

Marcia Machado de Lima

ANEXO AO PROCESSO Nº. 315/96

MARCIA MACHADO DE LIMA

RECEBIDA EM 04/10/2000

A Educação na Perspectiva Crítica e Dialética de
Pierre Bourdieu

Marília

2000



MARCIA MACHADO DE LIMA

**A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA CRÍTICA E DIALÉTICA DE
PIERRE BOURDIEU**



MARCIA MACHADO DE LIMA

A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA CRÍTICA E DIALÉTICA DE
PIERRE BOURDIEU



Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Aparecida Alem Marrach

1410001134



Marília/2000

Nº cham 340.193

L732

Nº Tombo 1134

Aquisição D

Preço 5,00

Data / / /

Proced. Autor

L732p Lima, Márcia Machado de

A perspectiva crítica e dialética da educação em Pierre
Bourdieu / Márcia Machado de Lima. – 2000.

103p. ; 2 cm.

Dissertação (mestrado) - - Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília
2000.

Bibliografia: f.4p.

1. reprodução. 2. capital cultural. 3. educação habitus,
4. Pierre Bourdieu. I. Autor. II. Título.

CDD 370.1



Aos meus pais
Pedro Caetano e Juraci

Aos pequenos Pedro, Felipe e Gabriel

Ao Sergio

Aos amigos Adriana, Carlos e Heloísa,
que nunca deixaram de incentivar



AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de registrar nossos agradecimentos a todos que direta ou indiretamente nos auxiliaram na elaboração dessa dissertação, especialmente :

ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP de Marília, pela oportunidade;

à Profa. Dra. Sonia Aparecida Alem Marrach, pela orientação do trabalho;

à Profa.Dra. Irene Barbosa, pelas conversas e indicações bibliográficas;

à Profa. Heloísa Helena Siqueira Correia pela leitura atenciosa dos originais, pelas sugestões sempre pertinentes e por todo o incansável apoio durante a fase final do presente trabalho.

LIMA, M.M. *Education in Pierre Bourdieu's critic and dialectic perspective*. Marília, 2000, 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília. 2000. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

ABSTRACT

After publishing **Reproduction in Education**, Society and Culture, 1975, the ideas of the french sociologist Pierre Bourdieu had been mentioned in the Brazilian Educational analyses. Misinterpretations of propositions from that book included Bourdieu (and the co-author Passeron) and Bourdieu's "Theory of Symbolic Violence" into the category of "critical-reproductivist", e.g., a non-dialectical theory. Since Bourdieu was included as critic and dialectic for his way of thinking education, Dermeval Saviani's texts had pointed out to educator's misreadings from the 70's. Moreover, according to Luis Antonio Cunha's reasoning, problems of appropriations of reproduction concepts and Bourdieu's ideas on education in Brazil. Were justifiable it was re-considered the relation between the process of social structures reproduction in Bourdieu's theory-sociological system, and the formation of lasting dispositions internalized by singular agents unconsciously, whereby the notion of *habitus* and education had to be taken into account. Thus, this theoretical research allowed for concluding how dialectical, not mechanistically, Bourdieu analyzes education. Because he understands it as part of cultural capital dynamic, whereupon contributing to maintenance/alternation of force relations and symbolic relations among social groups and classes.

keywords: reproduction, *habitus*, education, cultural capital, Pierre Bourdieu

LIMA, M.M. *A Educação na Perspectiva Crítica e Dialética de Pierre Bourdieu*. Marília, 2000. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

RESUMO

Com a publicação de **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino", em 1975, as idéias do sociólogo francês Pierre Bourdieu passaram a ser citadas nas análises educacionais brasileiras. Equívocos de interpretação das proposições divulgadas no livro citado geraram a inclusão de Bourdieu e Passeron, seu colaborador naquele trabalho, e a sua "Teoria da Violência Simbólica" na categoria "crítico-reprodutivista", ou seja, como teoria não-dialética.

A partir da consideração do modo de pensar a educação de Bourdieu como crítico e dialético, foram apontados os equívocos de leitura dos educadores na década de 70 centrando a análise nos textos de Dermeval Saviani e, a partir da problematização de Luis Antônio Cunha, foi justificada a ocorrência dos problemas na apropriação do conceito de reprodução e da idéia de educação de Bourdieu no Brasil. Foi recuperada a relação entre o processo de reprodução das estruturas sociais dentro do sistema teórico-sociológico de Bourdieu, mostrando a sua relação com a formação das disposições duráveis interiorizadas pelos agentes singulares inconscientemente, que compõem a noção de *habitus* e o lugar da educação nesse processo.

A pesquisa teórica realizada permitiu a conclusão de que Bourdieu pensa a educação dialeticamente e não mecanicamente, por entender este aspecto da vida social como atuante na dinâmica da reprodução do capital cultural e, através desse processo, contribuindo para a manutenção/alteração das relações de força e das relações simbólicas entre os grupos e as classes sociais.

Palavras-chave: reprodução, *habitus* , educação, capital cultural, Pierre Bourdieu

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo I <i>Elementos para uma Controvérsia</i>	5
1- O Livro	5
2- O Panorama Histórico	10
2.1 No Brasil	13
Capítulo II <i>Pierre Bourdieu é Crítico-Reprodutivista?</i>	18
1- A Posição de Saviani	20
2- Notas para uma Leitura da Violência Simbólica	34
2.1 A utilização do referencial teórico-metodológico de A Reprodução nas pesquisas de Luis Antônio Cunha	34
2.2 As críticas de Luis Antônio Cunha à recepção feita por Dermeval Saviani de A Reprodução	39
Capítulo III <i>A Reprodução no Corpo da Obra de Pierre Bourdieu</i>	49
1- <i>Habitus</i> , Campo, Capital e Prática	50
1.1 Conceitos-chave	52
2-Acerca da Reprodução	72
Capítulo IV <i>A Educação em Bourdieu: a escola conservadora</i>	76
1- O Lugar da Educação no Sistema Teórico de Bourdieu	77
2- Um Roteiro Circular	79
3- A Escola Conservadora	85
Conclusão	94
Bibliografia	97



INTRODUÇÃO

O ano de 1975 marcou o terreno da educação no Brasil com a publicação em língua portuguesa do livro **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino, dos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, texto que expunha elementos de uma pesquisa em andamento acerca do que se denominava “teoria da violência simbólica”.

Num período de mudanças na conjuntura teórica da sociologia e das relações entre os seus acadêmicos com aqueles da área da educação, as proposições de Bourdieu e Passeron acerca da participação do sistema de ensino no processo de reprodução da estrutura de classes capitalista chegaram aqui duplamente descontextualizados, tanto das condições sociais que provocaram sua edição na França de 1970 - que ainda sentia os efeitos do efervescente movimento conhecido como “Maio de 68” - como do lugar dedicado à educação e ao citado livro no sistema teórico de Bourdieu. Em razão dessa contextualização dupla, o impacto causado pela publicação de **A Reprodução**¹ foi muito forte.

Em pouquíssimo tempo, **A Reprodução** passou a ser a única referência acerca do modo de pensar a educação dos seus autores, especialmente de Bourdieu, autor de maior projeção e em cujas pesquisas o texto referido se inseria. Estava devidamente categorizado como a-histórico

¹ Cabe aqui um esclarecimento: doravante as menções ao título dessa obra serão feitas na forma



por não oferecer indicações claras para referenciar a prática dos educadores no sentido da luta pela escola pública e democrática e mesmo pela democratização da sociedade; como mecanicista por defender que o sistema de ensino reproduz a estrutura de classes capitalista sem considerar sua inerente contradição e, finalmente, como anti-dialético por todas essas razões.

Por uma série de fatores, tornou-se comum identificar os nomes de Bourdieu e Passeron, seu colaborador no referido livro, com a própria área educacional, como se fossem pedagogos e não sociólogos. A força dessa categorização e a polêmica gerada pela publicação de **A Reprodução** atravessaram as décadas de 70 e 80 e funcionaram como instigadores de um debate que marcaria os estudos sobre o fenômeno educativo.

A questão que se coloca agora, distanciados que estamos no tempo em relação ao contexto dos anos 70, é acerca do que foi encoberto como consequência da forma da apropriação e da interpretação do exposto em **A Reprodução**. Portanto a pergunta “em que termos aparece a educação no sistema teórico de Pierre Bourdieu?” assume grande relevância dada a importância do sociólogo Bourdieu no cenário acadêmico.

Ao tomarmos contato com textos fundamentais do sistema

reduzida.



teórico de Bourdieu podemos verificar que a apropriação das suas análises sociológicas a respeito das relações entre indivíduo e sociedade foi realizada de forma fragmentada no Brasil pelos analistas educacionais, determinada pela referência exclusiva a uma única obra, qual seja, **A Reprodução**. Entre os motivadores para essa ocorrência está, além do fato de ser um livro datado em termos políticos e acadêmicos, o seu estilo árido e marcante por não explicitar conceitos importantes, especialmente a noção de *habitus*, conceito-chave do sistema teórico de Bourdieu.

Como consequência da falta de explicitação dos conceitos apenas mencionados no texto de **A Reprodução**, especialmente no que se refere ao *habitus*, é possível perceber que inúmeras citações são feitas quanto ao processo de reprodução, no entanto, quanto ao conceito de *habitus* a referência nos textos dos educadores brasileiros das décadas de 70 e 80 é praticamente inexistente.

Afirmamos, porém, que somente através do complexo conceito de *habitus*, como um conjunto de disposições gerais internalizadas inconscientemente pelo indivíduo a partir da sua interação com a vida social, o lugar da educação no sistema teórico de Bourdieu pode ser compreendido, derrubando a idéia que se quis impor quanto ao caráter anti-dialético de sua obra.

De qualquer maneira, concordamos com os estudiosos da



área educacional que muito há para ser dito sobre as condições de recepção da obra de Bourdieu no Brasil. No entanto, uma característica desse processo de recepção salta aos olhos como inequívoca: o modo de pensar a educação de Pierre Bourdieu foi referência importante e marcou muitas das análises educacionais dos pesquisadores brasileiros, tanto no plano dos discursos que tentaram assumi-lo como referencial teórico-metodológico, como para aqueles discursos que se construíram em contraposição visando a sua superação. Toda a polêmica dos anos 70 e 80 - em que pese os equívocos - e a permanente referência ao nome de Bourdieu nos escritos de educação mostraram claramente a importância da consideração de suas idéias acerca da educação.

O objetivo desse trabalho é mostrar que o modo de pensar a educação de Pierre Bourdieu é dialético. Para tanto procedemos a uma pesquisa teórica que abrangeu, num primeiro momento, as condições da recepção da obra de Bourdieu nos anos 70 pelos educadores no Brasil, a identificação de seus interlocutores e da ocorrência de equívocos de interpretação e, conseqüentemente, de apropriação de seus conceitos. Num segundo momento, faremos uma revisão dos conceitos-chave do sistema teórico de Bourdieu para, com base nela, descrevermos seu modo de pensar a educação apontando a dialeticidade subjacente a sua abordagem.



CAPÍTULO I

ELEMENTOS DE UMA CONTROVÉRSIA



A referência mais forte do sociólogo francês Pierre Bourdieu entre os educadores brasileiros é aquela associada ao conceito de reprodução, da forma como apresentado no livro **A Reprodução**, publicada em língua portuguesa em 1975. (BOURDIEU & PASSERON, 1975)

Considerando, primeiramente, que o objetivo desta dissertação é entender o modo de pensar a educação por parte de Pierre Bourdieu e levando-se em consideração que, em segundo lugar, nossa referência é o contexto brasileiro, torna-se importante iniciarmos pela exposição das idéias centrais de **A Reprodução** e recuperação do contexto histórico da década de 70.

Esclarecemos de antemão que não basta uma leitura detalhada de **A Reprodução** para entendermos o lugar dedicado à educação no sistema teórico de Bourdieu. No entanto, para o âmbito desse estudo trata-se do livro mais importante do sociólogo, pois abre vereda para localizarmos nossos interlocutores a partir da área educacional.

1- O Livro

A Reprodução, obra dividida em duas partes, sendo o Livro I um conjunto de proposições que teria a dupla função de possibilitar o estabelecimento de resultados de pesquisas já concluídas e funcionar como proposições estáveis para outros trabalhos; enquanto o Livro II traz uma

aplicação das proposições a um caso historicamente determinado.

Conforme as proposições avançam ganham em abrangência e em complexidade, com a intenção clara de determinar os parâmetros para tratar teoricamente os mecanismos de reprodução social e, mais detidamente, como o sistema de ensino institucionalizado funciona como instância de reprodução e manutenção.

A tese em torno da qual os autores argumentam, se podemos enunciá-la assim, afirma a existência de um processo interno a toda formação social denominado violência simbólica, responsável por impor arbitrariamente significações do que pode ser considerado legítimo e ilegítimo, ao mesmo tempo dissimulando as relações também arbitrárias de poder que estão na base de sustentação da própria formação social. Tal processo de imposição do duplo arbitrário² (cultural e de poder) constitui a função de toda ação pedagógica em sua realidade objetiva.

A violência simbólica é exercida pela ação pedagógica, necessariamente através de uma relação de comunicação. A ação pedagógica tende a reproduzir o sistema dos arbitrários culturais característicos da formação social.³ É importante frisar que, apesar da

² Ainda no "prefácio" os autores consideram, ilustrando o sentido dado à "arbitrário", que "...deveríamos ter o direito de recorrer ao termo *arbitrário* para designar isso e isso somente..." (BOURDIEU & PASSERON, 1975, p. 12).

³ O comentário de Renato Ortiz acerca da idéia de comunicação para Bourdieu é esclarecedor: "Para Bourdieu, a comunicação se dá enquanto 'intenção socialmente estruturada', isto é, os agentes da 'fala' entram em comunicação num campo onde as posições sociais já se encontram objetivamente estruturadas. O ouvinte não é o 'tu' que escuta o 'outro' como elemento complementar da interação, mas

adjetivação de “pedagógica” para a ação citada, os autores indicam três instâncias de ocorrência dessa ação, quais sejam, a família, a convivência no espaço social, e a escola (BOURDIEU & PASSERON, 1975, p.20). Indicam ainda que uma dessas instâncias se tornará necessariamente majoritária, de acordo com a maior identificação que apresentar com os interesses do grupos dominantes (BOURDIEU & PASSERON, 1975, p.22), além do volume do reconhecimento da legitimidade obtida por sua autoridade pedagógica e do grau que conseguir impor à transformação de informação em formação. (BOURDIEU & PASSERON, 1975, p.32)

A força e a estrutura das ações de violência simbólica vão definir o poder arbitrário e o arbitrário cultural, além das condições de reprodução e conservação das estruturas sociais. (BOURDIEU & PASSERON, 1975, p.32) O desconhecimento desse papel, no entanto, está no princípio de sua força de violência simbólica e na base de seu exercício. (BOURDIEU & PASSERON, 1975, p.29)

A palavra “desconhecimento” indica o caráter dissimulador da violência simbólica, tornando-se a chave para entender o funcionamento dos mecanismos de reprodução social, mas não ao nível da consciência. Segundo Bourdieu e Passeron:

se defronta com o ‘outro’ numa relação de poder que reproduz a distribuição desigual de poderes

Numa formação social determinada, o sistema das APs⁴, na medida em que é submetido ao efeito de dominação da AP dominante, tende a reproduzir, nas classes dominantes como nas classes dominadas, o desconhecimento da verdade objetiva da cultura legítima como arbitrário cultural dominante, cuja reprodução contribui à reprodução das relações de força. (1975,p.43)

Nesse momento da formulação das proposições, os autores inserem a noção de *habitus*- sem uma definição formal - para dar conta do caráter de um processo que não se coloca ao nível da consciência dos agentes e se conserva necessariamente por um longo tempo.

Numa longa, mas elucidativa proposição, os autores enunciam:

Enquanto imposição arbitrária de um arbitrário cultural que supõe a AuP⁵, isto é, uma delegação de autoridade, a qual implica que a instância pedagógica reproduza os princípios do arbitrário cultural, imposto por

agenciados ao nível da sociedade global". (ORTIZ, 1983. p. 13.)

⁴ Manteremos a abreviação utilizada pelos autores no Livro I de **A Reprodução**: AP = ação pedagógica

⁵ Manteremos a abreviação utilizada pelos autores no Livro I de **A Reprodução**: AuP=autoridade



um grupo ou uma classe como digno de ser reproduzido, tanto por sua existência quanto pelo fato de delegar a uma instância a autoridade indispensável para reproduzi-lo, a AP implica o trabalho pedagógico como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um habitus como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado.

(BOURDIEU & PASSERON,1975,p.43-4)

Especificamente, a escola é considerada como uma instância privilegiada de ação de violência simbólica dada a sua inserção e importância para a reprodução do arbitrário cultural. O desconhecimento desse papel da escola por parte dos agentes sociais está no princípio que lhe confere poder de violência simbólica - que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima - e da sua própria condição de exercício. (BOURDIEU & PASSERON,1975,p.29).



