. **As regras do método sociológico**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (Coleção Tópicos).

FERNANDES, H.R. **Sintoma Social Dominante e Moralização Infantil: Um estudo sobre a Educação Moral em Durkheim**. São Paulo: EDUSP/Escuta, 1994.

FERRY, L; RENAUT, A. **Pensamento 68. Ensaio sobre o anti-humanismo contemporâneo**. Tradução Roberto Markenson e Nelsi do Nascimento Gonçalves. São Paulo, Ed. Ensaio, 1988.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Edart, 6ª ed, 1986.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? In: **Educação e Sociedade**. Revista quadrimestral de Ciência da Educação. Nº 78, ano XXIII, abril / 2002, Campinas, SP, p 47-48.

_____. Campo, fuera de campo, contracampo. In LAHIRE, B. (org). **El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu: deudas y críticas**. Tradução Ariel Dillon. Buenos Ayres: Siglo XXI, Edições Argentina, 1ª ed, 2005.

LOYOLA, M, A. **Pierre Bourdieu entrevistado por Mª Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002 (Pensamento Contemporâneo).

MARTINS, C.B. A Pluralidade dos mundos e das condutas: a contribuição de Pierre Bourdieu para a sociologia da educação. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 9, nº 46, abril/junho de 1990, p. 58-71.

MARTINS, C.B. Notas sobre a noção de prática em Bourdieu. In: **Revista Novos Estudos** (CEBRAP), nº 62, março de 2002.

MICELI, S. Depoimentos. In: LOYOLA, M. A **Pierre Bourdieu entrevistado por M^a Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002 (Pensamento Contemporâneo).

NOGUEIRA, A.M. A Sociologia da Educação no final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 9, nº 46, abril/junho de 1990, p. 48-57.

NOGUEIRA, C.M.M, NOGUEIRA, M.A. **Bourdieu & a Educação**. 2^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 (Coleção “Pensadores & Educação”).

NOGUEIRA; C.M; NOGUEIRA, M.A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: **Educação e Sociedade**. Revista quadrimestral de Ciência da Educação. Nº 78, ano XXIII, abril / 2002, Campinas, SP (14-55).

ORTIZ, R (org) Introdução. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. Tradução Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. 1983. (coleção grandes cientistas sociais).

PASSERON, J.C. La teoria de la reproducción social como una teoría del cambio: una evaluación del concepto de “contradição interna”. Traduzido do francês por Thèrese García. In: **Estudios Sociológicos**. Vol 1, número 3, septiembre-diciembre, 1983, Ciudad del México.

PASSERON, J.C. Morte de um amigo, fim de um pensador. In: ENCREVE, P.; LAGRAVE, R.M (Org) **Trabalhar com Bourdieu**. Bertand Brasil, 2005 (p. 17-91).

ROSA, D. L. **Trabalho pedagógico e socialização: um estudo sobre a contribuição da escola para a formação do sujeito moral**. Tese de Doutorado. UFBA, Salvador, Ba, 1999.

SIDICARO, R. La Sociologia según Pierre Bourdieu. In: BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. **Los Herederos los Estudiantes y la cultura**. 1ª edição. Buenos Aires: Siglo XXI. Edições Argentina, 2006.

SILVA, B. **Dicionário de Ciências Sociais**. 2ª edição. Rio de Janeiro: editora da Fundação Getúlio Vargas, 1987.

SILVA, T.T. **O que produz e reproduz a educação: ensaios de sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, T.T. A Sociologia da Educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo: os temas e os problemas de uma tradição. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 9, nº 46, abril/junho de 1990, p.1-12.

ORTIZ, R (org) **Pierre Bourdieu: Sociologia (Introdução)**. Tradução Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. IN: BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática, 1983.

WACQUANT, L. Durkheim e Bourdieu: as bases comuns e suas fissuras. In: **Revista Novos Estudos** – CEBRAP -, Nº 48, Julho de 1997, p. 29.

WACQUANT, L. **Esclarecer o habitus**. Tradução José Pinto e Vírgilio Borges Pereira. Sociologia. Problemas e práticas (Lisboa), nº 14, 2004, (p.1-6). Disponível em: http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant_pdf/ESCLARECERO_HABITUS.pdf. Acessado em janeiro de 2008.

WEBER, M. IN: GERTH, H.H; MILLIS. C.W. **Ensaio de Sociologia**. Tradução de Waltensir Dutra. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1974.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)