

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

**JOÃO GABRIEL RODRIGUES E FIGUEIREDO**

**PIERRE BOURDIEU E A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES AO  
CONCEITO DE CULTURA ESCOLAR**

Alfenas/MG

2017

**JOÃO GABRIEL RODRIGUES E FIGUEIREDO**

**PIERRE BOURDIEU E A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES AO  
CONCEITO DE CULTURA ESCOLAR**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação - Sociologia da Educação.  
Orientador: André Luiz Sena Mariano.

Alfenas/MG

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Biblioteca Central da Universidade Federal de Alfenas

Figueiredo, João Gabriel Rodrigues e.

Pierre Bourdieu e a Sociologia da Educação : aproximações ao conceito de cultura escolar / João Gabriel Rodrigues e Figueiredo. -- 2017.

81 f.

Orientador: André Luiz Sena Mariano.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, 2017.

Bibliografia.

1. Cultura. 2. Sociologia. 3. Escolas - Aspectos sociológicos. 4. Bourdieu, Pierre, 1930-2002. I. Mariano, André Luiz Sena. II. Título.

CDD 370.1

JOÃO GABRIEL RODRIGUES E FIGUEIREDO

“PIERRE BOURDIEU E A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES AO  
CONCEITO DE CULTURA ESCOLAR”

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a  
Dissertação apresentada como parte dos  
requisitos para a obtenção do título de Mestre em  
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.  
Área de concentração: Fundamentos da  
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 16/02/14

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas-MG  
– UNIFAL-MG

Assinatura: André L. S. Mariano

Profa. Dra. Vera Teresa Valdemarin  
Instituição: Universidade Estadual Paulista –  
UNESP - SP

Assinatura: Vera Teresa Valdemarin

Prof. Dr. Luis Antonio Groppo  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas-MG  
– UNIFAL-MG

Assinatura: Luis Antonio Groppo

Spes Mesis In Semine.

(SOUZA, 2001)

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo traçar algumas aproximações entre conceitos-chave tramados por Pierre Bourdieu e a noção de “cultura escolar”. Em que medida tal noção se insere num todo maior, o qual poderia se chamar de “cultura”? A partir de uma breve revisão bibliográfica acerca de algumas noções do que seria ou poderia ser o conceito de cultura e de cultura escolar, somada à investigação de algumas obras de Pierre Bourdieu, especialmente “Os Herdeiros: os estudantes e a cultura” (2014), escrita em co-autoria com Jean Claude Passeron, além de alguns comentadores, a pesquisa sinaliza a pertinência do arcabouço teórico-conceitual forjado pelo autor para se analisar outros espaços escolares numa perspectiva que reconheça, em primeiro lugar, as desigualdades culturais e escolares e, conseqüentemente, a importância de um recorte analítico em termos de classes sociais.

Palavras-chave: Cultura Escolar. Cultura. Teoria das Práticas. Pierre Bourdieu. Sociologia da Educação.

## **ABSTRACT**

This work aims to draw some approximations between key concepts coined by Pierre Bourdieu and the notion of "school culture". To what extent does such a notion fit into a larger whole, which could be called "culture"? From a brief bibliographical review about some notions of what the concept of culture and school culture would be or could be, together with the investigation of some works by Pierre Bourdieu, especially "Os Herdeiros: os estudantes e a cultura" (2014), written in co-authorship with Jean-Claude Passeron, in addition to some commentators, the research indicates the pertinence of the theoretical-conceptual framework forged by the author to analyze other school spaces in a perspective that recognizes, first, cultural and school inequalities and, consequently, the importance of an analytical cut in terms of social classes.

**Keywords:** School Culture. Culture. Theory of Practices. Pierre Bourdieu. Sociology of Education.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>2</b>	<b>SITUANDO PIERRE BOURDIEU E A ABORDAGEM PRAXIOLÓGICA A PARTIR DE ALGUNS CONCEITOS CENTRAIS</b> .....	10
2.1	A Sociologia da Educação proposta por Bourdieu e sua recepção no contexto acadêmico brasileiro.....	24
<b>3</b>	<b>SITUANDO A NOÇÃO DE CULTURA ESCOLAR EM PIERRE BOURDIEU A PARTIR DE ALGUMAS LEITURAS E PROBLEMATIZAÇÕES</b> .....	34
<b>4</b>	<b>ALGUNS APONTAMENTOS IMPORTANTES A RESPEITO DAS NOÇÕES DE “CULTURA” E DE “CULTURA ESCOLAR”</b> . .....	47
4.1	A “cultura escolar” como categoria da Sociologia da Educação.....	59
4.2	A importância dos conceitos de “Campo” e de “Habitus” para se pensar a noção de “Cultura Escolar”.....	63
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	72
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	76



## 1 INTRODUÇÃO

É indiscutível a envergadura do empreendimento intelectual de Pierre Bourdieu, tanto no que se refere ao campo educacional, quanto em relação a outros campos, como a sociologia, a antropologia e a política. Inúmeros pesquisadores e estudiosos das mais diferentes áreas, em algum momento de suas trajetórias, acabam passando pelos conceitos e pelas discussões propostas pelo sociólogo francês, mesmo na tentativa de refutá-lo. Para a Sociologia da Educação seus delineamentos, sobretudo no que se refere à função social das instituições escolares, são indispensáveis à reflexão sobre a educação escolar.

Embora haja uma miríade de artigos, ensaios, dissertações, teses e livros sobre o referido autor - além de uma série de estudiosos de sua obra -, acredita-se tornar viável uma problematização muito pontual, que norteia o avanço desse trabalho: em primeiro lugar, e de maneira mais central, procurou-se compreender um conceito que não foi desenvolvido nem aprofundado por ele, a saber, o conceito de “cultura escolar”. Pretendeu-se estabelecer aproximações, a partir das contribuições de vários outros autores, ao referido conceito, tendo por base algumas noções e alguns conceitos-chave, que parecem se relacionar diretamente, antes de tudo, com as discussões relativas ao conceito de cultura.

Para tanto, além de diversas leituras de outros autores e do próprio Pierre Bourdieu, que tornariam possível elucidar questões relativas ao enfrentamento apresentado acima, buscou-se o apoio de uma obra em particular do autor, escrita em co-autoria com Jean-Claude Passeron, a saber, “Os Herdeiros: os estudantes e a cultura” (2014), publicada originalmente na França, em 1964.

Nesse sentido, o presente trabalho é resultado de um esforço em se compreender minimamente a Sociologia da Educação proposta por Pierre Bourdieu, a partir de algumas leituras, que incluem estudiosos brasileiros e estrangeiros, especialistas em Sociologia da Educação, mas também de áreas afins, por meio das quais se coloca a reflexão a respeito do que é ou deveria ser entendida a noção de cultura, de modo a possibilitar aproximações ao conceito de cultura escolar.

Considerou-se, inicialmente, uma contextualização sobre Pierre Bourdieu, seus anseios e suas perspectivas teóricas, tendo por base suas obras, mas também uma série de estudiosos de seus escritos, passando pela questão da recepção das ideias do autor no contexto brasileiro. Tal recepção pareceu bastante reveladora a respeito da aproximação entre os

estudos culturais e a apropriação da Sociologia da Educação proposta por Bourdieu, posteriormente, no que se refere à realidade escolar brasileira.

Além disso, buscou-se problematizar a crítica segundo a qual Bourdieu seria um autor puramente “reprodutivista”, colocando-o numa perspectiva, aparentemente, inadequada, na medida em que concebe sua abordagem teórica à luz de um hipotético “mecanicismo”. No entanto, tal “mecanicismo teórico”, como tentará se apontar, pareceu apenas uma tentativa de apresentar um de seus conceitos - o de “reprodução” -, cujo objetivo seria evidenciar uma espécie de “lógica autóctone”, concebida durante suas pesquisas a respeito do sistema de ensino francês, ou seja, percebida num determinado modelo de escolarização, localizado num tempo e num espaço muito bem definidos; trata-se de um conceito e não de uma “teoria”.

Desse modo, seria no mínimo ingenuidade acreditar que suas inclinações teóricas se fariam axiomáticas para se pensar outros espaços e outros tempos. Assim, aponta-se um esforço do autor em compreender as práticas dos agentes na dinâmica de uma determinada realidade - e não engessar essa mesma realidade e esses mesmos agentes em conceitos fechados.

Assim, se apresenta alguns conceitos-chave empreendidos por Pierre Bourdieu para se pensar a questão da educação escolar e, principalmente, a discussão e as divergências a respeito do conceito de cultura escolar. Feito isso, coloca-se em debate também o conceito de cultura, a partir da contribuição de vários autores das ciências do social, destacando principalmente as perspectivas lançadas pela antropologia.

Procurou-se também apresentar a apropriação do conceito de “cultura escolar” no campo da Sociologia da Educação, além do esforço no sentido de se compreender o que se poderia entender por “cultura” e por “cultura escolar” na perspectiva traçada pelo autor francês. Além disso, por meio de uma questão que atravessa todos os capítulos, buscou-se apresentar um autor que se preocupa com a dimensão das práticas, ou seja, um autor que privilegia a investigação das realidades concretas, reconhecendo desigualdades e contradições intrínsecas a elas.