Bourdieu e Passeron pretendem, em **A Reprodução** indicar os elementos de uma teoria da violência simbólica mas **A Reprodução** mantém o caráter aberto de seus próprios pensamentos na medida em que não tomam a obra como conclusiva no que diz respeito aos fundamentos da pretendida ⁶.

Como mencionado anteriormente, além de não bastar tal leitura, precisamos necessariamente contextualizar a obra no tempo, relacioná-la ao momento de sua publicação no Brasil, o que trará luz ao entendimento da repercussão que provocou entre os acadêmicos da área educacional. Para tanto traçaremos um panorama das condições históricas que acolheu a publicação de **A Reprodução** na França e no Brasil, indicando paralelamente qual o posicionamento teórico de Bourdieu quanto ao conceito que dá título ao livro, seguido de uma sinopse trazendo as suas idéias centrais e comentários sobre o formato da edição brasileira.

2- O Panorama Histórico

A publicação da obra de Bourdieu e Passeron **A Reprodução**: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino, na França de 1970 coincide com um momento complexo e conturbado, de muita efervescência e protesto em várias partes do mundo. Em final dos anos 60,

⁶ Na única nota do prefácio lê-se: “...esta teoria da ação pedagógica baseia-se numa teoria das relações



um conjunto de fatos que girava em torno do fracasso do *welfare state* e da recessão econômica mundial - que explodiria em meados da década de 70, e cujas condições já se colocavam - reconfigurou o quadro político dos países ocidentais, que viviam desde o pós-guerra sob um clima de otimismo desenvolvimentista e de crença liberal na mudança e na democratização social. A década de 60 terminou com o estourar de conflitos sociais e protestos que colocavam em xeque a idéia de modernidade que se havia conquistado por conta da prosperidade econômica e do crescimento aparentemente forte e inabalável. (NOGUEIRA,1990,p.51)

É importante citar que neste período final dos anos 60 em países como Estados Unidos, Inglaterra e França, tanto quanto no Brasil, este conjunto de fatos trouxe como consequência um clima de insatisfação, de desilusão, de protesto contra as desigualdades sociais e de suspeita quanto às explicações vigentes para os fenômenos sociais, quando, também, uma nova esquerda se configurou e passou a englobar de forma importante o movimento estudantil radical que havia rebelado-se contra as relações sociais autoritárias. A estabilidade vivida até os anos 60 dá lugar a um período de crise cultural e efervescente turbulência política ao final daquela década se prolongando pela década de 70.(NOGUEIRA,1990,p.51)

Com a crise da ideologia modernizadora a partir do final

entre o arbitrário cultural, o hábito e a prática que receberá seu completo desenvolvimento numa obra



dos anos 60, o desencanto deixado pelas reformas liberais altera gradativamente o foco da pesquisa sociológica e o tema “mudança social” cede lugar ao tema “reprodução das estruturas sociais”. É digno de nota que o desenvolvimento das esquerdas ocorrido na esteira dos movimentos políticos, sociais e culturais dos anos 60, desempenhou papel importante neste processo. (NOGUEIRA,1990,p.54)

No terreno da sociologia da educação especificamente, o contexto do final dos anos 60, com os seus movimentos de protesto político-culturais em razão da desilusão com a democratização do ensino e através do ensino, e o forte clima de suspeita quanto à atuação das instituições ensejou a emergência de um conjunto de teorias explicativas das relações entre escola e estrutura social, o que se convencionou agrupar em torno do chamado paradigma da reprodução.⁷

Entre as características dessas teorias explicativas, de forma geral, encontram-se, primeiro, a contraposição à ideologia reformista dos anos 60; segundo, a análise mais abrangente da complexidade das relações entre o sistema educacional e demais instituições sociais e; terceiro, a promoção de uma reinterpretação de dados anteriormente estabelecidos acerca destas relações. (NOGUEIRA,1990,p.50)

em preparo da autoria de Pierre Bourdieu.” (BOURDIEU,P. & PASSERON,J-C.1975. p. 14)

⁷ O termo paradigma é tomado no sentido que utilizou Maria Alice Nogueira : “entendo o termo **paradigma** como o conjunto de crenças, valores reconhecidos e de técnicas que são comuns aos membros de um dado grupo (da comunidade científica)...”(1990, p. 48)

É importante percebermos que, apesar dos pontos de contato, há distinções entre os autores reunidos sob o termo reprodutivista e que, por sua vez, inauguram tendências dentro deste paradigma. Apesar da leitura feita no Brasil, Bourdieu não é o único a trabalhar o conceito de reprodução e o faz, diferentemente da abordagem marxista, situando seu olhar para além da esfera estritamente econômica, abrangendo também a esfera cultural e conferindo aos agentes, dentro do âmbito das relações sociais, certa autonomia quanto às determinações da esfera estritamente material. (NOGUEIRA,1990,p.50)

2.1 No Brasil

No Brasil, é possível perceber as influências desse quadro. Desde o início dos anos 60 um vigoroso movimento de cunho liberal em defesa da escola pública - inclusive alimentadas por idéias difundidas por instituições internacionais como UNESCO e CEPAL - se fazia presente impulsionado pela suposta relação entre educação e desenvolvimento. As análises sociológicas desse período partiam de noções como a de defasagem entre o sistema educacional e as necessidades de uma sociedade em processo de industrialização e modernização democrática. (GOUVEIA,1985,p.64)

Segundo a socióloga Gouveia, era uma fase de



prosperidade alimentada pela esperança desenvolvimentista em várias partes do mundo, inclusive no Brasil. A década de 60 vê crescer a necessidade de formação de mão-de-obra qualificada e a ação política do estado em financiar os gastos com instrução para suprir necessidades lançadas pelo desenvolvimento econômico. (1985,p.52)

No Brasil dos anos 60, até meados da década seguinte, o papel da educação era pensado pelo estado no sentido do preparo técnico-científico exigido pelo processo de industrialização do país, tanto quanto, direcionado à formação de valores e atitudes compatíveis com as correntes inovadoras da vida social considerados essenciais à democratização da sociedade e à transformação econômica.(GOUVEIA,1985,p.64)

Contudo, paralelamente a esse movimento, em meados dos anos 60 começa a tomar corpo no Brasil outra tendência de análise das condições sociais, indicando as conseqüências sociais da política desenvolvimentista. A chamada teoria da dependência a partir da formulação de Fernando Henrique Cardoso volta a atenção dos sociólogos para aspectos ligados ao subdesenvolvimento, com os quais as condições brasileiras são identificadas, relegando para segundo plano a preocupação com os objetos comuns no período do otimismo desenvolvimentista, inspirados na teoria da modernização, dos recursos humanos e na política de industrialização do Governo Kubitschek. O Brasil, sentindo os reflexos da



crise mundial no final dos anos 60, vê arrefecer aos poucos a crença na possibilidade de se provocarem mudanças sociais significativas a partir do sistema educacional.(GOUVEIA,1985,p.64) No Brasil da ditadura militar, o regime político autoritário funcionava como um agravante, pois, o estado era visto como entidade opressora a serviço dos interesses da classe dominante.(GOUVEIA,1985,64)

No início da década de 70 no Brasil fazia-se sentir o descrédito, a desconfiança e a desilusão em relação às instituições, incluindo a escolar, o que refletia nas pesquisas acadêmicas. (GOUVEIA,1985,p.64) Expressões correntes como “escola como aparelho ideológico do estado” ou “agência de reprodução da estrutura de classes” faziam-se notar amplamente.

Contudo, cabe uma constatação. Quando a sociologia da educação passa a conferir ênfase aos estudos a respeito dos mecanismos de reprodução social seguindo as influências vindas da Europa, indicando o papel dos sistemas de ensino para a manutenção de tais mecanismos, os acadêmicos da área educacional no Brasil, aos nossos olhos, sentiram o peso de uma lacuna em termos de propostas de ação educativa, espaço que era ocupado pelos programas de educação compensatória.

De acordo com Gouveia, apesar da rápida aceitação e larga difusão daquelas teorias sociológicas, posteriormente englobadas sob o



rótulo de “reprodutivistas”, (para o que tenha em grande parte contribuído o regime político autoritário então vigente no país), que obviamente responsabilizavam o estado pela política educacional e o identificavam como entidade opressora a serviço dos interesses da classe dominante, surgiu o argumento de que contestar a escola sem oferecer uma alternativa viável não era cabível. Gouveia localiza a força desse argumento a partir da interpretação que os educadores brasileiros realizaram do livro **Escola, Classe e Luta de Classes**, de George Snyders, publicado em 1977 (1985,p.64).

Segundo Gouveia:

A crítica àquelas teorias [reprodutivistas] ganhava então legitimidade com a ‘descoberta’, entre os estudiosos da Educação, do conceito de contradição, encontrado no marxismo. Assim, a escola se redimia em virtude de suas próprias contradições. (1985,p.65)

Afirmamos que a recepção de **A Reprodução**, ou seja, o impacto causado pelas proposições de Bourdieu e a extensão da polêmica suscitada entre os educadores são ressonâncias de tal situação. Prevaleceu o discurso que identificava fortemente o modo de pensar de Pierre Bourdieu sobre a educação como a-histórico, por não responder ao clamor dos educadores por propostas práticas, tanto em torno do ideal da

democratização do ensino como da participação da escola na transformação da sociedade.

Defendemos que tal impacto entre os analistas da área educacional foi causado pelo fato de que, de alguma forma, durante as décadas de 60 e 70, eles não acompanharam nem participaram como parceiros das pesquisas sociológicas que irradiavam dos departamentos de sociologia das universidades.

Finalizando, sem o amparo dos estudos panorâmicos sobre as mudanças na sociologia a partir do fim dos anos 60 e início dos 70, ou mesmo sobre as distinções significativas entre os contextos nacional e europeu, o livro **A Reprodução** chegou às mãos dos educadores brasileiros em 1975 descontextualizado em relação ao quadro descrito até aqui, sem sequer uma nota de apresentação à edição brasileira.

Tal fato ainda foi agravado por uma certa recuperação do otimismo em relação ao papel transformador do sistema de ensino, meio a ferro e fogo, que tomou corpo no interior da universidade, rotulando as idéias de Bourdieu sobre a reprodução das estruturas sociais como crítico-reprodutivistas sendo acusadas de não apresentar saídas práticas.



CAPÍTULO II

BOURDIEU É CRÍTICO REPRODUTIVISTA?



O estudo de Pierre Bourdieu sobre a educação, intitulado **A Reprodução**, quando publicado no Brasil angariou para o autor críticas e execrações devido à extensão da polêmica quanto à função da escola na sociedade capitalista entre os analistas educacionais.

Notoriamente, a recepção de tais idéias que ocupou um espaço de maior visibilidade e, portanto, provocou maior repercussão no campo educacional foi aquela realizada por Dermeval Saviani e o grupo de educadores ligado a ele. A inclusão das análises sociológicas a respeito da educação elaboradas por Pierre Bourdieu na categoria “crítico-reprodutivista” construída pelo importante educador Dermeval Saviani na década de 70 - tomando por base a terminologia européia - e principalmente, a forma como se deu o percurso teórico-acadêmico dessa construção foram determinantes para as discussões sobre o fenômeno educativo e reconfigurações seguintes do campo educacional no Brasil. E é importante que se diga: não somente o nome de Pierre Bourdieu era identificado com tal categorização mas, sem sombra de dúvida era o autor referência quando evocada a categoria “crítico-reprodutivista”.

As posições dos integrantes desse grupo, cuja figura mais ilustre era Dermeval Saviani, acabaram sendo aceitas como majoritárias. Segundo Cunha, isso ocorreu, devido a um conjunto de fatores que incluem, (em uma primeira instância), a inserção importante daquele grupo nas



frentes pela democratização da escola pública, a sua participação na formação e consolidação das entidades de professores e, ativamente, na criação, coordenação e direção de cursos de graduação e pós-graduação em educação em âmbito nacional, em instituições universitárias públicas e privadas (1994,p.43)⁸. Além disso, dando sustentação e ritmo para essa inserção, a pedagogia que este grupo defendia veementemente tinha como preocupação nuclear a transmissão do saber elaborado e acumulado ao longo da história como especificidade da educação, de forma a instrumentalizar as camadas populares com o saber detido pela classe dominante dando, portanto, função à ação educativa - e no limite, ao professor - na luta pelo fim das relações de opressão social e a favor da democracia.

⁸ “Para Saviani , intelectual de primeira linha, o *lugar* foi a pós-graduação e a *hora* foi a década de 70.(...)O ano de 1967, quando Saviani iniciou sua atuação como professor no curso de Pedagogia da PUC/ SP, onde havia concluído o curso de Filosofia no ano anterior, foi um momento de inflexão na educação brasileira.(...) Os recursos chegaram às universidades e faculdades públicas e novas instituições foram criadas, inclusive a Universidade Federal de São Carlos (1970), onde Saviani veio a lecionar. Mais do que deslocar recursos para o ensino superior público, o ano de 1967 marcou a aceleração do crescimento do setor privado, com apoio governamental, inclusive na pós-graduação. (...) Aí está outro elemento importante de determinação da *hora* e do *lugar* de Saviani. A agilidade da PUC/SP e da UFSCar, aquela instituição privada e esta pública, de regime fundacional, permitiu que cursos de mestrado fossem oferecidos, professores fossem contratados sem maiores entraves burocráticos, convênios fossem realizados com instituições de pesquisa, candidatos fossem selecionados mediante processos mais livres do que os usados nas autarquias, modo de organização das universidades públicas mais antigas.Foi nesse contexto que Saviani passou a lecionar na PUC/SP. Sua formação fez dele um candidato bem-sucedido ao magistério nessa universidade, iniciado, aliás, como monitor. Admitido como professor em 1967, passou a lecionar no mestrado em 1972. Três anos depois, deixou a PUC/SP em proveito da UFSCar, onde atuou na equipe que projetou e implantou o mestrado em Educação, o qual começou a funcionar em 1976, em convênio com a Fundação Carlos Chagas.(...) Deixando a UFSCar e retomando a PUC/SP, em 1978, Saviani deu realidade ao projeto de criação do doutorado em Educação, que veio a coordenar desde o início.(...) Como se não bastassem as demandas propriamente acadêmicas, Saviani foi muito requisitado para a organização das entidades que, nos anos 70, vieram a configurar um intelectual coletivo no campo da Educação. Foi fundador da ANPED, do CEDES e da ANDE. Atuou, também, na organização da área de Educação do Centro de Estudos de Cultura Contemporânea - CEDEC. A despeito da lida administrativa, Saviani conseguiu publicar

Aos nossos olhos, tal pedagogia defendida pelo grupo vinha preencher a suposta lacuna em termos de proposta de ação educativa deixada pela teorias sociológicas.

1- A Posição de Saviani

Saviani defendia com firme convicção a idéia de que o processo de transformação das condições de opressão deveria e poderia receber grande contribuição por parte da escola. De acordo com o educador brasileiro:

Em síntese, não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. E a prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico. Foi isso o que tentei indicar ao insistir em que a natureza da prática pedagógica implica uma desigualdade real e uma igualdade possível. Conseqüentemente, uma relação pedagógica

trabalhos que exerceram marcante influência quantitativa e qualitativa na educação



identificada como supostamente autoritária quando vista pelo ângulo do seu ponto de partida pode ser, ao contrário, democrática se analisada a partir do ponto de chegada, isto é, pelos efeitos que acarreta no âmbito da prática social global... (SAVIANI,1982,p.64)

Esta proposta pedagógica defendida por Saviani mantém um princípio como referência: a perspectiva dialética é a única que conseguiria dar suporte teórico-metodológico para uma pedagogia realmente conseqüente e a favor das camadas populares. Desde os anos 60, Saviani já se preocupava com a abordagem dialética das questões educacionais. Em 1969, “...admitindo que o problema da dialética na educação não se havia colocado no Brasil de forma explícita e sistemática...”, escreve um texto denominado **Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil** como um primeiro esforço no sentido de reverter este quadro discutindo o problema dos objetivos da educação brasileira e dos meios para alcançá-los.(SAVIANI,1986,p.16)

No entanto, dada a repercussão sentida, entendendo nesse fato um índice claro da lacuna teórica e da falta de referencial para as reflexões em torno no fenômeno educativo, relata Saviani:

brasileira”.(CUNHA,1994 p 42-7)

Essa tentativa isolada foi tomando corpo. À medida que os debates avançavam, o campo cultural foi se alargando, a preocupação pedagógica foi se aguçando. Ao sistematizar e estruturar minha abordagem da Filosofia da Educação, cheguei a um esquema classificatório que envolvia quatro grandes tendências: a concepção humanista tradicional da Filosofia da Educação, a concepção humanista moderna, a concepção analítica e a concepção dialética.
(SAVIANI, 1986.p.16)

Esclarecemos que para compreensão dos efeitos da recepção do livro de Bourdieu **A Reprodução** por parte de Saviani e como suas opiniões a respeito das análises sociológica do autor francês influenciaram os rumos das análises sobre educação no Brasil, o resgate geral da evolução do pensamento de Saviani se faz necessário. Neste momento os estudos ainda estavam alinhavando-se, construindo-se.