A título de conclusão, tentou-se traçar algumas aproximações entre as perspectivas construídas por Bourdieu e Passeron e o conceito de cultura escolar, lançando luz a algumas possibilidades de pesquisas que mobilizassem os conceitos e as perspectivas evidenciadas nessa exposição, que poderão ser desenvolvidas futuramente, considerando as ferramentas conceituais propostas por Pierre Bourdieu.

Desse modo, este trabalho também procurou compreender em que medida a cultura escolar se insere num todo maior, o qual poderia se chamar de “cultura”, de modo a

evidenciar alguns outros conceitos que se articulariam com essa noção. Concluiu-se que, por ser multifacetada, a cultura escolar, assim como a cultura como um todo, precisaria ser abordada pelas vias da pluralidade, não sendo possível pensá-la de maneira unívoca ou como algo “acabado”, mas em constante (re)construção, sendo produzida e (re)produzida cotidianamente, por meio das práticas dos agentes envolvidos nas particularidades de cada dinâmica cultural concreta.

## 2 SITUANDO PIERRE BOURDIEU E A ABORDAGEM PRAXIOLÓGICA A PARTIR DE ALGUNS CONCEITOS CENTRAIS

Num artigo escrito para a Revista Cult, a professora da Universidade de São Paulo (USP) Maria da Graça Jacintho Setton, aponta Bourdieu como “um dos maiores sociólogos de língua francesa das últimas décadas” e “um dos mais importantes pensadores do século 20.” Ela destaca que

Sua produção intelectual, desde a década de 1960, estende-se por uma extensa variedade de objetos e temas de estudo. Embora contemporâneo, é tão respeitado quanto um clássico. Crítico mordaz dos mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, ele construiu um importante referencial no campo das ciências humanas. [...] Bourdieu fez de sua vida acadêmica e intelectual uma arma política e de sua sociologia uma sociologia engajada, profundamente comprometida com a denúncia dos mecanismos de dominação em uma sociedade injusta. De acordo com sua perspectiva, a sociedade ocidental capitalista é uma sociedade hierarquizada, organizada segundo uma divisão de poderes extremamente desigual. Mas como se organizaria essa distribuição desigual de poderes? Como as formações sociais capitalistas conseguem manter os grupos sociais e os indivíduos hierarquizados? Em outras palavras, como se perpetua uma situação de dominação entre os grupos sociais? (SETTON, 2008, p. 47).

Setton (2008) expõe as questões centrais através das quais Bourdieu se debruça, sobretudo no que se refere aos seus enfrentamentos em relação ao campo educacional. “Como se perpetua uma situação de dominação entre os grupos sociais?” Ora, tal questão já destaca uma premissa essencial no pensamento do referido autor: a dominação e a desigualdade existem, são factuais, são concretas. Porém, de acordo com Ortiz (1983), organizador da obra “Sociologia”, Bourdieu, mesmo sendo um pensador contemporâneo, poderia ser enquadrado com um “clássico”.

Organizar uma coletânea de textos de um autor contemporâneo nos coloca de imediato diante da difícil tarefa de situá-lo na corrente do pensamento sociológico moderno. Tem-se, por um lado, o reconhecimento real do valor de sua obra, mas constata-se, por outro, que ele não se transformou ainda em um “clássico”, no sentido que a literatura científica confere a este termo. Pierre Bourdieu é um exemplo deste tipo de autor, difícil de ser situado em relação a uma “escola”, pois que se apresenta como um pensador profundamente original. Seus estudos abrangem um número infindável de objetos, variando desde a etnologia árabe até os trabalhos mais recentes que procuram desenvolver um quadro teórico que se toma cada vez mais preciso. Além disso, Bourdieu tem ainda diante de si um horizonte aberto para novas produções científicas. A esta “literatura-a-ser-feita”, como diria Sartre, não

podemos nos referir mesmo que conheçamos *a priori* o *habitus* científico do autor. No entanto, tendo em vista que Bourdieu é autor de uma "obra", senão acabada, pelo menos já plenamente desenvolvida em seus princípios fundamentais, pode-se tentar, com auxílio de seus próprios escritos, uma síntese desse pensamento sociológico que se expressa tanto no nível da formulação teórica, quanto no nível das pesquisas empíricas. (ORTIZ, 1983, p. 7).

A originalidade do pensamento de Pierre Bourdieu o coloca numa posição bastante interessante: um contemporâneo com valor de um clássico. Mas por quê? No que se refere aos processos de dominação e às desigualdades sociais, tal qual apresentado inicialmente, caberia problematizar a respeito do modo por meio do qual elas permanecem e, talvez mais: por que elas permanecem? Elas são mesmo necessárias? Bourdieu e Passeron, na parte final de “Os Herdeiros”, afirmariam que

Não é conveniente ter-se certeza do caráter natural das desigualdades que se constata entre os homens numa situação social dada; e, nesse terreno, enquanto não se tiver explorado todas as vias por meio das quais agem os fatores sociais da desigualdade e não se tiver esgotado todos os meios pedagógicos de superação de sua eficácia, será melhor ter mais dúvidas que menos. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 103).

A grande resposta proposta por eles consiste na demonstração de que tais processos ou “fatores sociais” (de dominação e de desigualdade) se desenrolam em diferentes níveis do fenômeno social, ou seja, não se reduzem apenas a uma consequência do campo econômico em seu modelo capitalista. Este talvez seja o grande diferencial do pensamento de Pierre Bourdieu. Para compreender isso um pouco melhor, convém contextualizar um pouco sobre a vida de nosso autor e sobre o contexto intelectual no qual suas ideias floresceram.

Pierre Bourdieu nasceu em Denguin, uma pequena comuna francesa (unidade básica de organização territorial na França). De origem familiar modesta, em 1951, aos 21 anos, ele ingressou no curso de filosofia da Escola Normal Superior de Paris, que era considerado o mais prestigioso e elitizado daquele país. Graduou-se em 1954 e no ano seguinte partiu para Argélia, onde realizou diversos trabalhos de campo, tendo seus primeiros contatos com a antropologia, e permaneceu até 1960.

Pierre Bourdieu estudou na École Normale Supérieure e foi professor de filosofia. Depois de um ano de ensino no Lyceé de Moulins, tornou-se assistente na Faculdade de Letras de Argel e depois em Paris. Em 1961, ensinou em Lille. Em 1964, assumiu o cargo de diretor de estudos na École Pratique des Hautes Etudes. A partir de 1972, lecionou em várias universidades estrangeiras: Princeton, Chicago, Harvard, Max Planck Institut

de Berlim. Em 1981 tomou-se diretor da Revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* e catedrático de Sociologia no *College de France*. Em 1982 foi nomeado professor no *College de France*. (HESS, 2001, p. 168).

Obviamente, ao longo dessa trajetória, Pierre Bourdieu precisou selecionar determinadas abordagens teóricas. Valle (2007) ressalta o papel da “intuição” (como escolha não deliberada) na construção da sociologia bourdieusiana. Além disso, porém, há também um processo de “escolha deliberada”, poder-se-ia dizer: o autor é influenciado por certas concepções (de mundo e de abordagem teórica) que funcionariam como alicerce de suas formulações conceituais e metodológicas, embora o sociólogo tivesse que se afastar, segundo aponta, por um lado, de suas perspectivas individuais e, por outro, de seus “vícios” científicos, de modo a tornar possível uma imersão na realidade concreta.

Como todas as grandes obras, a sociologia de Pierre Bourdieu (1930-2002) cresceu em torno de *uma intuição, uma idéia-força*, que ele desenvolveu, repetiu, reformulou e aplicou em diferentes problemáticas, retomando-a na maioria de suas mais de 300 publicações, traduzidas para diversas línguas. Essa intuição fundadora pode ser resumida em uma fórmula única: “*as idéias puras não existem*”. [...] A fórmula inaugurada por Bourdieu exige do pesquisador certo desligamento ou distanciamento emocional do objeto e lhe impõe um importante desafio: separar as representações imediatas e os julgamentos espontâneos do saber científico. A eficiência dessa fórmula, que parte do princípio de que as práticas sociais resultam de uma cadeia complexa de ações (nem sempre conscientes) de longa duração, supõe primeiramente a revisão das categorias científicas mais habituais e dos recortes teórico-metodológicos mais tradicionais. Em seguida, a reaproximação de objetos diversos e de especializações disciplinares distintas. (VALLE, 2007, p. 119, grifos do autor).

Assim, do mesmo modo que não existiriam “idéias puras”, também não existiriam “ciências neutras”. Mas, mais do que isso: resgatou a premissa de que não existe um fazer científico totalmente neutro: a prática científica se orientaria por algum grau de parcialidade, por alguma construção dada a priori, ou seja, estaria marcada pela sua própria historicidade.

Para [Bourdieu], os condicionamentos materiais e simbólicos agem sobre nós (sociedade e indivíduos) numa complexa relação de interdependência. Ou seja, a posição social ou o poder que detemos na sociedade não dependem apenas do volume de dinheiro que acumulamos ou de uma situação de prestígio que desfrutamos por possuir escolaridade ou qualquer outra particularidade de destaque, mas está na articulação de sentidos que esses aspectos podem assumir em cada momento histórico. (SETTON, 2008, p. 47).

Nessa medida, o autor francês parecia apontar para a necessidade de relacionar teoria e empiria de uma maneira política e histórica, sem deixar de lado o rigor analítico e a honestidade intelectual, além de sua capacidade crítica.

Nesse sentido, os trabalhos de Pierre Bourdieu aparecem como eminentemente políticos e conduzem à redefinição da ação política, do sentido do político e do uso político da sociologia. Trata-se portanto de sair da concepção – ainda corrente e talvez predominante – de ciência neutra e de ideologia política, permitindo uma apropriação política do trabalho sociológico: a sociologia deve possibilitar o desvelamento das estratégias de dominação. (VALLE, 2007, p. 127).

Suas escolhas teóricas, portanto, não podem ser percebidas fora dos contextos empíricos nos quais foram tramadas. Poder-se-ia dizer que ele se deixou influenciar por diversas correntes do pensamento sociológico, como as clássicas, a saber, o funcional-estruturalismo francês (Durkheim), o materialismo histórico (Marx) e também a sociologia compreensiva (Weber), sem, porém, se vincular de maneira estrita a nenhuma delas. Valle (2007) afirmaria ainda que

[Bourdieu] soube aliar o rigor do método científico com a criatividade do artista e se consagrou ao trabalho incansável da pesquisa, no qual investiu uma *libido sciendi* sem fim nem fundo. O resultado desse engajamento é a produção de uma cultura teórica incomparável, que combina autores cuja tradição canônica procurou opor, adaptando-os e retrabalhando-os conforme as necessidades concretas das análises sociais, a saber: Durkheim e Weber, Marx e Mauss, Cassirer e Wittgenstein, Husserl e Lévi-Strauss, Bachelard e Panofsky, por exemplo. (VALLE, 2007, p. 122).

Na segunda parte de “A profissão de sociólogo” (1999), por exemplo, Pierre Bourdieu, juntamente com Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron, destaca a importância proeminente de Gaston Bachelard para a construção do objeto de pesquisa sociológico, sobretudo no que se refere ao papel do sujeito cognoscente em relação à realidade cognoscível.

"Qual é o físico, pergunta Bachelard, que aceitaria dispender seus recursos para construir um aparelho destituído de qualquer significação teórica?" Inúmeras pesquisas sociológicas não resistiriam a tal interrogação. A demissão pura e simples diante do dado de uma prática que reduz o elenco de hipóteses a uma série de antecipações fragmentárias e passivas leva às manipulações cegas de uma técnica que engendra automaticamente artefatos, construções vergonhosas que são a caricatura do fato construído metódica e conscientemente, isto é, cientificamente. Ao se recusar a ser o sujeito científico de sua sociologia, o sociólogo positivista dedica-se, salvo milagre

do inconsciente, a fazer uma sociologia sem objeto científico. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 63-4).

De acordo com Bachelard (1996), os objetos científicos não se caracterizam por uma “continuidade” em relação à natureza, ou seja, são sempre construções dos cientistas. A realidade passaria a ser entendida, nessa medida, como realidade “pensada”, sendo os fenômenos “representados” pela humanidade (e não indiferentes a ela), rompendo assim com o modelo cartesiano de ciência.

Ao falar de uma epistemologia não cartesiana, não é na condenação das teses da física cartesiana, ou mesmo na condenação do mecanismo cujo espírito se mantinha cartesiano, que pretendemos insistir, mas sim numa condenação da doutrina das naturezas simples e absolutas. Com o novo espírito científico, é todo um problema da intuição que se acha revolido [...] Não apenas Descartes crê na existência de elementos absolutos no mundo objectivo, mas ele pensa ainda que esses elementos absolutos são conhecidos na sua totalidade e directamente. (BACHELARD, 1996, p.101).

Por conta disso, Bachelard (1988) relativiza também o sentido da reapropriação dos conceitos fora de suas condições de experimentação. Para ele,

O método está intimamente ligado à sua aplicação. Mesmo no plano de pensamento puro, a reflexão sobre o método deve continuar ativa. Como diz muito bem Dupreel, “uma verdade demonstrada permanece constantemente sustentada não em sua própria evidência, mas na sua demonstração”. (BACHELARD, 1988, p. 70).

Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999) destacariam a importância da reflexão filosófica diante da prática científica, logo no início de “A profissão de Sociólogo”, nos seguintes termos:

Semelhante tarefa, propriamente epistemológica, consiste em descobrir no decorrer da própria atividade científica, incessantemente confrontada com o erro, as condições nas quais é possível tirar o verdadeiro do falso, passando de um conhecimento menos verdadeiro a um conhecimento mais verdadeiro, ou melhor, como afirma Bachelard, ‘próximo, isto é, retificado’. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 17)

Na mesma obra, mais adiante, eles colocariam as problematizações empreendidas pelos cientistas (sociólogos) numa posição de destaque, pois, segundo apontaram



Por mais parcial e parcelar que seja um objeto de pesquisa, ele só pode ser definido e construído em função de uma problemática teórica que permita submeter a uma interrogação sistemática os aspectos da realidade colocados em relação entre si pela questão que lhes é formulada (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 48).

Sendo assim, parece claro que, segundo tal abordagem, os conceitos construídos deveriam ser colocados em xeque diante de outras realidades empíricas, num processo dialético constante entre teoria e prática, o que se poderia chamar de abordagem praxiológica. Porém, dada essa miscelânea de influências teórico-metodológicas – bem conceituadas por Valle (2007) como “cultura teórica” – se moveu a partir de certos interesses, dentre os quais se poderia destacar o esforço para superar os dilemas entre subjetivismo e objetivismo, como apontam Nogueira e Nogueira (2009). Para Ortiz (1983), tais dilemas se configurariam na dicotomia entre os conhecimentos objetivista e fenomenológico.

A problemática teórica dos escritos de Bourdieu repousa essencialmente sobre a questão da mediação entre o agente social e a sociedade. Por isso Bourdieu considera o problema dos métodos epistemológicos como uma discussão que oscila entre dois tipos de conhecimentos polares e antagônicos: o objetivismo e a fenomenologia. Enquanto a perspectiva fenomenológica parte da experiência primeira do indivíduo, o objetivismo constrói as relações objetivas que estruturam as práticas individuais. A antiga polêmica entre subjetivismo e objetivismo emerge, portanto, como ponto central para a reflexão de Bourdieu; para resolvê-la, explicita-se um outro gênero de conhecimento, distinto dos anteriores, que pretende articular dialeticamente o ator social e a estrutura social. A este tipo de abordagem epistemológica Bourdieu chama de conhecimento praxiológico [...]. (ORTIZ, 1983, p. 8).

Desse modo, em suma, Pierre Bourdieu procurou, como objetivo último, edificar “a sociologia numa ‘ciência total’ capaz de restituir a unidade essencial da prática humana.” (VALLE, 2007, p. 119). Seus interesses caminhavam no sentido de desvelar os mecanismos de dominação, mas também em propor e legitimar uma “teoria das práticas”. Dentro desse propósito o autor teceu uma série de críticas às formas de se construir conhecimento paradigmáticas à época.

A construção teórica de Bourdieu é precedida por uma sucessão de críticas explícitas, endereçadas principalmente ao estruturalismo (rejeitado em sua forma extrema em razão da redução objetivista, que nega a prática dos agentes e retém as imposições estruturais); ao interacionismo (recusado por considerar que os agentes não são portadores de nenhuma determinação social e por omitir a gênese social); ao subjetivismo (rejeitado por forjar o mito de um sujeito sem história e sem determinantes); à fenomenologia (por

vê-la como exclusivamente descritiva, constituindo-se somente numa etapa da pesquisa). (VALLE, 2007, p. 124).

Pierre Bourdieu dialogou com inúmeros autores, como já apontamos, na tentativa de construir uma abordagem singular. Entretanto, ele se opôs de maneira mais incisiva às diversas concepções de origem funcionalista e estruturalista, paradigmáticas sobretudo nas décadas de 1950 e 1960. Desse modo, é a partir da crise do paradigma funcionalista e estruturalista na filosofia que Bourdieu procura construir uma abordagem singular, a que chamou de “praxiológica”, fundamentada no conceito de “habitus”.

São portanto os filósofos, símbolos do 'pensamento puro e da inteligência arrogante', os primeiros alvos de Pierre Bourdieu. A maioria dos seus livros faz uma crítica profunda à chamada 'razão pura'. Enquanto a filosofia alemã tentava explicar o sentido do belo, do bom ou do mau gosto pessoal por um julgamento transcendental e subjetivo, ele procura mostrar que o gosto é uma construção social e que está ligado à posição ocupada num determinado campo, sendo revelador de maior ou menor prestígio. Bourdieu se apóia numa análise dos julgamentos estéticos para construir uma teoria social que repousa sobre a idéia de que os indivíduos e os grupos existem somente numa relação de distinção entre si. As entidades lingüísticas, as propriedades sociais, individuais ou coletivas não têm sentido em si mesmas, mas somente numa estrutura racional e hierárquica, que não cessa de se modificar e de se deslocar: 'Ainda que os conteúdos mudem, a diferença, isto é, a hierarquia e a dominação continuam intactas'. Ele parte da idéia de que as pessoas emitem juízos de valor – como, por exemplo, 'detesto música sertaneja' – para se diferenciar dos que ocupam posições hierarquicamente inferiores. (VALLE, 2007, p. 124).