Como observou Saviani em 1986, no momento da publicação de **A Reprodução** ainda não se diferenciava uma concepção crítico-reprodutivista da própria concepção dialética (SAVIANI, 1986,p.16). Inclusive há autores como Kuenzer que indicam, em suas análises sobre a pesquisa educacional no Brasil, que as teorias de cunho sociológico, antes de receberem a designação de teorias “crítico-reprodutivistas”, puderam



contribuir fortemente para a recolocação da problemática da educação, articulando-a com as relações sociais mais amplas.(KUENZER,1986, p. 20-1)

Observando o contexto dos anos 70 relata Saviani em um congresso realizado em 1989:

Em 1971 vem a Lei 5.692 (...) é na década de 70 que o regime militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através dos acordos MEC/USAID, centrada nas idéias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da chamada Pedagogia Tecnicista. Mas, ao mesmo tempo que, nessa década, a pedagogia assumida pelo governo busca imprimir esse caráter à Educação, desencadeia-se um processo de crítica à mesma. Boa parte dos educadores não aceita a educação oficial e busca articular as críticas ao regime militar, autoritário e tecnocrático, e à sua proposta educacional. Essas, formuladas ao longo da década de 70, tiveram forte apoio de uma concepção crítico-reprodutivista de Educação.(...) Por influência dessas obras se procurou empreender a crítica da educação, pondo em evidência seu caráter reprodutivista, isto é, educação como reprodução das relações sociais de produção. (SAVIANI, 1997,p.105)

Conforme a busca minuciosa pela sistematização de uma abordagem dialética foi avançando através das discussões entre os educadores, já em meados da década de 70 tornou-se necessária para Saviani uma diferenciação pouco mais detalhada que, retomando todas as teorias da educação que circulavam, explicitasse claramente segundo a visão de escola/sociedade que assumissem, quais delas seriam “não-críticas” por entender a escola como instrumento de equalização social, e quais delas seriam “críticas” por entenderem a escola como um instrumento de discriminação social. Entre as teorias “críticas” essa diferenciação deveria explicitar quais se situavam dentro do referencial da dialética e aquelas que escapavam dele.

Nas palavras de Saviani:

Até aquele momento eu não diferenciava a concepção crítico-reprodutivista da própria dialética. Para um curso da Universidade Federal de São Carlos, em 1976, tentei selecionar os textos mais representativos de cada tendência. Isso foi relativamente simples em relação às concepções humanistas tradicional, moderna e analítica, mas não em relação à dialética. Ficava mesmo a sensação de que não havia uma reflexão sistematizada e explícita de caráter dialético sobre a questão educacional. (SAVIANI, 1986, p.16)



No entanto, cabe observarmos que enquanto Saviani ainda indicava Establet e Baudelot como possíveis representantes da concepção dialética, por ocasião do curso na UFSCar em 1976, - um ano após a publicação de **A Reprodução** no Brasil - Bourdieu juntamente com Passeron já eram tomados como não pertencentes ao rol dos dialéticos.

Nas palavras de Saviani:

...nesta ocasião, ensaiei trabalhar com dois textos que me pareciam até certo ponto representativos da concepção dialética: um de Baudelot-Establet, 'A escola capitalista na França', e outro de Paulo Freire, 'Ação cultural para a liberdade'. (...) No texto 'A escola capitalista na França, Baudelot-Establet afirmavam, explicitamente, a primazia da categoria da contradição na análise dos problemas educacionais e a impossibilidade de entender as questões escolares fora do contexto de luta de classes. Por esta razão, o texto poderia ser classificado no interior da concepção dialética. Àquela altura, já estava inteiramente claro para mim que Bourdieu e Passeron não se encaixavam na concepção dialética. Cunhei para a sua teoria a denominação de vertente 'sociológica', porque no fundo o que eles pretendem fazer é uma lógica do social, quer dizer, uma teoria da educação válida para



todas as épocas e todas as sociedades que existiram, existem e venham a existir. (SAVIANI, 1986, p. 16)

A elaboração da categoria “crítico-reprodutivista” se deu pouco tempo depois quando revelada a Saviani, segundo ele, a “insuficiência dialética” das teorias sociológicas da educação que aqui chegaram advindas da Europa. Nesta altura, até o final do curso da UFSCar, as análises de Saviani já haviam detectado e enquadrado o texto de Baudelot e Establet como “teoria não-dialética”.

Integram a categoria “crítico-reprodutivista”, portanto, três teorias, segundo Saviani: a teoria dos aparelhos ideológicos de estado, de Louis Althusser; a teoria da reprodução, de Bourdieu e Passeron; e, por fim, a teoria da escola capitalista, de Baudelot e Establet. (SAVIANI, 1986, p. 17)

Nos relata Saviani que:

Detectada a insuficiência dialética das teorias de Bourdieu-Passeron e Baudelot-Establet, assim como de Althusser, fui levado a ampliar meu esquema classificatório, introduzindo um quinto grupo de tendências pedagógicas em Filosofia da Educação - as incluídas na concepção crítico-reprodutivista. Passei então a considerar cinco grandes tendências:

*humanista tradicional, humanista moderna, analítica,
crítico-reprodutivista e dialética.*
(SAVIANI, 1986, p. 16)

Dessa data em diante há um nítido ataque às mencionadas teorias, principalmente no que diz respeito às suas lacunas e limites, irrefutáveis e inafiançáveis, que as demitem da função de referência teórica para a participação da escola no processo de transformação social, tarefa para a qual os professores já haviam se alertado.⁹

Não sem uma ponta de ironia, Saviani esclarece

... No entanto, de modo especial a partir da segunda metade da década de 70, vai se generalizando entre os professores a expectativa em torno da busca de alternativas.(...) a tendência dos professores é raciocinar, mais ou menos, nos seguintes termos: 'Está bem. Esta pedagogia oficial que se tentou generalizar é inconsistente, é passível de contestação, atende a interesses minoritários, atende à tentativa dos grupos

⁹ “(...)No entanto, boa parte dos professores intuía que essa conclusão [de que a escola somente reproduz a ideologia dominante] não podia prevalecer, acreditando na viabilidade de uma educação que não seja, necessariamente, reprodutora da situação vigente, e sim adequada aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante. Daí a questão: como agir nessa nova direção? Qual é a resposta pedagógica que responderia a essas exigências?É nesse quadro que se procurou fazer uma análise mais aprofundada da questão educacional em geral e da própria teoria crítico-reprodutivista, ou seja, submetê-la à crítica, pondo em evidência o seu caráter mecanicista e, portanto, o seu caráter não dialético, a-histórico.” (SAVIANI, 1997, p. 106-7)

dominantes de impor a toda a sociedade a sua dominação', mas, e então? Se essa educação, essa forma de ensinar, não é adequada, qual será? Havia, pois, uma expectativa muito grande entre os professores no sentido de se responder à questão: como devo me conduzir no processo educativo? A concepção crítico-reprodutivista não tem resposta para essas indagações e tende a concluir que qualquer tentativa na área de Educação é necessariamente reprodutora das condições vigentes e das relações de dominação - características próprias da sociedade capitalista. (...) qual seria o resultado de se levar às últimas conseqüências a análise dessas teorias, frente a possibilidade de, inculcando a ideologia dominante nos alunos, contribuir para que uma sociedade baseada na exploração se perpetue. Ou então, ao discordar e não compactuar com esse tipo de sociedade, a decisão mais acertada, e talvez a única opção, seria deixar a profissão de educador. (SAVIANI, 1997, p. 106)

O grupo de Saviani identificava os problemas sociais que deveriam ser estudados para que a escola assumisse seu lugar no processo de democratização. Identificados os problemas estes deveriam ser analisados e explicados para que se encontrasse meios de lidar com ele



dentro da escola.¹⁰ Tais questões eram estudadas à luz das teorias que circulavam por aqui, que, sempre eram alvo de categorizações que teriam como função, aos nossos olhos, facilitar a identificação de uma incauta e inoportuna filiação às idéias mecanicistas e conservadoras e principalmente, aos grupos identificados com elas, além de sistematizar de maneira definitiva quais referências teórico-metodológicas poderiam ser utilizadas.¹¹

Em nossa opinião, neste momento é possível identificar claramente ares desestruturadores no sentido mais criativo do termo.

Saviani e seletos grupo de estudiosos brasileiros estavam insatisfeitos com as análises educacionais de cunho sociológico, julgando que não eram suficientemente profundas porque não-dialéticas, incapazes de dar conta do caráter contraditório da educação porque simplesmente desconsideravam seu conteúdo histórico e assumiam um caráter mecânico por não considerarem em suas análises, na opinião daqueles, o histórico na educação, na medida em que consideravam a sociedade capitalista como algo não suscetível a transformações, um fenômeno que se justifica em si

¹⁰ Para ilustrar esta estratégia poderíamos citar algo a respeito dos estudos acerca da marginalidade: “De acordo com estimativas relativas a 1970, ‘cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semianalfabetismo ou de analfabetismo potencial na maioria dos países da América Latina’ (Tedesco, 1981, pág. 67). Isto sem se levar em conta o contingente de crianças em idade escolar que sequer têm acesso à escola e que, portanto, já se encontram ‘a priori’ marginalizadas dela. O simples dado acima indicado lança de imediato em nossos rostos a realidade da marginalidade relativamente ao fenômeno da escolarização. Como interpretar esse dado? Como explicá-lo? Como as teorias da educação se posicionam diante dessa situação?” (SAVIANI, 1982, p. 8)

¹¹ Em 1994, diz Carlos Roberto Jamil Cury a respeito de Saviani e deste contexto de meados da década de 70: “Conheci este que hoje é um dos amigos mais especiais de que me orgulho, quando do início dos meus estudos de pós-graduação, nível mestrado. Ele, professor de Teoria do Conhecimento. Isso lá pelos idos de 1976. Tempos de definição em que as posições políticas se viam através das posições teóricas.



mesmo e não passível de contradição.¹²

Para Saviani,

...foi se avolumando a exigência de uma análise do problema educacional que desse conta de seu caráter contraditório, resultando em orientações com influxo na prática pedagógica, alterando-a e possibilitando sua articulação com os interesses populares em transformar a sociedade. (SAVIANI, 1986, p.17)

Em nossa observação, nesse ponto, os execráveis crítico-reprodutivistas dos quais nitidamente Bourdieu, com seu texto **A Reprodução**, era o mais eminente, eram recorrentemente citados, tornando-se de certa forma um dos pontos por excelência de uma discussão em contraponto que resultaria na confirmação posterior de uma concepção chamada por Saviani de “histórico-crítica”.

Saviani confirma esta idéia informando que:

... em 1979 o problema de abordar dialeticamente a educação começou a ser discutido mais ampla e coletivamente. Os esforços deixaram de ser individuais,

Onde era possível estar juntos contra o governo fenomenólogos, liberais, marxistas e sociais-democratas, ainda que disputando palmo a palmo, posições teóricas conflitantes”. (CURY, 1994, p.18)

¹² “Em verdade, o que fazia, no fundo, a concepção crítico-reprodutivista? Considerava a sociedade capitalista, de classes, como algo não suscetível a transformações, um fenômeno que se justifica em si mesmo; uma estrutura que se impunha compactamente, portanto, de forma não contraditória. Em outros termos, não considerava esta sociedade contraditória, dinâmica e, portanto, em transformação.” (SAVIANI, 1997, p. 107)

isolados, para assumirem expressão coletiva. Eu coordenava, então, a primeira turma de doutorado da PUC-SP; eram doze elementos, dentre eles o Cury, o Neidson, o Luís Antônio Cunha, a Guiomar, o Paolo Nosella, a Betty Oliveira, a Mirian Warde e o Osmar Fávero. Ao tentar formular teoricamente o fenômeno educativo, o problema central desse grupo era a superação do crítico-reprodutivismo. Esta questão teve uma formulação sistemática na tese de Cury, que foi defendida em 1979, embora publicada apenas em 1985, com o título Educação e Contradição (...) Quem analisou o texto, percebeu claramente que o interlocutor principal é a visão crítico-reprodutivista. Neste sentido, há um empenho em colocar a contradição como a categoria-chave e mostrar como as outras se subordinam a ela: mesmo o aspecto reprodutor da educação é contraditório e não mecânico. (SAVIANI, 1986, p.17)

É o próprio Saviani que, em 1986, confirma nossa observação, afirmando que a partir de 1979:

...estas preocupações tomam corpo e vão sendo discutidas mais amplamente, tanto pelos movimentos

de professores e especialistas em educação, como pelos mestrandos e orientadores de mestrado. Começava-se a tentar descobrir formas de analisar a educação, mantendo presente a necessidade de criar alternativas, e não apenas fazer a crítica do existente. (SAVIANI, 1986,p.17)

Sem deixar de admitir a importância e, de certa maneira, o próprio impacto destas teorias no Brasil, Saviani afirma que tal:

...visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante em nosso país, porque de alguma forma impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista. De uma certa forma, estas teorias alimentaram as reflexões, as análises daqueles que em nosso país se colocaram na oposição à pedagogia oficial e à política oficial dominante. (SAVIANI,1986,p.16)

Apesar disso, a categoria “crítico-reprodutivista” deveria ser superada, na medida em que

...são críticas uma vez que se empenham em



compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes sociais, vale dizer, à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo [mas por outro lado colocam tudo a perder quando] entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade (SAVIANI,1982,p.8).

Afirmamos que a procura metódica por uma teoria genuinamente dialética que pudesse referenciar a prática pedagógica dos educadores de esquerda em busca da articulação com o movimento de transformação da sociedade, escrupulosamente pautada em reflexões e análises sérias sobre o fenômeno educativo, ensejou a ênfase na elaboração de esquemas classificatórios - como que separando o joio do trigo.

Evidentemente, o grau de respeitabilidade das opiniões de Saviani era consequência da notoriedade de sua trajetória acadêmica e seu destaque na organização das entidades no campo da educação, fatores que segundo Luis Antônio Cunha, vieram a lhe conferir a imagem de um intelectual coletivo de referência nacional obrigatória quando o tema girasse em torno do resgate da escola pública como espaço cultural das camadas populares (CUNHA,1994,p.45).

Consideramos que o espaço e os lugares ocupados por



Saviani e pelos educadores próximos a ele conseguiram tornar legítimo seu ponto de vista a respeito do fenômeno educacional e lançar suas reflexões no cenário nacional como referência, ou mais propriamente, como ponto de partida para as discussões seguintes. Evidentemente que alguns temas tratados nessas reflexões encontraram discordâncias. No entanto, quanto à recepção das teorias consideradas “crítico-reprodutivistas” a resistência foi quase inexistente, tendo sido aceito seu ponto de vista como condição para outras pesquisas sobre o fenômeno educativo.

2- Notas Para Uma Leitura da Teoria da Violência Simbólica

Utilizamos este sub-título homônimo a um famoso artigo dos anos 70 do educador Luis Antônio Cunha para revisitar o tipo de leitura acerca da violência simbólica realizado pelo seu autor, que, por sua vez, compõe um determinado formato de recepção no Brasil das análises educacionais realizadas por Bourdieu e Passeron em **A Reprodução**.

2.1 A utilização do referencial teórico-metodológico de **A Reprodução** nas pesquisas de Luis Antônio Cunha

A menção do educador Cunha no âmbito dessa pesquisa deve-se ao fato de apresentar uma posição diferenciada em relação àquela defendida por Dermeval Saviani e que se tornou majoritária quanto à leitura

que deveria ser feita sobre a teoria da violência simbólica.

As considerações abonadoras publicadas por Cunha em importantes revistas da área educacional no sentido da utilização das idéias de Bourdieu e Passeron para as análises do contexto educacional brasileiro e a edição de seu livro **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**¹³ momento no qual trabalha como referencial teórico aquelas idéias, alimentaram a polêmica em torno de **A Reprodução**.

O autor chega a considerar que o livro é um marco fundamental da sociologia da educação, afirmando que :

desde a Educação e Sociologia de Émile Durkheim, talvez sua, [referindo-se a Bourdieu], mais importante fonte de inspiração metodológica, não se tinha, nessa disciplina acadêmica, uma contribuição tão rigorosa, capaz de reorientar a direção da pesquisa e dar novo alento à formulação teórica.(CUNHA,1979,p.79)

O impacto causado pela leitura de **A Reprodução**, alicerçada fortemente em sua formação sociológica, fez com que Cunha utilizasse esse referencial em suas análises sobre a educação publicadas em **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**, publicado em 1975 .