Até meados da década de 1960, o sucesso escolar (ou a escolarização) era percebido como ferramenta fundamental para superar os “atrasos econômicos” e os “privilégios da elite”. Para Bourdieu, no entanto, essa lógica (meritocrática) não passaria de uma promessa não realizada, visto que a desigualdade econômica estaria atrelada a outras desigualdades, como a cultural e social; cada uma delas relacionado com um “tipo de capital” e um determinado “campo”. Para ele, os “campos”

São resultados de processos de diferenciação social, da forma de ser e do conhecimento do mundo e o que dá suporte são as relações de força entre os agentes (indivíduos e grupos) e as instituições que lutam pela hegemonia, isto é, o monopólio da autoridade, que concede o poder de ditar as regras e de repartir o capital específico de cada campo. (BOURDIEU, 1983, p. 114).

Por meio do que foi exposto até aqui, é possível perceber dois pontos importantes para um mapeamento transparente em relação à trajetória intelectual (e militante) desse autor tão

influyente (em diversas áreas) e, ao mesmo, tão mal compreendido. O primeiro ponto possui um caráter mais teórico/acadêmico. Ao que parece, a formação em filosofia, em alguma medida, frustrou as pretensões de Bourdieu. A fenomenologia (o que ele chamou de “humanismo frouxo e complacente”) dominava a filosofia na França daquele período.

Tal paradigma, segundo Bourdieu, negava a experiência dos sujeitos (agentes sociais) e a realidade do mundo (espaço social), na medida em que se apoiava numa “razão escolástica”, ou seja, num discurso filosófico preconcebido, determinado de antemão por valores naturalizados e diacríticos, pouco preocupado com as dinâmicas individuais e coletivas. Em outras palavras, essa corrente intelectual, dominante à época, considerava como fenômeno (o que se pode apreender através dos sentidos) uma única realidade cognoscível, que seria passível de ser, em alguma medida, conhecida pelos sujeitos cognoscentes.

Desse modo, a filosofia francesa parecia inviabilizar a construção de um conhecimento alicerçado na realidade do mundo social, ou melhor, nas experiências concretas dos sujeitos (para além dos sujeitos “do” conhecimento filosófico-científico). Talvez, por conta disso, principalmente, Bourdieu procurou se aproximar do campo sociológico e antropológico em detrimento do campo filosófico.

Resistir com todas as forças às formas mundanas do estruturalismo [...]. Mas foi preciso muito tempo para romper realmente com certos pressupostos fundamentais do estruturalismo [...]. Primeiro, foi preciso que eu descobrisse, pelo retorno às áreas de observação familiares, de um lado a sociedade beamesa, de onde sou originário, e, de outro, o mundo universitário, os pressupostos objetivistas [...] que estão inscritos na abordagem estruturalista. E em seguida foi preciso, acho, sair da etnologia como mundo social, tornando-me sociólogo, para que certos questionamentos impensáveis se tomassem possíveis. (BOURDIEU, 1990, p. 20).

Andrade (2006) destaca que

Nesse período o estruturalismo institucionalizou um “megaparadigma” transdisciplinar, contribuindo para integrar as chamadas “humanidades” e as ciências sociais. Sua pretensão ao status de “megaparadigma” baseava-se na centralidade da linguagem na vida cultural, considerada como sistema semiótico ou como sistema de significação auto-reflexivo. Entretanto, vale ressaltar que o estruturalismo não se constitui um movimento unificado, muito menos uma escola. É, mais exatamente, um estilo de pensamento que se difundiu como um modismo intelectual parisiense no início e em meados dos anos 1960, representando um violento ataque ao modo de pensar associado ao existencialismo, sobretudo suas duas tônicas: o humanismo e o historicismo. O estruturalismo firmou-se então como anti-humanista e

antihistoricista: combatia a primazia da consciência, do sujeito. (ANDRADE, 2006, p. 98).

Todavia, esse deslocamento de pensamento tramado pelo sociólogo francês trouxe consigo um viés transdisciplinar e plurimetodológico [contra o “monismo metodológico” (BOURDIEU, 2004: 91)], o que possibilitou investigações concernentes a temas tão (aparentemente) distintos e múltiplos, que vão desde as artes e as religiões antigas até as instituições modernas, como a escola, por meio de estratégias que passam pelas descrições etnográficas, mas também se valem de dados estatísticos.

A característica principal da teoria social de Pierre Bourdieu consiste na sua não-inscrição nas correntes sociológicas tradicionais. Ele se situa, como pudemos ver, num contexto em que o pensamento científico se fundamenta em múltiplas abordagens e não mais por uma disciplina unificada e empenha-se em combinar diferentes perspectivas teóricas no campo conceptual. Uma outra característica de sua obra é o fato de que a perspectiva crítica se apresenta muito desenvolvida, estando marcada por uma profunda convicção política resultante de uma constatação científica: não se pode mais explicar o mundo social a partir de antigos e rígidos modelos teóricos. (VALLE, 2007, p. 124).

Outro ponto diz respeito à importância das experiências pessoais do referido autor. Na primeira parte da obra “Esboço de auto-análise” (2005a), escrita pouco antes de sua morte, Pierre Bourdieu narra seu ingresso na intelectualidade francesa a partir de seus estudos em filosofia numa das mais renomadas universidades do mundo, a Escola Normal Superior de Paris. Tendo sido concebido no seio de uma família modesta, ele destaca, em tom bastante crítico, sua condição *outsider* e subversiva diante do *status quo* acadêmico e revela as hierarquias produzidas e (re)produzidas pelo senso de “superioridade” dos filósofos e estudantes de filosofia, ao mesmo tempo em que se distanciavam da realidade social da França. De acordo com ele, aproximar-se dessa realidade era movimento indispensável para o desenvolvimento da filosofia e, sobretudo, da ciência.

Além disso, na segunda parte dessa mesma obra, resgata suas experiências vividas na Argélia (inicialmente, como soldado do exército francês) e em Béarn (comunidade rural do sudoeste da França), sobretudo por meio de suas pesquisas de campo. Tais pesquisas, segundo apontou, contribuíram efetivamente para deslocar seus interesses da filosofia para a etnologia e, depois, para a sociologia.

Elas também impulsionaram, do ponto de vista metodológico, a necessidade de certo distanciamento do autor, visto que o remetiam emocionalmente para sua origem familiar, por

terem sido realizadas no meio rural. Para alcançar certa objetividade e, assim, começar a desenvolver a abordagem praxiológica, nesse seu “retorno às origens”, foi necessário estranhar-se com o que lhe era familiar, problematizando seu próprio habitus de classe. Segundo ele, “[...] acompanhar um retorno, embora controlado, do que fora recalçado.” (BOURDIEU, 2005a, p. 90).

Nessa medida, a abordagem praxiológica, para o autor, “teria como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas, nas quais elas se atualizam e que *tendem a reproduzi-las*.” (BOURDIEU, 1983, p. 47, grifos do autor).

A partir do conhecimento praxiológico Bourdieu repensou a noção escolástica de habitus. Elaborada a partir da síntese e tentativa de superação dos métodos objetivista (Durkheim) e fenomenológico (Weber) da ação social, esta noção deve ser compreendida como uma gramática gerativa de práticas conformes com as estruturas objetivas que o produz. Juntando dois aspectos, um objetivo (estrutura) e outro subjetivo (percepção, classificação, avaliação), pode-se dizer que o habitus não só interioriza o exterior, mas também exterioriza o interior. Neste sentido, toda a empresa intelectual de Bourdieu voltou-se para a construção de uma teoria da ação. Buscando na utilização do conceito de habitus em Panofsky um antídoto ao paradigma estruturalista com o qual se defrontava, ele contestava particularmente a ausência de uma teoria da ação estruturalista, tal como proposta na noção de inconsciente de Lévi-Strauss, segundo a qual os homens seriam suportes ou vítimas das estruturas. A partir desse primeiro enfrentamento, e dialogando com Chomsky, Bourdieu foi construindo sua teoria da ação, nela destacando as capacidades criadoras, ativas, para além das esferas conscientes e inconscientes dos agentes, mas considerando-os efetivamente em ação no campo, outro conceito fundamental que suporta o anterior. Bourdieu procurava fugir da filosofia da consciência, sem contudo tirar do cenário o próprio agente em atividade [...]. (ANDRADE, 2006, p. 103).

Sob essa perspectiva, segundo apontam Nogueira e Nogueira (2009), Bourdieu procura construir uma “teoria da prática”, edificada, fundamentalmente, no conceito de “habitus”, que faria um “elo” entre as práticas dos sujeitos (dimensão subjetiva) e as representações que esses mesmos sujeitos constroem a seu próprio respeito e em relação à realidade na qual estão inseridos (dimensão objetiva).

O habitus é um conceito central da sociologia bourdieusiana. Ele garante a coerência entre a sua concepção da sociedade e a do agente social individual e o coletivo. Por meio desta noção, surge uma teoria específica da produção social dos agentes e de suas lógicas de ação. Segundo Bourdieu, a socialização, realizando a incorporação dos habitus de classe, produz a

filiação de classe dos indivíduos, reproduzindo ao mesmo tempo a classe enquanto grupo que compartilha o mesmo habitus. Esse conceito está na base da reprodução da ordem social. Por isso, como princípio de conservação, ele também pode tornar-se um mecanismo de invenção e, conseqüentemente, de mudança. (BONNEWITZ, 2003, p. 75).

Bourdieu (1983c) define tal conceito 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 [...]. (BOURDIEU, 1983c, p. 65).

Para Nogueira e Nogueira (2009), é possível pensar que a abordagem proposta por Bourdieu a partir do conceito de habitus oferece uma possibilidade de se investigar o mundo social para além de uma perspectiva alicerçada tão somente na dimensão racional do humano, ou seja, coloca em xeque o discurso da autonomia individual, das ações praticadas de maneira completamente deliberada.

Esse tipo de discurso, racionalizante, apoiado na premissa de uma completa liberdade individual (se eu quero, eu posso), parece ser amplamente propagado pelas políticas meritocráticas e, sobretudo, por grande parte dos docentes e profissionais da educação escolar contemporânea. Ele chama tal concepção de “ideologia do mérito”. Em “Os Herdeiros” (2014), Bourdieu e Passeron descrevem de maneira bastante interessante o processo de reprodução dessa “ideologia” no interior dos espaços de ensino e aprendizagem, principalmente no que se refere às práticas docentes.

Se as práticas pedagógicas ou as ideologias profissionais dos professores jamais são direta e completamente redutíveis ou irredutíveis à origem e ao pertencimento de classe desses agentes, é porque, como a história escolar da França demonstra, elas exprimem, por sua polissemia e polivalência funcional, a coincidência estrutural entre o ethos, que os agentes devem à sua classe social de origem e de pertencimento, e as condições de atualização desse ethos, que estão objetivamente inscritas no funcionamento da instituição e na estrutura de suas relações com as classes dominantes. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 238-239).

Para Rodrigues (2011), Bourdieu “pretende desvendar o peso das estruturas sociais por trás das ações dos sujeitos.” (RODRIGUES, 2011, p. 72). Para tanto,

[A ruptura com a experiência imediata] seria a condição primeira para um conhecimento científico do mundo social. Seria necessário investigar as

estruturas sociais que organizam, que estruturam, a experiência subjetiva, inclusive para escapar à concepção – do senso comum e, em algum grau, também de certas abordagens científicas que enfatizam a dimensão racional do comportamento humano – de que os indivíduos são seres autônomos e plenamente conscientes do sentido de suas ações. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 22).

Se nem sempre os sujeitos são senhores de suas ações, ou melhor, se muitas vezes suas escolhas estão apoiadas em experiências extrínsecas a eles mesmos, de modo não deliberado, de que maneira tais processos, que se desenrolam fora do espaço escolar, influenciam no interior dos processos escolares, principalmente nas práticas docentes e nas estratégias discentes?

Os indivíduos não precisariam, portanto, a cada momento, fazer um cálculo consciente para decidirem as melhores estratégias a serem utilizadas para manter ou elevar sua posição social. Eles herdariam de sua socialização familiar um *habitus*, um “senso do jogo”, um conhecimento prático sobre como lidar com os constrangimentos e oportunidades associados à sua posição social. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 45).

Talvez, por conta desse enfrentamento, Bourdieu provoque a utilização do termo “agência” (pressupondo-se uma determinada estrutura social) para melhor representar as práticas individuais ou coletivas; os sujeitos (da razão iluminista) passariam, então, a ser percebidos como agentes de determinadas estruturas que, ao mesmo tempo, os definem e os reinventam cotidianamente. Haveria, então, uma “matriz” ou, nas palavras do autor, um “princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas”. (BOURDIEU, 1983: 65). Segundo Andrade (2006),

[...] aos poucos Pierre Bourdieu repensou o método e a análise estrutural, interrogando os determinados pressupostos antropológicos que orientavam os estudos sobre a prática dos agentes. Sua leitura das práticas dos agentes sociais indica como essas são condicionadas e estimuladas pelas estruturas sociais. No universo bourdiesano as práticas são condicionadas pelo campo e geradas pelo *habitus*, o qual faz com que os agentes que o possuem comportem-se de uma maneira orquestrada em determinadas circunstâncias. O conceito de *habitus* nessa perspectiva permite pensar a relação, as mediações entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos agentes. Tal conceito expressa o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. (ANDRADE, 2006, p. 115).

Nogueira e Nogueira (2009) também apontam que o grande propósito de Bourdieu seria construir uma sociologia que ultrapassasse o subjetivismo e o objetivismo, ou seja, a

delicada relação entre individualidades e estruturas. Porém, há outra variável nessa equação: a particularidade de cada contexto social, cultural e político.

É por meio dessa variável que se poderia afirmar, como se pretende neste trabalho, que, de algum modo, quando Bourdieu fala em “reprodução”, ele se refere, por meio de um recurso conceitual, a certas “tendências”, que se aplicam em determinados contextos (localizados num tempo e num espaço específicos), e não a “determinações” de caráter geral ou que visem a construção de modelos teóricos a partir desse conceito. Dito de outra maneira, não seria possível afirmar que o autor é “reprodutivista”, na medida em que as práticas individuais e coletivas que ele investiga estão orientadas por *habitus* de classe, ou seja, estariam organizadas hierarquicamente pela própria cultura as quais pertencem (ou sentem pertencer).

A tese central de Bourdieu é a de que os indivíduos normalmente não percebem que a cultura dominante é a cultura das classes dominantes e, mais do que isso, que ela ocupa posição de destaque justamente por representar os grupos dominantes. Eles acreditam que esse padrão cultural ocupa uma posição elevada nas hierarquias culturais por ser intrinsecamente superior aos demais. Em outras palavras, os indivíduos perceberiam como hierarquias apenas simbólicas o que seriam, principalmente, hierarquias sociais entre grupos e classes. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 39).

Ele trabalha outros conceitos que, embora sempre apoiados na noção central de “*habitus*”, parecem essenciais na construção de sua abordagem, como “campo”, “capital cultural” e “bens simbólicos”. Tais conceitos serão discutidos posteriormente neste trabalho. Contudo, já convém destacar que eles são construídos a partir da noção de “hierarquia”, ou seja, de uma premissa fundamental: os agentes sociais, seja individual ou coletivamente, bem como seus processos de (re)produção materiais (importante destacar que Bourdieu não nega a dimensão material da vida social) ou simbólicos se organizam de maneira desigual, numa realidade marcada pela heterogeneidade e pela multiplicidade, ou seja, numa realidade plural que possibilita aos agentes sociais, entre outras coisas, experimentar diferentes tipos de “riqueza”.

A lógica do mercado, do investimento, da rentabilidade e da acumulação não seria exclusiva do campo econômico. [...] O universo escolar, por exemplo, poderia ser considerado como um mercado no qual os indivíduos investem um volume maior ou menor de recursos – sobretudo capital cultural – e obtêm, em função disso, retorno mais ou menos elevado, na forma de sucesso escolar e de diplomas (capital cultural institucionalizado), que pode, por sua vez, ser reinvestido, por exemplo, nos mercados de trabalho e matrimonial [...]. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 44).



O pensador francês não parece depositar seus esforços em relação à possibilidade real de uma organização humana que fuja a essa premissa das hierarquias e das acumulações, ou melhor, em como a organização humana “deveria ser”; sua problemática, ao que parece, poderia ser reduzida (nós aceitamos o risco do equívoco nessa tentativa de redução) numa questão central: por meio de qual(is) mecanismo(s) a vida social (seus agentes, sua dimensão concreta/material e sua dimensão abstrata/simbólica) se organiza no mundo de hoje (na década de 1960)?

Questão complexa, mas que demonstra a envergadura do empreendimento intelectual de Pierre Bourdieu. Difícil resposta (se é que haja uma única resposta), mas que passa, segundo ele, pelo desvelamento dos diversos processos de dominação (político, cultural, etc.), que, de tão familiares e naturalizados, parecem não ser resultado de uma constante construção social, de um esforço permanente dos próprios agentes envolvidos nesse jogo de estratégias para alcançar melhores posições no interior das hierarquias dos diferentes campos (econômico, cultural, escolar, etc).

## 2.1 A Sociologia da Educação proposta por Bourdieu e sua recepção no contexto acadêmico brasileiro.

Em primeiro lugar, é preciso ter clareza que Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, embora proponham uma modificação em relação ao entendimento do sistema de ensino francês de maneira geral, estão pensando as universidades francesas e não as instituições de educação escolar básica (1° e 2° graus)<sup>1</sup>. Para eles, o termo “escola” se refere também às instituições de ensino superior. Essa constatação se mostra com maior clareza em “Os Herdeiros” (2014), obra na qual os autores mencionam, diversas vezes, a “Escola Normal Superior de Paris” (que é uma Universidade), onde inclusive Bourdieu graduou-se em Filosofia, nos primeiros anos da década de 1950.

Em segundo lugar, é necessário perceber que suas análises se dão no final da década de 1960, ou seja, estão inseridas num contexto histórico bastante particular, o qual não se pretenderá aprofundamento dentro da proposta de trabalho. Cabe destacar apenas que, à época, o cenário social, político e científico estava marcado pelo paradigma de que a educação escolar seria o caminho para a superação das desigualdades econômicas, o que não se verificou posteriormente, ou seja, essa convicção se tornou apenas uma promessa, na medida em que tal concepção não se verificou na realidade concreta, como os próprios autores destacam logo nas primeiras páginas de “Os Herdeiros” (2014).

Nesse ínterim, poder-se-ia dizer que Bourdieu e Passeron (2014) constroem um arcabouço teórico-conceitual com base numa dada realidade, num contexto em que o paradigma funcionalista parecia se esgotar.