Neste texto Cunha discute a educação escolar no Brasil, impregnada pela ideologia liberal, que julga, segundo o autor brasileiro,

¹³ CUNHA, L.A. Educação e desenvolvimento social no Brasil. 1975



“...a educação como instrumento privilegiado para a ‘correção’ das iniquidades existentes na sociedade contemporânea...”(CUNHA,1975,p.21), buscando ordenar fatos, dados e idéias visando ao menos preliminarmente construir um diagnóstico da situação no país. Já na “Apresentação” justifica o seu estudo por sentir a

...ausência de textos que apresentem uma análise dessa dimensão da vida social sem cair no legalismo, no empirismo estreito, no normativismo ingênuo ou sofisticado. A preocupação de evitar esses desvios foi constante durante todo o tempo e deve ter marcado, de alguma maneira o produto. (CUNHA,1975,p.7)

O autor concentra-se no estudo da educação para o desenvolvimento no sentido da construção de uma sociedade justa, do papel que lhe é atribuído e das impossibilidades/possibilidades práticas de sua efetivação.(CUNHA,1975,p.16)

Nesta obra Cunha trabalha assumidamente com o referencial teórico-metodológico sob a perspectiva de Pierre Bourdieu. Inclusive, na nota de número dois da “Introdução” o autor afirma que *“...o leitor poderá reconhecer as fontes de nossa inspiração teórica, destacando-se Bourdieu e Passeron”*.(CUNHA,1975,p.23)

No entanto, é importante lembrar, Cunha não reporta-se a

todo o quadro conceitual bourdieuniano, mas somente ao livro **A Reprodução**. A intenção teórica do autor fica clara, em se destacando algumas passagens, embora ele não cite nomes, denominações correntes na ocasião ou tendências teóricas. Nessa passagem Cunha diz:

... o conceito de desenvolvimento pode ser bastante útil ao estudo das transformações das sociedades. É possível a identificação de espécies de sociedades e formular as leis que regem as transformações em cada espécie (suas leis de desenvolvimento) e, também, as leis que presidem a passagem de uma espécie para outra. Deste modo, é possível investigar o papel que as diversas dimensões sociais têm no processo de desenvolvimento.(CUNHA,1975,p.15-6)

Mesmo na sinopse que faz de cada capítulo na “Introdução” de **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**, Cunha reforça o seu referencial teórico-metodológico, tanto quanto sua posição pessoal quando preocupa-se em apresentar a origem histórica da ideologia liberal que atribui à educação o papel de instrumento de equalização de oportunidades; ou quando afirma que procurará mostrar que as crianças oriundas da classe trabalhadora têm menos chances de ingressar na escola e quando o fazem são em escolas de mais baixa qualidade que as

frequentadas pelas crianças oriundas das camadas médias e da classe dominante; ou quando diz que irá mostrar como a *situação de fome*¹⁴ das crianças da classe trabalhadora determina seu baixo desempenho escolar, culminando na evasão; ou ainda, enfim, quando fala que o ensino é discriminador e produtor de deficiência de aprendizado das crianças da classe trabalhadora, e também que certos mecanismos empresariais desempenham consistentemente funções econômicas e político-ideológicas de discriminação da classe trabalhadora e até de setores da classe média.(CUNHA,1975,p.22)

Ao final do primeiro capítulo lê-se :

A análise do papel atribuído à educação de instrumento de equalização de oportunidades, pela doutrina liberal, pela pedagogia da escola nova e pelo Estado, mostrou ter essa atribuição a função ideológica de dissimular os mecanismos de discriminação da própria educação, bem como os da ordem econômica. As desigualdades entre as classes sociais bem como a dissimulação daquilo que as produz (pela educação) são produto da ordem econômica capitalista...(CUNHA,1975,p.60)

Esta abordagem de Cunha a respeito de **A Reprodução**

¹⁴ Grifo do autor



fez com que lhe causasse espanto a leitura feita por outros acadêmicos brasileiros ligados à educação. Segundo Cunha, o seu:

...espanto diante da interpretação da teoria que procuravam 'encaixá-la' dentro de certos esquemas teóricos, alguns identificados até mesmo com as correntes tributárias da tradição marxista, sem perceberem os intérpretes que, assim fazendo, estavam na realidade, construindo outra(s) teoria(s). Essas interpretações são facilitadas, senão induzidas, pela complexidade do texto da teoria e pelo uso impreciso de conceitos correntes em contextos teóricos precisos.
(CUNHA, 1979, p. 79)

2.2 As críticas de Luis Antônio Cunha à recepção feita por

Dermeval Saviani acerca de **A Reprodução**

Cunha não concorda com a categoria “crítico-reprodutivista” na qual foi incluída a obra de Bourdieu¹⁵. Em sua opinião, o contexto no qual o livro **A Reprodução** foi recebido no Brasil e o seu próprio formato editorial, sem comentários ou nota de apresentação que procurassem trazê-lo para o contexto brasileiro, aliados à importância no cenário nacional de certo grupo de ilustres educadores de esquerda

¹⁵ Em Simpósio, Cunha afirma que: “... É nessa linha que começo por criticar, rejeitando, a categoria com que Saviani procurou abarcar as teorias chamadas por ele de ‘crítico-reprodutivistas’, num artigo

considerados como legítimos analistas dos problemas educacionais, cuja figura de maior projeção era Dermeval Saviani, todos esses fatores juntos funcionaram como determinantes para o grau e o tipo de aceitação que tal categoria teve no Brasil.(CUNHA,1994)

O final dos 70 e o início dos 80 trouxeram um clima de certa euforia entre os educadores, segundo Cunha:

...quando sobrevalorizaram sua capacidade de mudar as práticas da escola e, por via de consequência, de toda a sociedade.(CUNHA,1994,p.48)

A possibilidade de encontrar vias mais democráticas de atuação através das associações de docentes, criadas por pessoas contrárias ao regime militar; a ocorrência de congressos cujos temas giravam em torno da valorização do papel do professor e da escola pública como as CBE's¹⁶, e a discussão acerca dos rumos da política educacional entusiasmaram a busca de condições para uma ação transformadora por parte dos educadores a partir do espaço escolar. Nada, portanto, poderia bloquear a ação dos educadores. Uma teoria como da violência simbólica, de Bourdieu e Passeron - nosso foco nesta dissertação - e outras teorias como a dos

publicado em 1982 nos *Cadernos de Pesquisa* e incluído, no ano seguinte, em 'Escola e Democracia' “. (CUNHA,1994,p. 48)



aparelhos ideológicos de estado, de Louis Althusser ou da escola capitalista, de Baudelot e Establet que, na opinião do grupo de educadores que mais ocuparam os espaços legítimos de expressão pela busca de uma escola democrática, supostamente não deixariam entrever as condições de possibilidade de mudança social ao alcance das mãos dos professores, acabariam arrefecendo o seu ânimo e levariam fatalmente à crença e à sensação de impotência diante da realidade histórica dos mecanismos internos da escola e da sociedade, que não poderiam, então, ser mais transformados intencionalmente pela ação humana - ou, no limite, em grande parte pelos educadores.¹⁷ Este contexto associado ao formato da edição brasileira de **A Reprodução** marcaram a recepção das análises sobre a educação realizadas pelos seus autores.

Como Cunha aponta, por não oferecerem alguma proposição que pudesse encaixar-se nos índices, propostas e planos de ação detalhados passo a passo para a superação das condições de opressão considerados verdadeiros e, ainda que potencialmente, por quebrarem a emergente organização e ação dos educadores dados os seus efeitos, tais teorias foram devidamente categorizadas, com ênfase nas citações do A

¹⁶ Conferência Brasileira de Educação (CBE)

¹⁷ Cunha diz nesse sentido: "... Saviani viu a teoria da violência simbólica, de Bourdieu e Passeron, na teoria dos aparelhos ideológicos de Estado, de Louis Althusser, e na teoria da escola capitalista, de Baudelot e Establet, concepções que não só não estimulavam a ação transformadora dos educadores como, pior ainda, os levariam a se sentirem impotentes diante das condições da escola e da sociedade". (CUNHA, 1994, p.48)

Reprodução de Bourdieu e Passeron, não sem toda a argumentação levantada pelo grupo de educadores citado, como “críticas” por contribuirem com o desvelamento do caráter reprodutivo da educação, mas também como “reprodutivistas” por não deixarem ver nada mais do que a reprodução das relações e condições inerentes. Portanto, estava neste momento decretada a lacuna teórica que precisaria ser preenchida por uma teoria realmente crítica e dialética que apontasse o caminho verdadeiro.(CUNHA,1994,p.49)

Considerando estes pontos, durante participação em recente encontro¹⁸ quando reafirma suas restrições já lançadas em artigo anterior¹⁹, Cunha vê a categoria “crítico-reprodutivista” como equivocada na medida que *“...trouxe mais confusão do que esclarecimentos aos educadores”* (CUNHA,1994,p.51). O equívoco tem mais de uma fonte, no entender de Cunha. As teorias citadas foram abarcadas na mesma categoria a partir de uma leitura pouco rigorosa das obras e, conseqüentemente, acabaram subjulgadas por um entendimento bastante superficial, simplista até, além de pretensamente

...facilitado, pois não se precisaria mais estudar tais

¹⁸ O encontro citado denominou-se “Simpósio Dermeval Saviani e a Educação Brasileira” e aconteceu de 18 a 20 de maio de 1994, em Marília.

¹⁹ O artigo citado é **Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica**, publicado em Educação e Sociedade No. 4, setembro -1979

teorias [bastando] dizer que elas só se propõe a explicar a reprodução da sociedade, o que é inadmissível pois todas podem constatar a mobilização dos educadores e as conquistas democráticas que estão à vista.(CUNHA,1994,p.50)

Continuando na mesma linha crítica em relação ao tipo de recepção à obra de Pierre Bourdieu de maior visibilidade na área educacional no Brasil, qual seja, **A Reprodução**, Cunha afirma guardar restrições ao fato das teorias sociológicas da educação serem categorizadas como “crítico-reprodutivistas”.(CUNHA,1994,p.51-4)

Segundo Cunha, a categoria “crítico-reprodutivista” prioriza o que as teorias abarcadas nela teriam em comum e “abafam” suas distinções. Esse ponto de vista enviesado não considera que as teorias têm amplitude para além da educação, estando articuladas com teorias mais amplas a respeito da sociedade tanto quanto propõem-se direções diversas: enquanto Bourdieu e Passeron visavam a oferecer condições de entendimento da educação em qualquer sociedade onde tem vigência relações de poder entre grupos ou classes sociais, quaisquer que fossem essas relações, Baudelot e Establet focalizaram apenas a escola na sociedade capitalista.(CUNHA,1994,p.51)

Para Cunha também torna-se complicado elaborar uma



crítica tão parcial a teorias que tem por base - principalmente no caso de Bourdieu - as teorias de Marx, Durkheim e Weber, reelaborando conceitos e propondo outros novos, como de “*habitus*” e “campo”, que, na opinião do autor brasileiro, ampliaram muito as possibilidades de compreensão de problemas antigos e novos da sociologia e da antropologia. Nas palavras do autor “... *criticar [a] teoria da violência simbólica implica criticar todo o edifício teórico que a sustenta*”.(CUNHA,1994,p.52)

Outra restrição feita por Cunha à denominada categoria “crítico-reprodutivista” se deve ao fato de não ter base firme aquilo que seus construtores “quiseram ver” nas teorias em questão, ou seja, que induziriam à impotência pela via do conformismo. Para Cunha, as teorias, isto sim, permitiriam orientar a ação dos professores a partir da informação dada pela análise sociológica, que levaria ao estabelecimento de análises mais complexas sobre a educação, o que não ocorria nos anos 80.(CUNHA,1994,p.52)

Segundo Cunha, tomar as teorias tidas como “reprodutivistas” da maneira como o grupo de educadores de maior visibilidade tomava, foi retirar-lhes a possibilidade de realizarem o que se propunham fazer: analisar o fenômeno educacional enquanto prática social; e ao mesmo tempo, foi reforçar a confortável posição dos educadores que haviam ficado incomodados com elas.(CUNHA,1994,p.53)



Nas palavras de Cunha:

...se algum problema existe, está na onipotência dos educadores, não nas teorias que pretendem desvelar a ilusão da mudança da sociedade a partir da educação escolar. Essa onipotência se manifesta ora na forma religiosa primitiva de buscar a salvação da humanidade, ora na forma sublimada que, numa caricatura do pensamento de Gramsci, imagina serem os professores intelectuais orgânicos do proletariado. (CUNHA, 1994, p.53)

Cunha aponta, dentro do rol de restrições que constrói à categoria “crítico-reprodutivista”, que a crítica feita às teorias foi aceita rapidamente tanto pelos militantes da educação quanto por entidades internacionais - ONG's e bancos - mas que apesar disso tais grupos não foram capazes de:

...gerar uma nova teoria que desse conta, ao mesmo tempo, do caráter socialmente determinado da educação e da virtualidade transformadora atribuída à educação para com a sociedade que a determina. (CUNHA, 1994, p.54)



Segundo Cunha, o que houve foi uma reconstrução dessa virtualidade que veio a ocupar o lugar de um dogma, o qual não se podia submeter à prova empírica. Cunha reafirma:

No entanto, essa virtualidade reassumida ocupou o lugar de um novo dogma, de uma verdade indiscutível e impossível de ser submetida à prova empírica. A esperança, sua mola mestra, sempre jogava essa prova para mais adiante. Pior para a Sociologia. Se, no Brasil, como em outros países da América Latina, a crítica ao 'reprodutivismo' buscava respaldar a ação política, ficamos com a ação e a ideologia em estado puro. Na Europa, fica-se com a micropesquisa, sem ação, e com uma ideologia que leva a ver o mundo social atravessado por tantos problemas e conflitos que só é possível tratar de um de cada vez; e quanto menor, melhor. Lá e cá, lugar para a teoria não há!
(CUNHA,1994,p.54)

Cunha amparado pelo distanciamento no tempo, conclui que naquele momento ocorreu o emprego ideológico das teorias, mais importando a imagem que se faz delas do que aquilo que realmente quiseram dizer. Ao invés de se pensar nas “teorias reprodutivistas” como inibidoras

da ação, era preciso tê-las visto como apoio a orientações definidas no plano propriamente político-ideológico dos educadores de esquerda; vê-las assim, segundo a leitura que Cunha deixa entrever, teria todas as condições para ocorrer. Dessa sua análise Cunha levanta uma hipótese para explicar esse processo de recepção da obra de Bourdieu e Passeron no Brasil:

Ouso levantar uma hipótese para explicar o procedimento criticado anteriormente. Saviani não se encontrava na posição de um sociólogo empenhado na avaliação das teorias que 'disputavam primazia' na explicação do fenômeno educacional. Diferentemente disso, ele estava rodeado por esse fenômeno (melhor diria, pelos sujeitos empíricos desse fenômeno) quem atuava como possível intérprete, procurando melhorar o seu entendimento. E como deveria ser difícil fazer isso com os estudantes (nos cursos de mestrado e doutorado) e com os assistentes (de suas palestras) que ele percebia estarem imbuídos de uma mistura mal digerida dos conceitos das teorias em questão! Inculcação da ideologia burguesa, reprodução social, escola capitalista, capital cultural, aparelho ideológico, resistência etc, eram apenas, a meu ver, uma roupagem nova para a velha e conhecida opção preferencial pelo discurso, em detrimento da prática,

irmã siamesa do descompromisso profissional. Para uma e outro, a salada teórica em voga servia como excelente justificativa. (CUNHA,1994,p.54)

Apesar de afirmar ter percebido os erros conceituais dessa categorização, Cunha somente expõe suas restrições a ela sem provocar o enfrentamento, apesar da polêmica que ajudou a manter acesa. Contudo, tais restrições influenciam seus estudos sobre a violência simbólica.²⁰

²⁰ Confirma-nos Cunha: “Embora eu percebesse os problemas desse quadro sinótico, tão logo foi apresentado, não tomei a iniciativa de travar com Saviani um debate sobre essa questão, nem mesmo por carta. Outros temas monopolizaram minha atenção. Hoje vejo que eu deveria ter tomado tal iniciativa. Mas fiquei à espera de uma ocasião ideal para fazer um estudo da questão, já que esse enfoque se alastrava pela América Latina. A ocasião para esse trabalho ambicioso não chegou. A ambição do trabalho maior prejudicou a justa prioridade.” (CUNHA,1994, p.50-1)



CAPÍTULO III

A REPRODUÇÃO NO CORPO DA OBRA DE PIERRE BOURDIEU



Nos anos 70 e 80 na Europa e Estados Unidos muito se discutiu, a partir do terreno da sociologia da educação, a respeito das teorias reunidas sob o paradigma da reprodução. Apesar das informações que circulavam em vários países, no Brasil o modo de pensar a educação de Pierre Bourdieu foi vigorosamente entendido pelos educadores de forma bastante peculiar. A leitura enviesada de um único livro descontextualizado do corpo da obra e do momento histórico de sua publicação, associava irremediavelmente o modo de pensar a educação de Bourdieu à idéia de reprodução cultural e social.

Por todas as críticas que circularam nos anos 70 e 80, alijadas de rigor acadêmico e de referências ao corpo da obra de Bourdieu, mas pautadas nos textos de Snyders, convencionou-se acreditar que o modo de pensar a educação de Pierre Bourdieu era mecânico e a-histórico, portanto, anti-dialético, porque não levava em conta a contradição - enquanto categoria de análise- existente nas relações entre educação e sociedade.

No entanto, ao recuperarmos a noção de reprodução dentro da obra de Bourdieu é possível tomar outra direção, diferenciada daquela que justifica a categoria “crítico-reprodutivista”, para entendermos qual o sentido da noção de reprodução utilizado pelo autor francês.



O livro **A Reprodução** de Bourdieu coloca pela primeira vez o conceito de *habitus* (ORTIZ, 1983, p. 14). Naquele momento Bourdieu assume a tendência de estudar a reprodução dos mecanismos sociais da estrutura de classes incluindo os aspectos culturais do movimentar-se da sociedade, indicando que havia um espaço que permitia certa mobilidade ao indivíduo para que agisse no espaço social²¹.

Podemos afirmar que, muito distante do caráter mecânico e a-histórico imputado à idéia de educação de Bourdieu, tal modo de pensar pode ser considerado dialético. Adquire esta propriedade quando inclui nos seus estudos o conceito de *habitus*, recuperado da escolástica, e que vai, enquanto conceito central do corpo da obra, estabelecer a mediação entre indivíduo e sociedade.

Torna-se imprescindível para este trabalho a localização da reflexão acerca do *habitus* no interior da obra de Pierre Bourdieu.

1- *Habitus*, Campo, Capital e Prática

Bourdieu construiu pequeno número de conceitos fundamentais que lhe permitiram especificar e rigorosamente abordar as

²¹ "Pensar segundo essa lógica bastava, por exemplo, para dar uma resposta simples ao velho problema da relação entre a *classe* marxiana, definida economicamente, e o *stand* weberiano, definido simbolicamente pelo estilo de vida: as 'ordens' não são outra coisa senão as classes, desde que consideradas não apenas do ponto de vista de suas propriedades intrínsecas ou de suas relações simbólicas, como sistema de diferenças percebidas e apreciadas pelos próprios sujeitos sociais, como estrutura de separações diferenciais, de *distinções* significantes. (BOURDIEU, 1983c, p. 39)



relações sociais em vários contextos, sempre procurando levantar subsídios concretos para conhecer mais a fundo a sociedade e desvendar a lógica da prática dos agentes e dos grupos. Estes elementos da teoria funcionando como um sistema de conceitos, que guiaram suas pesquisas e outorgaram, nas palavras do autor:

...coerência teórica a trabalhos dedicados a objetos muito diversos na aparência, sem, no entanto, ceder à tentação de transformá-los em axiomas prematuramente, o que poderia tirar desse corpo de conceitos produzido para e pela prática científica a margem de incerteza que constitui frequentemente a virtude heurística.(BOURDIEU,1983c,p.44)

Em nossa opinião, da forma como Bourdieu faz a exposição de seus conceitos fundamentais torna-se difícil pensá-los de forma estanque. Fazê-lo seria nada mais que abandonar a própria maneira de operar com os conceitos proposta pelo autor. Não podemos conceber o conceito de *habitus* sem pensá-lo a partir do conceito de campo social²², que por sua vez, é o espaço de posições de um jogo de poder e de violência

²² “Para compreender todas as implicações da noção de *habitus* - idéia pela qual tentei demonstrar que se podia escapar das alternativas estereis do objetivismo e do subjetivismo, do mecanicismo e do finalismo, onde ficam aprisionadas habitualmente as teorias da ação - eu gostaria de analisar as relações entre os *habitus* - sistemas de disposição socialmente constituídos - e os campos sociais.(BOURDIEU,1983c, p.



simbólica no qual cada agente utiliza-se das armas que tem, reunidas como capital cultural, social e econômico que conseguiu reunir lançando mão de estratégias tanto para aumentar seu capital como para manter-se no jogo, somente possível de ser analisado juntamente com o todo desse processo, e compreendido na medida em que o pesquisador o perceba demonstrado nas práticas.

1.1 Conceitos-chave

Bourdieu retoma e reconstrói a noção filosófica clássica de *habitus* - já anteriormente empregada pela escolástica, reencontrada em Durkheim na obra *L'Évolution Pédagogique en France* e em Mauss quando escreve um texto sobre as técnicas do corpo. Bourdieu alega ter sentido tal necessidade porque o *habitus* permite enunciar algo próximo à noção de hábito, distinguindo-se desta num ponto essencial, qual seja, sendo aquilo que

...se adquiriu, mas que se encarnou no corpo de forma durável sob a forma de disposições permanentes, distanciando-se do aspecto mecânico e repetitivo do hábito. Esta noção lembra então, de maneira constante, que se refere a algo de histórico que é

ligado à história individual, e que se inscreve num modo de pensamento genético, por oposição a modos de pensamento essencialistas. (BOURDIEU, 1983b, p.105)

O autor ainda afirma que *habitus* é um capital na medida em que funciona como uma propriedade para o indivíduo, devidamente incorporada. O *habitus* é um princípio de invenção, basicamente de invenção de estratégias para o enfrentamento das situações que a vida impõe, produzido pela história, mas que guarda a possibilidade de transformação tanto quanto de (certa) previsibilidade, não sendo portanto uma realidade cristalizada, mas que se inscreve num mapa pré-construído. Bourdieu afirma ser necessário ir ao princípio de produção da ordem observada para que se possa construir a teoria da prática, um modelo válido de estudo sobre as relações entre indivíduo, cultura e sociedade, elucidando o modo de engendramento das práticas, objetivo viabilizado pelo conceito de *habitus*. Esta é a “...condição da construção de uma ciência experimental da dialética da interioridade e da exteriorização da interioridade.” (BOURDIEU, 1983a, p.60)

Seu aspecto de imprevisibilidade distancia o conceito de *habitus* do “realismo da estrutura”, que encerra as ações em totalidades já constituídas, fora da história do indivíduo e de seu

grupo.(BOURDIEU,1983a,p.46-8). Para Bourdieu,

...as práticas que o habitus produz (enquanto princípio gerador de estratégias que permitem fazer face a situações imprevisíveis e sem cessar renovadas) são determinadas pela antecipação implícita de suas conseqüências, isto é, pelas condições passadas da produção de seu princípio de produção de modo que elas tendem a reproduzir as estruturas objetivas das quais são, em última análise, o produto.(...) O habitus está no princípio de encadeamento das 'ações' que são objetivamente organizadas como estratégias sem ser de modo algum o produto de uma verdadeira intenção estratégica. (BOURDIEU, 1983a,p.61)

O futuro não é possibilidade absoluta, pois as respostas do *habitus* se acompanham, ao mesmo momento em que aparecem como determinadas, pelo futuro, isto é, pelos fins explícitos e explicitamente colocados de um projeto ou plano. As práticas que o *habitus* produz (enquanto princípio gerador de estratégias que permitem fazer face a situações imprevisíveis e sem cessar renovadas) são determinadas pela antecipação implícita de suas conseqüências, isto é, pelas condições um cálculo estratégico circunscrito no que o agente acredita ser possível

realizar. Neste sentido:

...a palavra disposição parece particularmente apropriada para exprimir o que recobre o conceito de habitus (definido como sistema de disposições): com efeito, ele exprime, em primeiro lugar, o resultado de uma ação organizadora, apresentando então um sentido próximo ao de palavras tais como estrutura; designa, por outro lado uma maneira de ser, um estado habitual (em particular do corpo) e, em particular, uma predisposição, uma tendência, uma propensão ou uma inclinação.(BOURDIEU,1983a,p.61)

Possui uma enorme potência geradora, sendo produto de condicionamentos, mas de uma maneira relativamente imprevisível, que não permite garantir um conhecimento das condições sociais de sua produção e, ao mesmo tempo, daquilo que é seu produto (BOURDIEU,1983b,p.105) tanto quanto não permitindo estabelecer detalhadamente o futuro, mas auxiliando no cálculo das probabilidades. Entretanto, não permanece ao nível da consciência,

...é considerado no sentido de esquema (ou de princípio) imanente à prática, que é preferível



chamar de implícito a inconsciente, para significar simplesmente que ele se encontra no estado prático na prática dos agentes e não em sua consciência. (BOURDIEU, 1983a, p.56)

Para Bourdieu, *habitus* é conceito central, viabilizando a mediação entre o agente singular e a sociedade sem perder a dimensão do indivíduo e que viabiliza o estudo acerca das relações, não ao nível da aparência, mas dos determinantes da ação. Segundo uma definição que já se tornou clássica dentro de sua bibliografia, e que consegue sintetizar toda esta discussão conceitual, para Bourdieu *habitus* é um:

...sistema de disposições duráveis; estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares' sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1983a, p.61)

Habitus, portanto, é o princípio gerador. Constitui-se por um conjunto sistemático de princípios simples e parcialmente substituíveis e transponíveis, a partir dos quais uma infinidade de soluções podem ser inventadas, mas que não se permitem deduzir claramente de suas condições de produção (BOURDIEU, 1983b, p.106). Existe um aspecto de coexistência, de potência ligado ao *habitus*, permitindo que inúmeras e de certa forma até contraditórias possibilidades práticas convivam, somente sendo acionadas a partir da solicitação do meio²³. Segundo Bourdieu:

...as estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem

²³ “*Habitus* - entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações* - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados. Princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas, (...) o *habitus* produz práticas que, na medida em que elas tendem a reproduzir as regularidades imanentes às condições objetivas da produção de seu princípio gerador, mas, ajustando-se às exigências inscritas a título de potencialidades objetivas na situação afrontada, não se deixam deduzir diretamente nem das condições objetivas, pontualmente definidas como soma de estímulos que podem aparecer como tendo-as desencadeado diretamente, nem das condições que produziram o princípio durável de sua produção: só podemos, portanto, explicar essas práticas se colocarmos em relação a estrutura objetiva que define as condições sociais de produção do

Não sendo um conceito primeiro, que tenha dado origem a outros, é caro à obra de Bourdieu por amalgamar uma série de categorizações anteriores em seu pensamento, além de emprestar maior rigor à enunciação do pensamento do autor, viabilizando seu projeto de estabelecer um método sociológico de validade universal que permita entender as relações complexas entre os indivíduos na sociedade.²⁴ A teoria do *habitus* visa fundar a possibilidade de uma ciência das práticas que escape à alternativa de uma abordagem mecanicista do mundo social, muito à superfície e alijada do aspecto relacional (BOURDIEU,1983c,p.45). Por trás de toda a discussão levantada por Bourdieu existe um certo conceito de

habitus (...)" (BOURDIEU,1983a, p.65)

²⁴ Uma vez questionado sobre "que relação você estabelece entre o *ethos* e o *habitus*, e outros conceitos como de *hexis*, que você também emprega?" Bourdieu responde: "empreguei a palavra *ethos*, depois de muitas outras, em oposição à ética, para designar um conjunto objetivamente sistemático de disposições com uma dimensão ética, de princípios práticos explícitos (a ética sendo um sistema intencionalmente coerente de princípios explícitos). Esta distinção é útil, principalmente para controlar erros práticos: por exemplo, se esquecemos que podemos ter princípios no estado prático, sem no entanto ter uma moral sistemática, uma ética, esquecemos que pelo simples fato de colocarmos questões, de perguntarmos, obrigamos as pessoas a passarem do *ethos* à ética: pelo fato de submeter à sua apreciação normas constituídas, verbalizadas, supomos que esta passagem esteja resolvida. Ou, num outro sentido, esquecemos que as pessoas podem se mostrar incapazes de responder a problemas de ética sendo capazes de responder na prática às situações que colocam as questões correspondentes. A noção de *habitus* engloba a noção de *ethos*, e é por isso que emprego cada vez menos esta última noção. Os princípios práticos de classificação que são constitutivos do *habitus* são **indissociavelmente** lógicos e, axiológicos, teóricos e práticos (...)Na medida em que a lógica prática é voltada para a prática, ela inevitavelmente engaja valores. Foi por isso que abandonei a distinção a que tive que recorrer uma ou duas vezes, entre *cídeos* como sistema de esquemas lógicos e *ethos* como sistema dos esquemas práticos, axiológicos (...) Além do mais, todos os princípios de escolhas são incorporados, tornando-se posturas, disposições do corpo: valores são gestos, maneiras de ficar de pé, andar, de falar. A força do *ethos* é que se trata de uma moral que se tornou *hexis*, gesto, postura.Foi por isso que pouco a pouco fui começando a utilizar apenas a noção de *habitus*." (BOURDIEU,1983b, p. 104)

homem que se define antes de tudo contra toda filosofia do sujeito e do mundo como representação que teria, no limite, ligação com uma história mumificada num momento, hipostasiando a realidade.²⁵

Como se dá a formação do *habitus* por parte do indivíduo se é um conjunto de esquemas do qual se utiliza, mas não ao nível da consciência? O que equivale a perguntar “quais as condições de engendramento dos esquemas constitutivos do *habitus*?”

Forma-se, segundo Bourdieu, através da inserção dos indivíduos nas mesmas condições de existência, marcados por um processo incessante de permanência e mudança, definido em relação a um campo de possibilidades objetivas. Como uma aptidão organizada num sistema de disposições que orienta o movimento dos agentes nos campos, ou seja, nos espaços sociais diversos pelos quais circula o agente, vivendo acontecimentos e situações cotidianas e reagindo a eles dentro de um sistema de coordenadas de escolha que se tem que ter em mente para continuar interagindo no campo.

²⁵ Quando perguntado se “na base de sua sociologia há uma teoria antropológica ou, mais simplesmente, uma certa imagem do homem?” Bourdieu responde que “Sim. Esta teoria da prática, ou melhor, do sentido prático, se define antes de tudo contra toda filosofia do sujeito e do mundo como representação. Entre o corpo socializado e os campos sociais, dois produtos que em geral são parte da mesma história, estabelece-se uma cumplicidade infra-consciente, corporal. (...) A ação não é uma resposta cujos segredos estariam inteiramente no estímulo detonador. Ela tem como princípio um sistema de disposições, que chamo de *habitus*, que é o produto de toda a experiência biográfica (o que, como não existem duas histórias individuais iguais, faz com que não existam dois *habitus* idênticos, embora haja classes de experiências e, portanto, classes de *habitus* - os *habitus* de classes). Esses *habitus*, espécies de programas (no sentido da informática) montados historicamente estão, de uma certa maneira, na origem da eficácia dos estímulos que os detonam, pois estes estímulos convencionais e condicionais só podem se exercer sobre organismos dispostos a percebê-los.” (BOURDIEU, 1983b, p.60)

O *habitus* se ajusta ao campo específico porque é produto de situações que levaram o seu engendramento (BOURDIEU, 1983b, 95)²⁶. Segundo Bourdieu, o agente se apropria do *habitus*, ou seja, desse sistema de disposições, através do processo de socialização na medida em que se repetem experiências pontuais e concretas, determinadas não unicamente pelas condições econômicas, mas culturais em todo o sentido do termo, que se tornam aprendizado, acumulam-se e estruturam-se em disposições gerais, sem que o agente tenha a menor consciência de que estão empregando estratégias de conservação ou subversão. Tais estratégias assumem tendências de acordo com as relações de força e segundo o grau que monopolizam de capital específico, fundamento do poder ou da autoridade específica característica de um campo.

As experiências iniciais do contexto familiar são a base desse processo de socialização que dá início à construção do sistema de disposições, ou seja, do *habitus*, que se reestrutura conforme o agente interage com várias situações vividas. Este processo se dá internamente ao agente, que não é consciente dele, junto aos seus princípios de percepção e de apreciação de toda experiência posterior, incluindo neste rol as escolhas

²⁶ “Essa idéia de diferença, de separação, está no fundamento da própria noção de *espaço*, 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 de distanciamento e, também, por relações de ordem(...)” (BOURDIEU, 1996, p. 18-19)



dentro do que se acredita ser possível e as atitudes em relação aos temas do cotidiano que vão surgindo na vida do indivíduo.²⁷

É preciso que fique claro que o *habitus* não é o produto de uma condição social de origem, mas o produto de uma trajetória social definida através de várias gerações e segundo a orientação da trajetória social da linhagem, admitindo o que Bourdieu chama de “reconversão”, que pode ser compreendida como um conjunto de mudanças na perspectiva de trajetória social do indivíduo que subvertem muitas vezes as previsões, mas que ainda encontram suas inscrições no mapa das disposições potenciais do indivíduo. Não se pode dizer que há sincronismo nas formas de aquisição dos *habitus* singulares, portanto.