Até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais e mesmo no senso-comum uma visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual). Supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos e todas as cidadãs seria garantida. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais

---

<sup>1</sup> Sobre este ponto, é possível observar a organização do sistema de ensino (SE) francês e sua equivalência em relação ao SE brasileiro, tal qual apresentada por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani, no “Anexo 1: Quadro comparativo dos sistemas de ensino” do livro “Escritos de Educação” (2014), página 77. Ver BOURDIEU, P. (2014). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2014.

seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais. [...] O que ocorre nos anos 60 é uma crise profunda dessa concepção de escola e uma reinterpretação radical do papel dos sistemas de ensino na sociedade. Abandona-se o otimismo das décadas anteriores em favor de uma postura bem mais pessimista. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.16).

Desse modo, o que Bourdieu se propôs, na esteira de uma série de pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos, na Inglaterra e na França, foi compreender esse processo de reconfiguração social e, sobretudo, de “revolução científica”. (KUHN, 1997). Considera-se, portanto, que o pensador francês não pretendia construir “leis gerais”, tais quais as ciências “positivas”, mas ao contrário, chamar a atenção para as regularidades estruturais e também para as nuances que apareciam de maneira concreta nas especificidades daquele contexto. Nogueira e Nogueira (2009) afirmam que

Bourdieu nos forneceu um importante quadro macrossociológico de análise das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social. Esse quadro precisa, no entanto, ser completado e aperfeiçoado por análises mais detalhadas dos processos concretos de constituição e utilização do habitus familiar, bem como uma análise mais fina dos diferentes contextos de escolarização. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 101).

Sendo assim, suas inferências e construções conceituais, embora busquem um alcance macrossociológico, como apontam os autores, estão localizadas num tempo e espaço particulares, devendo ser, à nossa leitura, relativizadas<sup>2</sup> e, se necessário, repensadas, de acordo com a realidade que se procure analisar.

Ao se falar em “Teoria da Reprodução”, pensa-se logo na obra “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (2009)<sup>3</sup>, também escrita em coautoria com Jean-Claude Passeron. Tal obra tem como objetivo principal a construção de uma teoria, como o próprio título já anuncia. Todavia, tal teorização é resultado de um enfrentamento empírico do sistema de ensino francês da década de 1950/60 (o Livro II dessa obra se dedica a

<sup>2</sup> A intenção não é defender um relativismo metodológico, pois a preocupação específica neste ponto é de não fazer um “transplante cultural” mecânico do autor, mas reconhecer sua importância, principalmente em relação a conceitos que podem auxiliar amplamente os estudos em Sociologia da Educação e, principalmente, os estudos apoiados no conceito de “cultura escolar”, por meio de um método comparativo que contemple as especificidades dos contextos escolares e educacionais.

<sup>3</sup> Tal obra foi publicada originalmente, em língua francesa, no ano de 1970, num contexto em que as instituições escolares eram percebidas, tanto no meio acadêmico como no senso comum, como uma possibilidade de ascensão social das classes desfavorecidas.

descrever minuciosamente tal sistema de ensino), ou seja, talvez fosse mais viável falar em “Teoria do Sistema de Ensino Francês” ou apenas “Teoria do Sistema de Ensino” do que em “Teoria da Reprodução”, pois em nenhum momento dessa obra Bourdieu menciona tal termo. Numa outra obra, Bourdieu afirmaria que

[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força. (BOURDIEU, 2001, p.311).

Portanto, acredita-se necessário o reconhecimento dos limites dessa chamada “Teoria da Reprodução” ou a viabilidade da utilização dessa noção, visto que a realidade (inclusive do ponto de vista teórico) do campo educacional, por exemplo, é reconstruída constantemente a partir das práticas desempenhadas pelos agentes escolares, ou melhor, de sua “condição de produção”, como aponta Thiry-Cherques (2006).

[Bourdieu] se esforça para encontrar tramas lógicas ou problemáticas que evidenciem a presença de uma estrutura subjacente ao social. Segue a tradição de Saussure e de Lévi-Strauss, ao aceitar a existência de estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes. Mas deles difere ao sustentar que tais estruturas são produto de uma gênese social dos esquemas de percepção, de pensamento e de ação. *Que as estruturas, as representações e as práticas constituem e são constituídas continuamente* (Bourdieu, 1987:147). O estruturalismo de Bourdieu se volta para *uma função crítica, a do desvelamento da articulação do social*. O método que adota se presta à análise dos mecanismos de dominação, da produção de idéias, da gênese das condutas. [...] A compreensão da forma de investigar de Bourdieu apresenta uma dificuldade radical: o seu método não é suscetível de ser estudado separadamente das pesquisas onde é empregado (Bourdieu et al., 1990). *Consta do cerne do que ele denominou de “estruturalismo genético” ou construtivista, a convicção de que as idéias, não só epistemológicas, mas até mesmo as mais abstratas, como as da filosofia, as da ciência e as da criação artística são tributárias da sua condição de produção*. Para Bourdieu acreditar que existe um método, uma filosofia pura do conceito ou um trabalho científico descarnado não passa de uma “ilusão escolástica” (Dortier, 2002: 54). (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 28, grifos do autor).

Nessa medida, se percebe a necessidade de se reconstruir o objeto a partir dessas práticas, dessa “condição de produção”, de modo que o arcabouço conceitual proposto por Bourdieu possa ser utilizado como ferramenta de investigação para analisar uma particularidade social e histórica e não como uma forma de determinação dessa mesma realidade, “reprodutora” de certas desigualdades. Ou seja, as agências individuais e coletivas e

o papel exercido pelos agentes possuem uma força decisiva nesses processos de constante (re)construção ou reestruturação das condições por meio das quais determinadas estruturas (que podem ou não ser “de dominação”) se (re)produzem ou se modificam.

Por isso, acredita-se mais viável nomear a teoria bourdieusiana de “Teoria das Práticas”, como o faz o próprio autor, em vários momentos, privilegiando, assim, a importância dos contextos em que se desenrolam cada investigação para o desenvolvimento das análises. Chama-se atenção, assim, para a historicidade dos fenômenos sociais, como também o é a educação.

Pierre Bourdieu lembra que ‘o que a história faz, a história pode desfazer’. Assim, expondo aos agentes sociais os efeitos da dominação, a sociologia fornece argumentos mobilizáveis na ação política. A descrição das relações sociais não se reduz à simples demonstração científica, mas se constitui num instrumento de libertação dos dominados, contribuindo para que possam apoderar-se de seu próprio destino. (VALLE, 2007, p. 128).

Uma postura contrária a essa levaria a uma negação da história e do próprio fenômeno social como um todo. Segundo Thiry-Cherques (2006), Bourdieu propôs uma “metassociologia”, alicerçada na dinâmica das práticas individuais e coletivas e edificada através de conceitos primários, a saber, “habitus” e “campo”, e de conceitos secundários.

O esquema que leva à análise empírica é sistêmico. Deriva do princípio de que a dinâmica social se dá no interior de um campo, um segmento do social, cujos agentes, indivíduos e grupos têm disposições específicas, a que ele denomina habitus. O campo é delimitado pelos valores ou formas de capital que lhe dão sustentação. A dinâmica social no interior de cada campo é regida pelas lutas em que os agentes procuram manter ou alterar as relações de força e a distribuição das formas de capital específico. Nessas lutas são levadas a efeito estratégias não conscientes, que se fundam no habitus individual e dos grupos em conflito. Os determinantes das condutas individual e coletiva são as posições particulares de todo agente na estrutura de relações. De forma que, em cada campo, o habitus, socialmente constituído por embates entre indivíduos e grupos, determina as posições e o conjunto de posições determina o habitus. (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 31).

Ao considerar tais discussões a respeito de Bourdieu, a ideia de que a escola sempre “reproduz desigualdades” parece um pouco frágil, na medida em que, mesmo reconhecendo as estruturas que colocam certas disposições aos agentes escolares, elas não tornam as desigualdades insolúveis, de uma maneira hermética. Ao contrário, tais estruturas poderiam revelar as características de certos “habitus de classe”, que deveriam ser observados na

realidade concreta, por meio de sua relação intrínseca com as particularidades de cada instituição escolar.

Passaria a ser possível, nesse caso, a conscientização dos agentes em relação a suas posições (individual e coletiva) no interior de um determinado campo, como o campo escolar, por exemplo. Em outras palavras, a partir da Sociologia da Educação proposta por Pierre Bourdieu, parece ser possível aos agentes escolares exercer diferentes estratégias diante da evidência das desigualdades, principalmente no que se refere ao conceito de “capital cultural incorporado”, que diz respeito à cultura “interiorizada” pelos agentes, sobretudo pela herança familiar, como o domínio da língua culta e o gosto pela leitura, por exemplo.

Portanto, considera-se fundamental pensar a dimensão cultural no âmbito escolar, de modo a possibilitar uma melhor compreensão a respeito das dinâmicas (de resistência ou de reprodução) desenroladas em escalas reduzidas, que exigem, nesse sentido, investigações microssociológicas.

De acordo com Brito (2002), Bourdieu “despertou paixões e ódios [no meio científico], mas nunca deixou ninguém indiferente.” (BRITO, 2002, p. 5). Ao que parece, o contexto brasileiro não fugiu à “regra” apresentada. Primeiramente, destacar-se-ão alguns autores<sup>4</sup> que mediarão esse processo de recepção da obra de Bourdieu no Brasil.

De acordo com Bortoluci, Jackson e Pinheiro (2015), Renato Ortiz (Unicamp), Sergio Miceli (USP), que foi orientado de Pierre Bourdieu em sua tese de doutorado, em 1978, e Afrânio Garcia Jr. (UFRJ) foram os primeiros intelectuais a iniciar esse movimento. A partir de 1985, com o início do processo de redemocratização,

A recepção mais favorável e ampliada [...] de Bourdieu vincula-se, principalmente, ao notável desenvolvimento da área da *sociologia da cultura* no Brasil. Uma das dimensões centrais desse movimento tem relação com os desdobramentos da atuação acadêmica de Sergio Miceli nesse novo contexto, sobretudo, em função da pesquisa que ele dirigiu no Instituto de Estudos Econômicos, Sociais e Políticos de São Paulo (Idesp) sobre a História das ciências sociais no Brasil (editada em dois volumes - Miceli, 1989 e 1995) e de seu ingresso na Universidade de São Paulo como professor. (BORTOLUCI; JACKSON; PINHEIRO, 2015, p. 235-6, grifos do autor).

Além dessa relação íntima com o desenvolvimento histórico das ciências sociais no país, tais autores destacam, sobretudo, o papel decisivo da sociologia da cultura nesse processo de recepção ao pensamento do sociólogo francês. Assim, eles reforçam que “a

sociologia da cultura tem sido, portanto, nas últimas décadas, a área mais importante para a assimilação no Brasil da sociologia de Bourdieu.” (BORTOLUCI; JACKSON; PINHEIRO, 2015, p. 236-7).

No que se refere ao campo educacional, convém apresentar uma breve contextualização. De acordo com Valle (2007),

Os anos 1980 se tornariam decisivos na apropriação dos trabalhos de Pierre Bourdieu, principalmente *A reprodução* (obra publicada no Brasil em 1975). Desde a publicação, essa obra geraria controvérsias políticas no campo educacional, por estar aprisionada na dicotomia muito em voga da reprodução x transformação (que na passagem dos anos 80 para os anos 90 do século XX seria transmutada na dicotomia reprodução x resistência)<sup>4</sup>. A partir de 1990, a contribuição da teoria de Bourdieu passa a ser mais efetiva, evidenciando novas apropriações conceituais típicas e do modo de trabalho. (VALLE, 2007, p. 132).

Consideradas as contribuições publicadas recentemente por Bortoluci, Jackson e Pinheiro (2015), tal perspectiva em relação aos períodos/fases parece ser corroborada, sobretudo no que se refere à receptividade acadêmica para o pensamento de Bourdieu coincidente com a década de 1990, configurada a partir do final do regime ditatorial e o início da abertura para o processo de redemocratização do país.

Hoje, a teoria de Bourdieu é uma das referências centrais para a pesquisa na área de educação no Brasil. Contudo, sua recepção foi igualmente obliterada, entre os anos de 1970 e início dos 1990, pela grande politização da área no país. Tal contexto implicou que, nos anos de 1980, o debate fosse dominado pela exigência de formulação de propostas práticas progressistas para a educação no país. Esse quadro representava um grande obstáculo à leitura de obras como *A reprodução*, que, além de apresentar um vocabulário e um método de pesquisa ainda incomuns até então, não mostrava nenhuma proposta direta de intervenção [...] Na linguagem da época, Bourdieu era classificado como um “reprodutivista” pela maioria dos comentaristas, em oposição a teóricos da “transformação” ou da “resistência” [como Paulo Freire]. (BORTOLUCI; JACKSON; PINHEIRO, 2015, p. 239).

Eles ainda destacam que somente a partir de 1994, com a relativa estabilização da situação política brasileira, passaram a ser possíveis certos desdobramentos relacionados às contribuições de Bourdieu acerca do campo educacional no Brasil. Porém, não sem considerável diversidade de abordagens.

---

<sup>4</sup> Para mais esclarecimentos, consultar Quadro “Principais mediadores da recepção da obra de Pierre Bourdieu no Brasil”. BORTOLUCI; JACKSON; PINHEIRO, 2015, pp. 245-6.

A diversificação teórica e metodológica entre estudiosos da educação, conduziu, progressivamente, à superação da dicotomia “reprodução/transformação”. Além disso, essa maior aceitação de Bourdieu foi condicionada diretamente pelo esforço de pesquisadores como Afrânio Catani, Maria Alice Nogueira e Tomaz Silva, que publicaram trabalhos sobre a sociologia da educação de Bourdieu e conduziram e orientaram pesquisas em que sua teoria era mobilizada para a compreensão da educação brasileira. (BORTOLUCI; JACKSON; PINHEIRO, 2015, p. 240).

Destacar-se-á alguns pesquisadores<sup>5</sup> que, segundo apontam, tiveram papel fundamental no referido processo de recepção de Bourdieu no contexto acadêmico brasileiro, citados por Bortolucci, Jackson e Pinheiro (2015), como Afrânio Mendes Catani e Maria Alice Nogueira, mas também outros pesquisadores e pesquisadoras que se evoca em diferentes momentos dessa dissertação dada a relevância de suas contribuições para a área da educação numa perspectiva bourdieusiana, dentre os quais Claudio M. Martins, Ione Valle e Maria da Graça Setton.

Afrânio Mendes Catani é professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Embora tenha se graduado em Administração Pública e também desenvolva pesquisas em cinema latino americano, atua na área da educação, com ênfase em sociologia da educação, cujos temas principais de pesquisa são “Pierre Bourdieu” e “Políticas de Educação Superior”. Organizou, juntamente com Maria Alice Nogueira, uma coletânea de textos escritos por Pierre Bourdieu, “Escritos de Educação”, publicada pela primeira vez em 1998; escreveu também a obra “Origem e Destino: pensando a Sociologia reflexiva de Bourdieu”, publicada em sua primeira edição em 2013. Também traduziu diversos artigos e obras do sociólogo francês. Em 1996, “A Força da Representação/A Economia das Trocas Simbólicas”; em 1998, “Método científico e hierarquia social dos objetos” e “O Capital Social”. Além disso, escreveu inúmeros artigos sobre a sociologia de Pierre Bourdieu.

Maria Alice Nogueira se dedica há quase quarenta anos às ciências da Educação. Formou-se na Universidade de Paris V (1975), onde também doutorou-se em 1986. É professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora visitante convidada na Universidade de Lille III, na França. Desenvolve pesquisas cujo foco são as relações entre família e escola, principalmente no que se refere às classes médias e às elites, e as trajetórias escolares dos jovens oriundos dessas camadas sociais. Traduziu para a língua portuguesa “A dominação masculina”, em 1995, e “Os três estados do capital cultural”, em 1998, ambos textos originais de Pierre Bourdieu. Membro do

---

<sup>5</sup> As informações a respeito destes pesquisadores estão de acordo com seus respectivos currículos lattes.



corpo editorial do periódico “Sociologia da Educação” desde 2007, além de também ter organizado a coletânea “Escritos de Educação” com Afrânio Catani, escreveu a obra “Bourdieu & a Educação”, cuja primeira edição foi publicada em 2004, além de diversas outras obras referentes à Sociologia da Educação numa perspectiva bourdieusiana.

Claudio Marques Martins Nogueira é professor associado de Sociologia da Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde também graduou-se em Ciências Sociais e, posteriormente, desenvolveu dissertação de mestrado (Sociologia) e tese de doutorado (Educação). Atua especialmente nos temas “trajetórias escolares”, “relação família-escola”, “escolha dos estudos superiores” e “sociologia de Pierre Bourdieu”. Escreveu diversos artigos e em sua tese de doutoramento foi orientado por Maria Alice Nogueira, tendo escrito, no ano de 2004, em co-autoria com ela, o livro “Bourdieu & a Educação”.

Ione Ribeiro Valle é professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação, Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui pós-doutorado pela École des Hautes Études en Sciences Sociales - Paris (2014) e doutorado em Ciências da Educação pela Université René Descartes - Paris V Sorbonne (2001). Desenvolve estudos e pesquisas na área de Educação e nas subáreas Sociologia e História da Educação, com foco principalmente nos temas: desigualdades escolares, democratização da educação, meritocracia, justiça escolar, profissionalização do magistério, memória docente e socialização profissional. Escreveu o livro “Sociologia da educação: currículo e saberes escolares”. Membro do corpo editorial do periódico “Revista Brasileira de Educação” desde 2014, organizou, em 2015, a obra “Heranças da Sociologia de Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron: 50 anos de Os Herdeiros”, tendo escrito o capítulo intitulado “Os herdeiros: uma das principais “teses” da sociologia francesa da educação”.

Maria da Graça Setton é professora livre-docente em Sociologia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e atua na área de Sociologia, Sociologia da Educação e Sociologia da Cultura, com ênfase em temas relativos aos processos educativos e socializadores numa perspectiva institucional (escola, mídia, religião, família, organizações voluntárias, ongs), como na perspectiva individual. Em 2008, como professora convidada, fez um estágio de pesquisa no Groupe de Recherche sur la Socialisation, na Université Lumière 2, em Lyon, na França e na Universidade de Coimbra, Portugal. Em 2012, esteve na Université Paris-Descartes, Sorbonne, Sciences Humaines et Sociales.

Além destes autores, dedicados amplamente aos estudos de Pierre Bourdieu, inúmeros pesquisadores brasileiros, principalmente em trabalhos de conclusão de curso e pesquisas desenvolvidas fora da área das ciências sociais, mas também em trabalhos em sociologia da

educação, se apropriam de conceitos forjados por Pierre Bourdieu, muitas vezes de maneira imprecisa e não raramente, de modo reducionista.