É bom que se lembre que as estruturas do *habitus* somente se formam na interação com o campo, segundo as experiências concretas dos indivíduos e que são inerentes a um grupo determinado²⁸. Portanto, é válido falar-se em *habitus* singulares - que são adquiridos em função do que o ambiente social exige do indivíduo, que daí mobiliza certos esquemas e não outros - os quais não perde - para manter-se no jogo. Não pode-se perder de vista que fazer parte de um grupo, apreender os modos

²⁷ “O *habitus*, sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidas para este fim.” (BOURDIEU, 1983b, p. 94)

²⁸ “Essa fórmula, que pode parecer abstrata e obscura, enuncia a primeira condição de uma leitura adequada da análise da relação entre as posições sociais (conceito relacional), as disposições (ou os *habitus*) e as tomadas de posição, as ‘escolhas’ que os agentes sociais fazem nos domínios mais

de percepção e ação desse grupo não congela ou massifica o indivíduo, mas engendra tendências em estado potencial acionadas de acordo com as situações, dentro de um rol de escolhas legítimas aos seus olhos. O *habitus* sistematiza todas as formas de agir, pensar e perceber dos agentes, sendo assim, seu espectro abrange as práticas dos agentes nos mais variados campos sociais, dando-lhes unidade.

Dito de outra maneira, o *habitus* é um sistema de disposições do passado que sobrevive no atual e que tende a perpetuar-se no futuro, atualizando-se nas práticas estruturadas, sendo ao mesmo tempo o princípio de transformação.(BOURDIEU,1983a,p.76) Todavia, o *habitus* não é uma norma fechada: permite reestruturações que mantêm elementos da estruturação anterior no rol de disposições que se reconstrói, tanto quanto a convivência de esquemas de pensamento e ação em estado potencial que somente serão utilizados - ou não - segundo as exigências da vida. O processo de socialização do agente no campo lhe propõe, não ao nível da consciência, um espaço de escolhas que a ele parecem possíveis, com limites específicos de acordo com leis determinadas de funcionamento interno. Reafirmando, as primeiras experiências vividas pelo agente social no interior do ambiente familiar estão no princípio da recepção de toda

diferentes da prática, na cozinha ou no esporte, na música ou na política etc.” (BOURDIEU,1996, p.18)



experiência posterior e, assim por diante, reestruturando o sistema de disposições gerais, em interação com as várias posições que o agente ocupa no microcosmo social. A estrutura posterior sempre manterá alguns elementos da estruturação anterior.(BOURDIEU,1983a,p.80-1)

Por conta desta dinâmica, o *habitus* funcionará sempre como “...estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes”. Possui caráter de continuidade e homogeneidade que se atualiza nas práticas,ou seja, ao mesmo tempo “...o conjunto sistemático de princípios simples e parcialmente substituíveis...” pode suportar a reinvenção de uma infinidade de soluções, de escolhas, de práticas e de estratégias. (BOURDIEU,1983b,p.106) por conter uma parte de inventabilidade e adaptabilidade que permite a coexistência entre elementos de permanência e transformação. Considerando o *habitus* como produto de uma experiência acumulativa, conclui-se que é uma estrutura interna, sempre em vias de estruturação instrumentalizando o agente como se fosse um operador de cálculo inconsciente, possibilitando-lhe agir de forma adaptada orientando-se no espaço social estrategicamente, sem que para isso seja necessária uma reflexão ou questionamento consciente. No horizonte das relações objetivas do agente com todos os outros é que se engendram as estratégias em nível interno.(BOURDIEU,1983b,p.106)

De que forma o *habitus* concretiza-se sendo que não se dá



ao nível da consciência? É na relação com o próprio corpo, que demonstra as estruturas do *habitus* privilegiadamente (nas maneiras de fazer ou não fazer, de dizer e de não dizer, etc.) que se distinguem, sem que se busque conscientemente a distinção, demonstrando dois princípios de diferenciação indicados por Bourdieu: o capital econômico e o capital cultural. (BOURDIEU,1996,p.19)

Segundo Bourdieu:

O espaço social é construído de tal modo que os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os dois princípios de diferenciação ...(
BOURDIEU,1996,p.19)

Explica Bourdieu que:

... o habitus produz práticas que, na medida em que tendem a reproduzir as regularidades imanentes às condições objetivas da produção de seu princípio gerador, mas, ajustando-se às exigências inscritas a título de potencialidades objetivas na situação diretamente afrontada, não se deixam deduzir diretamente nem das condições objetivas, pontualmente definidas como soma de estímulos que podem aparecer

como tendo-as desencadeado diretamente, nem das condições que produziram o princípio durável de sua produção: só podemos, portanto, explicar essas práticas se as colocarmos em relação a estrutura objetiva que define as condições sociais de produção do habitus (que engendrou essas práticas) com as condições do exercício desse habitus, isto é, com a conjuntura que, salvo transformação radical, representa um estado particular dessa estrutura.(BOURDIEU,1983a,p.65)

Bourdieu lembra ao pesquisador que o conceito de *habitus*, porém, é histórico e que:

...é preciso cuidar-se para não transformar em propriedades necessárias e intrínsecas de um grupo qualquer as propriedades que lhes cabem em um momento dado, a partir de sua posição em um espaço social determinado e em uma dada situação de oferta de bens e práticas possíveis. Trata-se, portanto, em cada momento de cada sociedade, de um conjunto de posições sociais, vinculado por uma relação de homologia a um conjunto de atividades (...) ou de bens (...), eles próprios relacionalmente definidos. (BOURDIEU,1996,p.18)



Uma das funções da noção de *habitus* é retraduzir as características intrínsecas e interseccionadas com outras, portanto relacionais, de uma posição em um estilo de vida demonstrado nem tanto no que se faz mas na maneira como se faz, que determina um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas, distinguindo o grupo em questão de outros. Cada classe ou fração de classe é definida, simultaneamente, por um estilo de vida e por uma relação específica com o futuro que inclui os seus recursos de capital econômico, social e cultural. Uma classe social torna-se a classe de s dotados do mesmo *habitus*, isto é, providos das mesmas disposições em relação ao futuro porque partilham das mesmas trajetórias típicas.(BOURDIEU,1980,p.100)

Levando em conta o que foi exposto até o momento, afirmamos que há uma relação entre o que Bourdieu chama de espaço social e espaço simbólico, ou seja, entre as posições sociais e os gostos e estilos de vida, numa relação dependente, cambiável e complexa. É neste entroncamento que a possibilidade de reconversão se considera, deixando mostrar o aspecto que comporta a mudança inscrito no *habitus*, tanto quanto permite ao pesquisador verificar o grau da mudança realizada. Devido ao caráter histórico das propriedades que cabem a um grupo qualquer num momento dado, a partir de sua posição no espaço social e em uma dada



condição de oferta de bens e práticas possíveis aos olhos dos integrantes do referido grupo. Dito de outra maneira, a cada classe de posições corresponde um rol de gostos, estilos e valores e um conjunto sistemático de bens e propriedades, por sua vez entrelaçados pela afinidade de estilo.

Na complexidade circular do sistema conceitual de Bourdieu, a noção de espaço é o fundamento da idéia de distinção, de separação. O espaço é:

...o 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 de distanciamento e, também, por relações de ordem.
(BOURDIEU,1996,p.18)

A estrutura do espaço social propicia que os agentes ou grupos sejam distribuídos em função de suas posições em relação ao capital econômico e ao capital cultural, que funcionam como princípios de diferenciação nas disposições gerais e, conseqüentemente, nas tomadas de posição. Segundo esta noção cara à obra de Bourdieu, os agentes têm tanto mais em comum quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões e vice-versa.(BOURDIEU,1996,p.19)

Podemos afirmar partindo destas considerações, que



apenas conhecendo as leis específicas do funcionamento dos campos, espaço social de posições e tomadas de posição (escolhas) é que se pode compreender as mudanças nas relações entre os grupos, como aquelas que acontecem por ocasião de uma mudança de regime político ou de uma crise econômica, em maior ou menor grau. Dito de outro modo, o campo exerce um efeito de refração, como um prisma, determinando as estratégias e as escolhas possíveis de cada agente dentro do campo, segundo o conjunto de disposições gerais dos agentes, ou seja, o *habitus*.

Para Bourdieu, a sociedade é quem atribui razão à existência humana. É no interior de cada campo, percebido como um caso particular do possível, que se dá um movimento perpétuo dos agentes, em suas ações e reações constantes. A menos que desistam de participar do jogo, os agentes não têm outra escolha, senão lutar para manter ou melhorar sua posição no campo.(BOURDIEU,1996,p.64)

Contudo, não poderíamos deixar de dizê-lo, o que torna ainda mais interessante o estudo sobre o funcionamento dos campos é que na relação entre o jogo e o sentido do jogo engendra-se as maneiras de ver e avaliar as próprias ações e as dos outros, os valores, que mesmo inexistentes fora do campo específico, impõe-se no interior destas relações com uma necessidade e uma evidência absolutas- e não estamos aqui considerando os juízos a respeito de tais valores, o que por si só exigiria a

elaboração de outra dissertação. Considerar este aspecto permite ao observador verificar o impacto que ocorre a partir das transformações históricas em vários graus e dimensões no interior de corações e mentes, tanto quanto a importância de percebê-las no entroncamento entre as práticas, o *habitus* e o movimento dos diversos campos.

É preciso ficar claro, portanto, que o indivíduo singular somente se manterá nesta condição, se localizado dentro de seu grupo social determinado. A utilização de palavra “seu” explica-se pelo fato de o indivíduo estar junto com outros indivíduos, marcados pela mesma sucessão de experiências em sua trajetória social. E a palavra “determinado” explica-se porque o espaço dos possíveis não passa pelo desejo consciente dos sujeitos, funcionando como um sistema de coordenadas orientando a busca e definindo o universo de problemas e de referenciais culturais e intelectuais, fazendo com que os agentes mesmo não se referindo uns aos outros, estejam objetivamente situados uns em relação aos outros.(BOURDIEU,1996,p.54)

Sendo o *habitus* único para o mesmo grupo e funcionando como uma natureza que habita seus integrantes, impondo as tendências acerca do modo de agir e de pensar de seus agentes na interação com as mesmas condições de existência - ao mesmo tempo sendo reestruturado por essa interação, exprime o resultado não acabado de uma

ação organizadora, proveniente da vivência, pelo indivíduo, de condições objetivas idênticas mas não redutíveis ao indivíduo isolado. É no bojo das relações que as disposições gerais se constituem e se reconstituem. Opor a estrutura e o indivíduo obstacularizaria a construção da relação dialética entre a estrutura e as disposições constitutivas do *habitus*.(BOURDIEU,1983a,p.78)

Ainda resta estabelecer que para Bourdieu o indivíduo é o indivíduo orgânico, ou seja, o agente definido por sua trajetória social rigorosamente irreduzível a uma outra,(BOURDIEU,1983a,p.79) por conta do tipo de relações pelas quais passa dentro do espaço de possibilidades que é o campo, distintas de outras e intrínsecas ao cotidiano de outros grupos.

Para explicar esta diversidade que caracteriza o *habitus* singular de cada membro de um mesmo grupo e que reflete a diversidade na homogeneidade presente nas condições sociais de produção desses *habitus*, basta perceber a relação de homologia que se estabelece entre os *habitus* dos membros de um mesmo grupo ou de uma mesma classe - enquanto produtos da interiorização das mesmas estruturas fundamentais, fruto do processo de socialização e consequentemente interiorização de regras aprendidas desde a educação primeira e continuando pela trajetória social do indivíduo. A porta de entrada é a forma e o conteúdo das escolhas do



indivíduo na sociedade, seus gostos, suas atitudes, seu olhar, seus silêncios, seus desejos, suas crenças, tudo isso imprimido nos corpos.(BOURDIEU,1983a,p.80)

É reunido no que Bourdieu chama de “prática” que o observador obtém sua porta de entrada para entender as disposições gerais: um estado possuidor de lógica própria, quando num momento se conjugam tempo, compasso e ritmo; reversibilidade, não-linearidade, orientação e operatividade interagindo com as necessidades da existência do agente. A prática não sendo linear, é repleta de oposições: simultaneidade de ações, contradições, oposições. Diferentes divisões ou subdivisões, não sistematicamente utilizadas como momentos de uma sucessão, mas que entram em ação conforme o contexto. A prática se desenvolve no tempo e, sendo assim, deve suas propriedades ao fato delas se desenrolarem no tempo, como um processo de reconstrução.(BOURDIEU,1980)

No entanto, apesar de uma instância extremamente passível de previsão, segundo Bourdieu, o próprio da prática reside no fato do agente operar no campo segundo as necessidades trazidas pelo contexto, pelos acontecimentos que o compõe, sem que o agente coloque questões sobre suas opções estratégicas de ação. A lógica prática somente pode organizar todos os pensamentos, as percepções e as ações por meio de alguns princípios geradores estreitamente ligados entre si que constituem o



todo praticamente integrado que é o *habitus*. Através deste recorte o pesquisador pode, pautado em rigorosa postura de investigação e a partir do sujeito singular entender o mesmo dentro do grupo, sem afogá-lo na multidão. Entender como ocupa os espaços e como esses momentos se relacionam.

2- Acerca da Reprodução

Parece-nos que apesar da leitura imobilizadora realizada por Dermeval Saviani e o grupo de educadores ligado a ele, o conceito de reprodução, tal como trabalhado por Bourdieu não prescreve a imutabilidade, mas o movimento dos agentes na sociedade e participa de toda a possibilidade de mudança ligada ao *habitus*, ou seja, ligada aos esquemas geradores das práticas. Bourdieu tem o cuidado de lembrar várias vezes que o *habitus* tende somente a reproduzir as estruturas das quais é o produto na medida em que as estruturas nas quais funciona são idênticas ou homólogas às estruturas objetivas das quais é o produto. Portanto, existe uma distinção entre condições de funcionamento e condições de produção do *habitus*, introduzindo um elemento essencial de incerteza.(BOURDIEU,1999a,p.86)

Podemos afirmar que o conceito de reprodução não está ligado a uma duplicação exata de comportamentos e valores aprendidos desde a infância pelo indivíduo, como numa linha de montagem

automatizada.

O conceito de reprodução está ligado, isto sim, com a idéia de conservação. O *habitus* tem um aspecto que reforça a tendência do grupo em persistir no seu ser, mas esta tendência não tem sujeito, se fazendo na história, no jogo do tempo e do compasso, tendo a capacidade de inventar novos modos de exercer a função antiga quando novas situações aparecem. O grupo possui tendência a não se esfacelar, podendo persistir no seu ser social, assumindo formas diferentes e adaptando-as a situações diversas. Bourdieu afirma que os *habitus* que engendram as práticas e as estratégias objetivas dos indivíduos cumprem sempre em parte funções de reprodução, pois são objetivamente orientadas para a conservação e/ou para o aumento do patrimônio do grupo, bem como para a manutenção ou a melhoria de sua posição social. Assim, “reproduzir as condições de produção” pode significar querer ascender a um estatuto social superior e não manter o estatuto de origem. Para conhecer esta dimensão é necessário entender qual a relação mantida com a expectativa de futuro que o indivíduo mantém. (BOURDIEU, 1999a.p.93)

Outro aspecto que leva à idéia de conservação ligada à reprodução é a relação que as classes ou frações de classe têm com o futuro e com o seu estilo de vida, que incluem os seus recursos de capital

econômico e cultural, ou seja, o volume e a estrutura do patrimônio. Uma classe social é definida por Bourdieu como conjunto de indivíduos que passaram pelas mesmas condições de engendramento do *habitus*, providos portanto das mesmas disposições em relação ao futuro porque partilham das mesmas trajetórias típicas.(BOURDIEU,1980,p.100) No entanto, não podemos homogeneizar tais relações. Os campos, espaços onde estas posições se colocam, se definem como locais de disputas entre os membros do grupo, formados para perceber a existência do jogo e participar dele. Como dito anteriormente, em outra parte deste trabalho, a relação de forças entre os agentes e as instituições definem a estrutura do campo, ou seja, a distribuição de capital específico, de poder. A tendência em conservar as estruturas do campo específico vem do agentes que conseguiram deter maior capital e autoridade dentro do campo. (BOURDIEU,1983b,p.90) As expectativas de futuro e o estilo de vida jogam um papel fundamental para o direcionamento estratégico dos investimentos do indivíduo visando o acúmulo de capital social, econômico e cultural, patrimônio negociável dentro do jogo de poder nos campos.

Afirmamos considerando este quadro que pode-se apreender a mudança, mas com a condição de incluí-la numa trajetória social característica da linha de descendência ou de um grupo social previamente definido como tal, portanto, que mantém sua condição de grupo

específico.

Talvez pudéssemos lançar a questão: o que seria da sociedade ocidental se não pudesse contar com o recurso da conservação de seus esquemas estruturais? Será que existiríamos enquanto corpo social dotado de cultura caso não houvesse o movimento de reprodução?

A socialização, segundo Bourdieu, ao assegurar a incorporação dos *habitus* de classe, produz o pertencimento de classe dos indivíduos, ao mesmo tempo que reproduz a classe enquanto grupo que partilha o mesmo *habitus*. O *habitus*, produto da socialização dos indivíduos, exprime simultaneamente uma posição e uma trajetória social que se traduzem em uma mesma visão do mundo. Esse pertencimento de classe pode comumente escapar à consciência e deixar os indivíduos na ilusão da escolha quando apenas ativam o *habitus* que os modelou. Desta maneira, a relação entre as condições de produção e de funcionamento do *habitus* se torna um falso problema. O indivíduo aplica os mesmos esquemas em todas as situações que encontra, não somente por transposições por homologia, mas à custa de retraduições, exigidas pela interação com o meio. Todas as práticas do agente são parte de uma tendência harmonizada mas que não recorre a uma concertação consciente com os outros membros de classe. (BOURDIEU, 1999a, p.119)

CAPÍTULO IV

A EDUCAÇÃO EM BOURDIEU: a escola conservadora



Todo o empreendimento científico de Pierre Bourdieu tem como intenção firme estabelecer parâmetros claros, modos controlados e constantes de ação e reflexão para as pesquisas acerca do universo social. Contudo, para Bourdieu, a análise sociológica deve operar uma ruptura radical com a imagem profundamente complacente da existência humana, devendo funcionar como um instrumento poderoso para o conhecimento e o entendimento genuínos da estrutura fluida e pouco lógica do movimento dos indivíduos dentro do espaço social²⁹, descerrando as cortinas de fumaça, e desvelando as leis imanentes de funcionamento e reprodução da sociedade. Através de suas pesquisas Bourdieu instiga a reorientação do olhar, deixando-o mais atento aos fenômenos, não ao seu aspecto aparente, mas sim, ao grau de suas intersecções com dimensões várias daquilo que determina o agir, o pensar e o relacionar-se dos indivíduos dentro da sociedade, mesmo sem se darem conta disso.

Quando o autor toma o sistema educacional - nosso ponto de referência aqui - como objeto, o faz neste sentido, ou seja, procurando entender como se processa sua força cultural aparentemente natural e lícita, e em que medida o sistema de ensino institucionalizado contribui para os processos de legitimação ampliada das relações complexas entre os agentes

²⁹ “É verdade que a análise sociológica não faz qualquer concessão ao narcisismo e que opera uma ruptura radical com a imagem profundamente complacente da existência humana defendida por aqueles que, a qualquer preço, desejam pensar-se como ‘os mais insubstituíveis dos seres’. Mas não é menos verdade que ela é um dos instrumentos mais poderosos de conhecimento de si, como ser social, isto é,

sociais e os grupos.

1- O Lugar da Educação no Sistema Teórico de Bourdieu

Não sendo um sociólogo da educação, mas da cultura, Bourdieu elegeu como objeto o sistema de ensino na medida em que não podia deixar de percebê-lo entre os mecanismos que determinam a conservação/transformação das relações sociais. A busca girava em torno da “...ruptura com as evidências da sociologia espontânea e da mobilização de métodos específicos de construção e de análise.” (BOURDIEU,1983c,p.39) Partindo das interrogações sobre as relações entre os grupos e as formas de classificação, segundo Bourdieu:

...foi possível descobrir que as classes sociais funcionam também, no fundo da subjetividade, sob a forma de princípios de divisão que colocamos em funcionamento em nossas operações cotidianas de classificação, tais como, por exemplo, os julgamentos de (bom ou mau) gosto.(BOURDIEU,1983c,p.39)

Considerando definido o problema da constituição dos grupos e classes, Bourdieu parte para a compreensão e desvelamento dos

como ser singular.” (BOURDIEU,1996. p.11)



mecanismos internos à reprodução do corpo social. Neste momento torna-se forte a presença da noção de capital, principalmente de capital cultural - e este é o ponto onde localizamos a inserção do sistema de ensino como objeto que compõe o quadro que o autor quer elucidado, compreendendo seus mecanismos internos.

Bourdieu elege a educação como objeto dada a sua contribuição aos mecanismos que asseguram a reprodução do corpo social, tendo vínculo direto com a transmissão do capital cultural entre as gerações.

Segundo Bourdieu:

...com efeito, para compreender realmente estes mecanismos era necessário ir mais além da constatação de que existe uma correlação entre classe social de origem e a classificação escolar obtida, ou entre esta última e a classe social a que se chega.
(BOURDIEU, 1983c,p.40)

Bourdieu percebe a educação como tendo a função de colaborar no processo de legitimação das relações sociais, o que expõe de forma muito feliz em textos como **L'École Conservatrice: les inégalités devant l'école et la culture**, publicado originalmente em 1966.³⁰

³⁰ BOURDIEU, P. L'école conservatrice; les inégalités devant l'école et la culture. 1966



2- Um Roteiro Circular

Aos pesquisadores da educação Bourdieu forneceu respostas originais e questionamentos, renovando o pensar sociológico sobre as funções, a operacionalização dos sistemas educacionais nas sociedades contemporâneas e sobre as relações que mantém os diferentes grupos sociais com a escola e com saber.(CATANI & NOGUEIRA, 1998, p.7)

Diferentes aspectos da problemática sobre a educação ocuparam Bourdieu, e é possível estabelecer um certo roteiro circular que mostra os enfoques adotados nas suas pesquisas.

Basicamente, a educação está relacionada com a existência nos campos, ou seja, nos espaços específicos de ação dos agentes sociais, de uma hierarquia dos objetos legítimos, legitimáveis ou que mereçam ser colocados de lado. No entender de Bourdieu, a:

...definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou

vicioso. (BOURDIEU,1999b,p.35)

Aprofundando as suas observações outro recorte indica a relação entre a escola e as estratégias de reprodução cultural e de conservação social, quando Bourdieu critica o mito do dom e desvenda as condições sociais e culturais que permitiram a construção desse mito, desmontando os mecanismos através dos quais julga que o sistema de ensino transforma as diferenças iniciais - resultado da transmissão familiar da herança cultural - em desigualdades de destino escolar. (BOURDIEU,1999c,p.41)

Outro recorte, presente neste momento, é o estudo de como o saber pleno é acoplado ao aspecto escolar em detrimento do saber em si mesmo. Devido ao fato de que, ao avaliar o desempenho dos alunos, a escola leva em conta, sobretudo - consciente ou inconscientemente-, o modo de aquisição e uso do saber demonstrado, ou seja, a relação do aluno com o saber - o que chama a atenção do autor para o fato de que é preciso relacionar o sucesso ou o fracasso escolar com a distribuição de capital cultural específico valorizado e legitimado entre as classes ou frações de classe. Temos, neste momento, a formulação do conceito de capital cultural e a adaptação da noção de mercado para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças oriundas de diferentes classes sociais (BOURDIEU,1999d,p.65-70), ou para além, ao nosso ver, das próprias



desigualdades sociais legitimadas.

Tal movimento sub-reptício ao próprio movimento dos agentes em suas relações sociais, enseja a formulação da idéia de que as práticas econômicas dos agentes sociais dependem das possibilidades objetivas com que se assegura o capital, em um dado momento, a uma classe específica de agentes. Tal situação é determinada pelas disposições duráveis como princípio de estratégias utilizadas pelos agentes em suas práticas cotidianas, na tentativa de melhorar ou ao menos manter sua posição na estrutura social. Daí entra em jogo o que o indivíduo incorporou ser possível a ele realizar - o que consideramos uma contribuição relevante do pensamento de Bourdieu para as pesquisas. Nesta perspectiva, o sistema de estratégias de reprodução pode ser definido como sequências ordenadas e orientadas de práticas que todo grupo produz para reproduzir-se enquanto grupo. É o resultado de uma espécie de dialética entre o *habitus* - estruturas estruturadas e estruturantes que são construídas a partir de experiências sucessivas e passíveis de reconstrução - e as significações prováveis - o dado que ele toma para apreciação dos indicadores de futuro. Assim, as práticas se apresentam como a parte externa, visível do encontro entre um agente predisposto e informado inconscientemente pela sua trajetória social e o mundo, mas o único mundo que lhe é dado conhecer.(BOURDIEU,1999a,p.111)



Parte do capital que é adquirido e negociado estrategicamente pelo agente é constituído pelos indicadores institucionais desse mesmo capital, quais sejam, os diplomas e títulos. Bourdieu discorre, neste momento, pelo interior do sistema de ensino demonstrando as relações entre o saber e as estratégias de reprodução da estrutura social. Portanto, torna-se importante entender quais são as estratégias empregadas pelos diferentes grupos sociais para obter o maior rendimento possível de seus investimentos educativos e capital escolar, a fim de, ampliando posteriormente a análise, entender o jogo de poder travado pelos diferentes grupos sociais em torno de colocações na hierarquia social e ocupacional, no qual a posse do diploma joga como peça de importante papel. O maior problema, no entanto, se coloca para os grupos que são privados de outras espécies de capital, possuindo apenas o certificado escolar sem o estofo de outros rendimentos culturais considerados valorizados e legítimos. Textos como **Classificação, Desclassificação e Reclassificação** publicado pela primeira vez em 1978³¹, demonstram esse momento das pesquisas do autor que envolvem a educação como objeto.

Em **Miséria do Mundo**, obra mais recente publicada em 1993 na França³², em que nota-se uma perspectiva mais próxima da intimidade dos sujeitos, Bourdieu atualiza suas análises acerca da educação

- sem invalidar obras anteriores- motivado pela nova conjuntura escolar e também histórica do fim do século, indicando que a escola continua excluindo mas, de um modo mais complexo, promovendo uma segregação interna ao seu próprio sistema separando os educandos segundo sua trajetória. A escola continua excluindo, mas de modo bem mais dissimulado, jogando para frente a eliminação dos excluídos e reservando-lhes os setores escolares mais desvalorizados. O núcleo da teoria não cai por causa dessa atualização: a escola permanece uma das instituições principais de manutenção de privilégios. No entanto, o autor propõe novas maneiras de abordar a relevância da instituição escolar na vida dos indivíduos, principalmente quanto à importância de seus veredictos para os processos de transmissão da herança familiar. Bourdieu indica, portanto, uma mudança na educação, reflexo da mudança das disposições gerais da própria sociedade deste final de século.

Apesar de todo o tempo em que Bourdieu foi rotulado por analistas brasileiros como um pedagogo da reprodução pela falta de acesso a seus escritos e, portanto, por uma precipitada aplicação sumária à realidade brasileira dos poucos escritos aqui recebidos, hoje a situação altera-se até mesmo dadas às mudanças no contexto que exigiram o aprofundamento das análises e a busca de outras abordagens. Fazemos

³¹ BOURDIEU, P. Classificação, Desclassificação e Reclassificação. 1998



nossas as palavras de Catani & Nogueira:

Conceitos e categorias analíticas por ele construídos, constituem hoje moeda corrente da pesquisa educacional, impregnando, com seu alto poder explicativo, boa parte das análises brasileiras sobre as condições de produção e de distribuição dos bens culturais e simbólicos, entre os quais se incluem obviamente os produtos escolares. (1999,p.7)

Bourdieu fornece, através de seu modo de ver a escola, uma referência extremamente interessante e importante para que o estudioso da educação consiga, considerando as mudanças sociais e culturais do final de século, estabelecer um quadro elucidativo no que diz respeito ao sistema escolar, passando algumas vezes a jogar luz em nuances que permaneciam à margem do olhar do observador, embora complexos e determinantes.

Ao nosso ver, a rigorosa proposição de Bourdieu, a partir de conceitos centrais - *habitus*, campo, capital simbólico e prática -, abre possibilidades de enxergar os princípios de construção do espaço social e os mecanismos de sua reprodução.

Para Bourdieu, como já dito anteriormente, a sociologia não teria outra função que revelar os fundamentos da dominação que não se

³² BOURDIEU, P. e outros autores. *Miséria do Mundo*. 1999



apresentam aos olhos, mas que podem ter suas leis imanentes desveladas por uma rigorosa análise sociológica.

3-A Escola Conservadora

Não é aleatoriamente que o autor vem incluindo a educação em suas pesquisas desde a década de 60, procurando entender qual a influência do sistema escolar na formação e manutenção das relações sociais, entendendo-a como parte das estratégias do indivíduo para manter-se no jogo social e de poder dentro do espaço social.

As pesquisas do sociólogo francês, o levaram a afirmar ser a escola uma agência de perpetuação das desigualdades sociais e de conservação social, cumprindo esta função sob um manto de legitimidade quase incontestável, em sua condição de instituição fundadora. Segundo Bourdieu:

...Seria, pois, ingênuo esperar que, do funcionamento de um sistema que define ele próprio seu recrutamento (impondo exigências tanto mais eficazes talvez, quanto mais implícitas), surgissem as contradições capazes de determinar uma transformação profunda na lógica segundo a qual funciona esse sistema, e de impedir a instituição encarregada da conservação e da transmissão da cultura legítima de exercer suas

funções de conservação social. Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que - sob as aparências da equidade formal - sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima.
(BOURDIEU, 1999c, p.58)

Existem, segundo Bourdieu, mecanismos extremamente complexos pelos quais a instituição escolar contribui para reproduzir a distribuição do capital cultural e, assim, a estrutura do espaço social. Isso porque a escola é uma instituição culturalmente formadora, capaz de influenciar internamente a estrutura social. Segundo Bourdieu:

...Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de 'dons' ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em 'distinção de qualidade', e legitima a transmissão da herança cultural.(BOURDIEU, 1999c, p.59)

Possui mecanismos internos que convivem com



dimensões históricas em movimento, por vezes cedendo às pressões do discurso mais poderoso, seja de direita ou de esquerda. Este jogo de relações torna a escola um espaço social complexo, onde tais relações não podem ser entendidas, senão por uma rigorosa análise interdisciplinar.

Afirma Bourdieu:

... ela [a escola] exerce uma função mistificadora. Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a 'ideologia do dom', chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição social inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais estreitamente ligado ao seu destino escolar, à medida que a sociedade se racionaliza) - à sua natureza individual e à sua falta de dons. O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons. (BOURDIEU, 1999c, p.59)

Afirmamos que perceber com a máxima clareza a escola e seus mecanismos internos, ou seja, perceber como certa função mitificadora da escola se faz será fundamental para entender o modo de pensar a educação para Bourdieu. Quando a escola é tratada como objeto, temos que considerar detidamente todos os seus mecanismos internos, retomando também as outras dimensões em movimento, que tem a ver diretamente com as lutas pelo poder no espaço social. Interessa a essa perspectiva os mecanismos internos da escola e as situações do contexto: como se compõe, o que solicitam e o que desmobilizam.

Segundo Bourdieu, a escola produz indivíduos que padecem de uma espécie de mal-estar crônico instituído pela experiência mais ou menos reprimida do fracasso escolar, absoluto ou relativo, tornando ainda mais imperceptível a prática da exclusão. Se consideramos que as condições objetivas determinam a definição das disposições gerais, incluindo gostos e estilos de vida, temos que concluir que as escolhas e a atitude diante destas escolhas também sofrem a referência das forças que regem as próprias condições objetivas, colocando a escola numa posição de grande importância para o jogo de legitimação do poder no espaço social. Este movimento da lógica da transmissão cultural, envolvendo o sistema escolar “aberto a todos” no contexto do final do século, consegue a façanha de manter reunidas as aparências da “democratização” à realidade



num tal grau de dissimulação que, com um efeito estrondoso, recria o processo de legitimação cultural (BOURDIEU,1999e,p.485). O resultado desse processo se funde à função da escola, à sua participação na construção de atitudes para com as práticas culturais, desde aquelas que a sociedade considera como as mais nobres até as menos nobres em todos os membros da sociedade.(BOURDIEU, 1999c,p.62) A escola contribui para perpetuar as desigualdades sociais ao mesmo tempo que as legitima, a partir da criação de um mito.

Segundo Bourdieu, a relação entre a herança cultural e o *ethos* próprio ao sistema escolar, ou seja, seu conjunto de valores ligados aos princípios de igualdade e universalidade, fornece os elementos para gerar a desigualdade e alimentar o mito que legitima e naturaliza estas desigualdades, mesmo naqueles grupos aparentemente mais homogêneos (BOURDIEU,1999c,p.43). Cada família transmite a seus filhos por vias indiretas um capital cultural determinado e um *ethos* próprio. Estes elementos contribuem para definir as disposições gerais, os gostos e os estilos de vida e, entre outras coisas, determinadas pelas condições objetivas, as atitudes do indivíduos que ocupam o papel de pais, de alunos; tanto quanto as escolhas e a atitude diante destas mesmas escolhas, incluindo neste rol as atitudes a respeito do capital cultural e da instituição escolar. Esta é a chave: a função mistificadora do sistema

escolar.(BOURDIEU,1999c,p.59) Os indivíduos acreditam no mito que transforma as desigualdades de fato (econômicas, sociais, culturais) em desigualdades de direito. A ideologia do dom (BOURDIEU,1999c,p.59) transforma as diferenças econômicas e culturais em distinção de qualidade, legitimando a transmissão e a valorização/ desvalorização da herança cultural.

Mesmo que as escolhas pareçam obedecer à inspiração irreduzível do gosto ou da vocação, segundo Bourdieu, as famílias e os indivíduos se orientam sempre pela referência às forças que as determinam(BOURDIEU, 1999c,p.49) Em sua análise o autor aponta que a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social - desejo manifesto, considerado legítimo e intimamente ligado à escola - condicionam as atitudes a respeito da escola e da ascensão pela escola (BOURDIEU,1999c,p.49). O sucesso ou o fracasso escolar engendra a condição de possibilidade, ou seja, a atitude a respeito do futuro por parte do indivíduo. E para além dessa dimensão individual, a interiorização do futuro objetivo que se recorda e se impõe progressivamente a todos os membros de uma mesma classe através das experiências de sucessos/derrotas.(BOURDIEU,1999c,p.49)

Por outro lado, segundo Bourdieu, é importante lembrar que a escola possui também um *ethos* particular, somado às condições de



engendramento e transmissão da herança social. O sistema escolar tem como referência valores e idéias ligados aos princípios de igualdade e universalidade. Defende institucionalmente o tratamento igualitário a todos os membros da sociedade, indistintamente. No entanto, a igualdade formal a que obedece todo o sistema escolar é realmente injusta. Na medida que trata a todos, por mais desiguais que sejam, de uma só forma no que diz respeito aos direitos e deveres, o sistema escolar é conduzido a fornecer, isto sim, sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade que regula a prática pedagógica serve de fato como máscara e justificativa à indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor, exigida. Sendo assim, a educação escolar se dedica, por trás das idéias de igualdade e da universalidade, apenas aos educandos que estão no caso particular de dominar uma herança cultural determinada que inclua as práticas culturais consideradas valorizadas (BOURDIEU, 1999c, p.53). Uma herança que não se origina no conteúdo aprendido na sala de aula, mas na convivência anterior com objetos culturais eruditos, tais como o teatro, a música clássica e o museu. A escola valoriza exatamente este capital cultural, com suas maneiras específicas de ser, de fazer e pensar, adquirido fora de seu universo restrito e construído pela frequência a espaços cultos e privilegiados. No entanto, por outro lado, a escola exclui a possibilidade de se dar conta e pensar a respeito

deste quadro, mantendo-o velado pelo mito. E a pedra que completa esta construção assenta-se na desvalorização pela escola de seu próprio conhecimento específico, tomando-o como “primário”, “primitivo” e “vulgar”, ou seja, como “escolar” (BOURDIEU,1999c,p.53).

Nas palavras de Bourdieu, “*é uma cultura aristocrática e, sobretudo, uma relação aristocrática com essa cultura, que o sistema de ensino transmite e exige.*” (BOURDIEU,1999c, p.55) O sistema escolar define ele próprio seu recrutamento, impondo exigências tanto mais eficazes quanto mais implícitas. Segue, portanto, perpetuando as desigualdades sociais na forma de desigualdades de dons, ao mesmo tempo que as legitima.

Em síntese, a relação entre o *ethos* escolar e o capital cultural, concorrendo conjuntamente para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, funcionam como princípios de eliminação e mitificação.(BOURDIEU,1999c,p.50)

Dentro do sistema escolar, os educadores são convidados a desposar seus valores. Eles próprios também são marcados em suas trajetórias individuais por todo esse intrincado processo de mitificação que envolve a instituição escolar e sua condição de elemento fundador. Seus julgamentos passam a ser orientados pelos valores da elite e, ao julgar o que aparentemente são dons inatos, contribui para a desvalorização do

conhecimento daqueles cujo capital cultural não é aceito e, por fim, condena os alunos originários da classe média a adquirir somente através da escola, penosamente, a cultura valorizada.(BOURDIEU,1999c,p.55)

Evidentemente, a construção do que é legítimo ou ilegítimo fazer e pensar se dá em meio a um intrincado processo de luz e sombra, contando com outras instituições como a família além do sistema de ensino institucionalizado para ser levado a cabo, para fazer movimentar-se a vida e manter-se o mito.

A abordagem que Bourdieu faz do sistema de ensino, aos nossos olhos, distancia-se muito das interpretações feitas no Brasil - já relatadas - que o acusavam de a-crítico e a-histórico. Situar a educação como instância que contribui para a formação das disposições do *habitus* é considerá-la contextualizando-a no tempo; é apontar seus determinismos na mesma medida em que indica ser possível figurar como um espaço privilegiado de reconversão. Para nós, tal abordagem não sendo a-histórica, é dialética e crítica.

Segundo nossa análise, o caráter conservador da escola tem, portanto, duplo sentido: participando como um dos mecanismos de reprodução do corpo social agencia para si as condições de possibilidade de contribuir para a transformação, considerando-se a própria interação com a sociedade.

CONCLUSÃO

Em que pese a série de fatores que contribuíram para os equívocos de leitura dos analistas brasileiros associados aos metodicos excessos cometidos em nome da busca de um modo dialético de pensar a educação, Pierre Bourdieu manteve-se ao longo dos últimos 30 anos presente nas disputas teóricas do campo educacional brasileiro. Sendo execrado ou sendo considerado como referência teórica, sempre esteve dentro do rol de autores com os quais os educadores brasileiros necessitavam dialogar em algum momento para defender as suas próprias teses.

A percepção da presença constante de Bourdieu nas análises sobre educação, indica aos estudiosos de hoje a necessidade de debruçar-se sobre suas idéias considerando-o como um sociólogo importante, autor de uma obra ainda em andamento e que dedica à educação um lugar de honra em seus estudos, como demonstramos quando fizemos um roteiro circular dos textos no quais discute a educação.

No entanto, não podemos esquecer as lições que devem ser aprendidas com as leituras equivocadas da década de 70. Faz-se necessário assumir tal posição com rigor crítico, primeiro para o entendimento dos complexos conceitos, de forma que sejam contextualizados no tempo e na obra de Bourdieu, lembrando que é uma obra em andamento.



Amparados pelo revisitar dos conceitos-chave de Bourdieu e a localização dos estudos que realizamos sobre a escola no corpo de sua obra, consideramos termos mostrado como modo de pensar a educação de Bourdieu é crítico e dialético. A pesquisa do sociólogo francês acerca do movimento dos mecanismos internos à instituição escolar e a forma como influenciam as escolhas dos indivíduos, na medida em que constitui momento fundamental da formação do *habitus* colocam-no, em nossa opinião, no rol dos autores que entendem a educação como participante dos mecanismos de reprodução da estrutura social, mas que admite um espaço para a transformação. Isso na medida em que o *habitus*, entendido como o conjunto de disposições gerais, ou seja, como estruturas estruturantes, está na base de todas as relações. O aspecto ligado à reprodução do *habitus* se dá porque esse conjunto de disposições gerais tende a conformar e a orientar a ação do indivíduo, também sendo o produto dela, na medida em que torna uma possibilidade assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendraram. Assim sendo, a regularidade das práticas nos diferentes grupos sociais deve-se à harmonização impressa pelos *habitus* e não à aceitação das regras estabelecidas.

A forma como Bourdieu descreve a escola, a qual chama de “conservadora”, através do desvelamento do mito da ilusão das escolhas



individuais, indica a profundidade e o valor científico da obra de Bourdieu. Buscando mostrar ao longo da argumentação que a escola legitima e dissimula as relações de poder e de opressão existentes na sociedade, através de uma processo de luz e sombra que, ao mesmo tempo, dissimula sua própria função, Bourdieu argumenta, que apesar de contribuir para a conservação das citadas relações, o movimento é dinâmico e complexo, não unilateral e estático. Em uma relação dialética, da mesma forma que as experiências escolares influenciam para a conservação das relações sociais, também pode contribuir para compor situações capazes de engendrar outras possibilidades. Isso porque participam da formação dos *habitus* singulares. Se o *habitus* é ao mesmo tempo um princípio gerador das práticas e um produto da socialização do indivíduo, a escola torna-se um elemento, em conteúdo e forma, importante para a formação dos esquemas duradouros do *habitus*.



BIBLIOGRAFIA

ARANHA, L. *Pedagogia histórico crítica: o otimismo dialético em educação*. São Paulo: Educ, 1992.

BETHENCOURT, F.; CURTO, D. R. Nota de apresentação a “o poder simbólico”. In: _____. *O poder simbólico*. Trad. de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989. p. 1-5.

BOURDIEU, P. L'école conservatrice: les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, v. 7, n.º 3, p. 325-347. jul/set. 1966.

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

BOURDIEU, P. Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n.º 2-3, p. 88-104, jun. 1976.

BOURDIEU, P. *La distinction*. Paris: Minuit, 1979

BOURDIEU, P. *Le sens pratique*. Paris: Minuit. 1980.

BOURDIEU, P. O campo científico. Trad. de Paula Montero. In: ORTIZ, R. *Sociologia*. São Paulo, Ática, 1983. p. 122 – 156. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

BOURDIEU, P. Economia das trocas linguísticas. Trad. de Paula Montero. In: Ortiz, R. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 156-184 (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. Trad. de Paula Montero. In: ORTIZ, R. (Org.) *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 82-121 (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

BOURDIEU, P. Esboço para uma teoria da prática. Trad. de Paula Montero. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983a. p. 46-81. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Trad. De Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.



BOURDIEU, P. Trabalhos e projetos. Trad. De Alícia Auzmendi. In: ORTIZ, R. (Org) *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983c. p. 38-45 (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

BOURDIEU, P. Os intelectuais e a ideologia. In: *Entrevistas do Le Monde*. Trad.de Sergio Flaksman. São Paulo: Ática, 1989. p.87-97.

BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. Trad.de Cássia Silveira; Denise M. Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. Trad.de Sergio Miceli. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.p.361.

BOURDIEU, P. *Lições da aula*. 2 ed. Trad. de Egon de Oliveira Rangel. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, P.; EAGLETON, T. A doxa e a vida cotidiana. In: ZIZEK, S.(org). *Um mapa da ideologia*. Trad.de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p.265-268

BOURDIEU, P. A Leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, R. *Práticas de leitura*. Trad.de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Trad.de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998

BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. Trad. de Denice Barbara Catani. In: _____. *Escritos sobre educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p.65-69

BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. As categorias do juízo professoral. Trad.de Vera Falsetti. In: _____. *Escritos sobre educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p.185-216

BOURDIEU,P. O Diploma e o Cargo. Trad.de Denice Barbara Catani. In: _____ . *Escritos sobre educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 145-183 .

BOURDIEU,P. *A dominação masculina*. Trad.de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil. 1999.

BOURDIEU,P, CHAMBOREDON, J & PASSERON, J-C. *A profissão de sociólogo; preliminares epistemológicas*. Trad.de Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 1999

BOURDIEU,P; WACQUANT, L. Sobre as artimanhas da razão imperialista. In : BOURDIEU,P. *Escritos sobre educação*. Trad.de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2 ed. Petrópolis: Vozes. 1999. p. 17-32

BOURDIEU,P . Futuro de classe e causalidade do provável. Trad. de Albert Stuckenbruck. In: _____. *Escritos sobre educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes. 1999a. p. 81-126.

BOURDIEU,P. Método científico e hierarquia social dos objetos. Trad. de Denice Barbara Catani. In: _____. *Escritos sobre educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999b. p. 33-38

BOURDIEU,P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Trad.de Aparecida Joly Gouveia. In: _____. *Escritos sobre educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999c. p.39-64. *

BOURDIEU,P. Os três estados do capital cultural. Trad. de Magali de Castro. In: _____. *Escritos sobre educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999d. p.71-79

BOURDIEU,P. et al. *A miséria do mundo*. Trad. de Jairo Veloso Vargas. 3ed. Petrópolis: Vozes, 1999e.

BURKE, P. *A escola dos annales (1929-1989); a revolução francesa da historiografia*. Trad.de Nilo Odália. São Paulo: Unesp, 1997



CASTRO, M. de. Contribuições da sociologia clássica e contemporânea para a análise das relações de poder na escola: um estudo do poder em Weber e em Bourdieu. *Educação e sociedade*. Campinas, v.9, n.º 50, p. 105-143, abril 1995.

CATANI, A. M. Algumas lições da aula inaugural de Pierre Bourdieu. In: CATANI, A.M.; MARTINEZ, P. H. *Sete ensaios sobre o collège de France*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 89-104

CATANI, A. M. Aulas no Collège de France. In CATANI, A. M., MARTINEZ, P. H. (Org). *Sete ensaios sobre o Collège de France*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 7- 14.

CATANI, A. M.; MARTINEZ, P. H. (Org) *Sete ensaios sobre o Collège de France*. São Paulo: Cortez, 1999. 119 p.

CATANI, A.M. ; NOGUEIRA, M.A. Uma sociologia do mundo cultural e escolar. In. BOURDIEU, P. *Escritos sobre educação*. Petrópolis: Vozes, 1999. p.7-16

CERTEAU, M. Foucault e Bourdieu. In:_____. *A invenção do cotidiano*. Trad.de Ephraim Ferreira Alves.2 ed. Petrópolis: Vozes.1994 p. 111- 130.

CHARTIER, R. *A história cultural*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1988

CUNHA, L.A. A atuação de Dermeval Saviani na educação brasileira: um depoimento. In: . *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez. 1994. p. 41-62

CUNHA, L.A. A simbólica violência da teoria. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, n.º 43, p.55-57, nov. 1982.

CUNHA, L.A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CUNHA, L.A. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. *Educação e sociedade*, São Paulo, n.º 4, set.1979.



CURY, C.R.J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma crítica do fenômeno educativo*. 5 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1992.

CURY, C.R.J. Um pequeno depoimento. In: SILVA JR, C.A. (Org). *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 18-21.

DESCAMPS, C. *As idéias filosóficas contemporâneas na França (1960-1985)*. Trad.de Arnaldo Marques. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

DUBAR, C. A socialização como incorporação dos *habitus*. In: _____. *A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto, 1997. p. 66-78

DURAND, J.C. Torcidas de nariz a Bourdieu e Passeron. *Cadernos de pesquisa*, n.º 43, p. 52-54, nov. 1982.

GOUVEIA, A.J. Orientações teórico metodológicas da sociologia da educação no Brasil. *Caderno de pesquisa*, São Paulo, n.º 55, p. 63-67, nov. 1985

HOBSBAWN, E. *Era dos extremos: o breve século XX*. Trad.de Marcos Santarrita. 2 ed. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

KUENZER, A.Z. A Pesquisa em educação no Brasil: algumas considerações. *Em aberto*, Brasília, v. 5, n.º 31, jul/set 1986.

MARTINS, C.B. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação. *Em aberto*, Brasília, v. 9, n.º 46, p.59-72, abr/jun 1990.

MICELLI, S. A força do sentido. In: BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. I- LXI-introdução.

NOGUEIRA, M.A. A sociologia da educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em aberto*, Brasília, v. 9, n.º 46, p.49-58, abr/jun de 1990.

ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In: BOURDIEU, P. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 7- 37. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

PETIT, V. As contradições de "A reprodução". Trad. De Claudia Davis. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.º 43, p. 43-51, nov. 1982

SAVIANI, D. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. *Ande*, v. 4, n. 7 , p. 9-14, 1984.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. In: _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 1997. p.101-120.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. *Ande*, v. 6, n.º 11, p.15-23, 1986.

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. *Caderno de pesquisa*. São Paulo, n.º 42, p. 8-18, agosto 1982

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 20 ed. São Paulo: Cortez. 1996.

SILVA, T.T. Bourdieu e a Educação. In _____. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T.T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes.

SILVA, T.T. da. A sociologia da educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo: os temas e os problemas de uma tradição. *Em Aberto*. Brasília, v. 9, n. 46, p.3-12, abr.jun 1990.

SWARTZ, D. Pierre Bourdieu: a transmissão cultural da desigualdade social. In. PATTO, M.H.S.(Org) *Introdução à psicologia do escolar*. São Paulo: T.A.Queiróz. 1993.



TRIGO, M.H.B. *Ser e parecer*: estudo da reprodução social no grupo de cafeicultores paulista. Dissertação de Mestrado . FFLCH –USP. 1989

Universidade Estadual Paulista. Coordenadoria Geral de Bibliotecas, Editora UNESP. Normas para publicações da UNESP. São Paulo: Editora UNESP, 1994. 4v., v.2: Referências bibliográficas.

Universidade Estadual Paulista. Coordenadoria Geral de Bibliotecas, Editora UNESP. Normas para publicações da UNESP. São Paulo: Editora UNESP, 1995. 4v., v.4: Dissertação e teses - Do trabalho científico ao livro.