Tal cenário poderia se justificar, de algum modo, em primeiro lugar, pela carência de trabalhos teóricos focados em conceitos forjados a partir do empreendimento intelectual levado a cabo pelo pensador francês. Em segundo lugar, pela vasta obra do referido autor: há um grande volume de textos, artigos e livros assinados por Pierre Bourdieu.

Desse segundo ponto, convém apontar, decorreu a necessidade de uma difícil seleção entre a ampla produção de Pierre Bourdieu (mesmo no âmbito da Educação) e as problemáticas dessa pesquisa; optou-se por “Os Herdeiros”, principalmente por ter sido a primeira obra do autor sobre questões exclusivamente vinculadas à temática educacional, embora tenha se buscado contemplar certas discussões (ressalvando as dificuldades que essa decisão implicou), como a construção dos conceitos de “habitus” e “campo”, presentes em outros livros e textos do autor.

Poder-se-ia somar a isso, a “dificuldade” para se ler Bourdieu (muitos estudantes, sobretudo de graduação, se queixam); alguns dizem que ele é um “autor difícil”, que utiliza termos e raciocínios complexos: de fato, alguns textos não parecem organizados para serem “palatáveis”, embora ele estivesse sempre preocupado, ao que parece, com uma transmissão/decodificação didática, principalmente em “Os Herdeiros”.

Por uma questão de honestidade intelectual, reconheço que, em muitos momentos da pesquisa, me vi diante de “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, livro que me pareceu o “mais difícil” ou o “mais denso” dos que estudei no reduzido tempo em que estive engajado nesse duro enfrentamento. Em pouco mais de um ano estudando “só” sua obra, mesmo numa pós-graduação stricto sensu, ainda me sinto pouco conhecedor de Bourdieu. No entanto, me propus a um desafio inicial que, possivelmente, permanecerá sendo objeto de investigações e questionamentos futuros, como Maria Alice Nogueira, que está nesse processo há quase três décadas.

De acordo com Sapiro e Bustamante (2009), entre 1958 e 2008, o Brasil foi um dos primeiros países que recebeu a produção de Pierre Bourdieu, traduzindo suas obras para a língua portuguesa, juntamente com Alemanha, Espanha, Reino Unido, Estados Unidos e Itália, que também traduziram obras desse autor em suas respectivas línguas.

No que se refere às apropriações no campo da Educação, Pereira, Catani e Catani (2001) apontam que elas foram bastante variadas. Tais autores agrupam essas apropriações em três grupos: “incidental” (breves menções, geralmente sem acompanhamento de citações),

“conceitual utópica” (utilização de conceitos sem nenhum critério mais sistemático) e “modo de trabalho” (enfrentamento mais sistemático de conceitos e da teoria proposta pelo autor).

A partir de um levantamento nas duas principais plataformas de pesquisa científica no Brasil (Scielo e Ict), constatou-se que atualmente há pouquíssimos trabalhos focados em análises mais sistemáticas no que se refere a conceitos - “modo de trabalho” - operados por Bourdieu. No Scielo, por exemplo, a partir de uma busca sob os índices “Bourdieu” e “Pierre Bourdieu”, encontrou-se 44 trabalhos, dos quais apenas 4 anunciavam, em seus títulos, estar voltados mais diretamente ao enfrentamento de questões teóricas e conceituais, a saber, “classe social” (WACQUANT, 2013), “campo” (CATANI, 2011; WACQUANT, 2006) e “habitus” (PETERS, 2013).

### 3 SITUANDO A NOÇÃO DE CULTURA ESCOLAR EM PIERRE BOURDIEU A PARTIR DE ALGUMAS LEITURAS E PROBLEMATIZAÇÕES.

Em “Os Herdeiros” (2014), Bourdieu e Passeron parecem apontar que, no caso francês, paradoxalmente, as instituições de ensino superior desvalorizariam as culturas das escolas propriamente ditas, ou seja, aquelas especificidades forjadas pelas experiências concretas de ensino e de aprendizagem que se desenrolam nesses espaços, em favor de uma cultura “herdada” por um “habitus familiar culto”, por uma cultura extrínseca, “de fora”.

Dessa forma, a “cultura escolar” não seria, de fato, uma cultura dos espaços escolares, mas uma transposição de uma cultura marcada pela erudição, ou seja, uma cultura “postíça”. No único momento que utilizam esse conceito, os autores apontam: “uma cultura escolar puramente escolar não é somente uma *cultura parcial* ou uma parte da cultura, mas uma cultura inferior porque os elementos que a compõem não teriam o sentido que têm num conjunto mais amplo.” (BOURDIEU; PASSERON, 1964, p. 36, grifos do autor).

Pierre Bourdieu (1996; 2001a; 2005) concebe o espaço social como o espaço do conflito. E no espaço escolar não seria diferente. Juntamente com Passeron, ele procura demonstrar certa aproximação entre a cultura escolar (francesa) e o conhecimento erudito/acadêmico, ou seja, se refere a ela num caráter de “dever ser”. Desse modo, a pluralidade das experiências levadas adiante pelos agentes escolares estaria sufocada pela adaptação a um sistema normativo e excludente. Aos agentes desprovidos desse “capital cultural” caberia negociar certos bens simbólicos para alcançar o que Bourdieu e Passeron (2014) chamaram de “sucesso escolar”.

Em relação ao conceito de “capital cultural”<sup>6</sup>, Bourdieu (2014) o apresenta a partir de diferentes “estados”, a saber, “incorporado”, “objetivado” e “institucionalizado”, apoiados na premissa de que a realidade escolar está marcada por diversos níveis de desigualdades de desempenho entre os agentes escolares. Além disso, o autor entende que esse tipo de capital (assim como o capital social) procede do capital econômico e, assim como aquele, possui caráter cumulativo, embora tenha o cuidado para não tornar esse movimento de aquisição dos saberes, sobretudo o saber escolar, como mecânico, marcado por um viés determinista; ao contrário, Bourdieu e Passeron (2014) apontam que “[...] a herança cultural favorece o

---

<sup>6</sup> Evitar-se-á comentar sobre os conceitos de “capital social” e de “capital econômico”, embora fosse plausível abordá-los também nesse ponto da argumentação, de modo a dedicar maior atenção ao aspecto ligado à dimensão cultural, dada a problemática que se procura enfrentar nesse trabalho. Para

sucesso escolar, sem se sujeitar aos interesses, mais ou menos estreitos, definidos pela escola [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 43). Tal acúmulo se iniciaria “[...] desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural.” (BOURDIEU, 2014, p. 76).

Evidentemente, o panorama traçado por esses autores representa uma leitura particular do fenômeno escolar na modernidade e, mais particularmente, na França, a partir da década de 1960. Suas afirmações são, portanto, inferências baseadas numa perspectiva teórico-metodológica marcada notadamente pela influência de Marx e suas construções sobre a noção de “classes sociais”, em primeiro lugar, e de Weber, no que se refere essencialmente à noção de “legitimidade” (Bourdieu fala em “legitimação dos privilégios”, que é o que o sistema educacional faz, para além das desigualdades econômicas).

Os autores se apropriam desses conceitos criticamente. Inclusive, no final do primeiro capítulo de “Os Herdeiros” (2014), direcionam (não necessariamente a Marx, mas aos marxistas mais ortodoxos) uma provocação: “É por isso que não há maneira melhor de servir ao sistema acreditando combatê-lo do que imputar unicamente às desigualdades econômicas ou a uma vontade política todas as desigualdades diante da escola.” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 45).

Assim, segundo Pierre Bourdieu (2014), no estado incorporado, o capital cultural possibilitaria certas disposições duráveis aos agentes escolares, como o uso adequado da norma culta de uma língua ou, poder-se-ia dizer, as “facilidades” (como percebidas pelo senso comum) em solucionar equações matemáticas. Para ser adquirido, esse tipo de capital exigiria um trabalho familiar árduo e decisivo para os agentes, representando uma espécie de roupagem entre herança familiar e cultura escolar.

No estado objetivado, o capital cultural representaria os bens culturais concretos dos agentes, como a posse de livros ou de outros instrumentos e artefatos que possam se relacionar com a cultura dominante, que é a cultura escolar e erudita, como obras de arte e instrumentos musicais, por exemplo. Por último, o capital cultural institucionalizado se define pelos títulos escolares, pelos diplomas e certificações, obtidos como resultado de certos investimentos na carreira escolar.

A partir dessa discussão a respeito dos estados do capital cultural, surge um problema para se pensar a questão da cultura escolar: existe uma cultura escolar ou existem várias culturas escolares? Como pensar a relação entre as particularidades (possuir ou não possuir

---

aprofundar nesses conceitos, sugere-se a leitura de Bourdieu (2014), Putnam (1993) e Kliksberg (2000), de acordo com as referências finais.

capital cultural em estado incorporado) dos agentes e o (possível) alcance mais geral desse conceito? Evidentemente, são questões complexas, cujas respostas (possíveis) serão sempre parciais e inconclusas. Nesse sentido, procurar-se-á, aqui, apenas suscitar algumas reflexões, a título de exercício, de modo a vislumbrar alguns caminhos de análise, trazendo outros autores para contribuir nesse debate.

Forquin (1993) investiga a delicada relação entre educação escolar e cultura. Para ele, tal relação é marcada pela reciprocidade e pela complexidade, principalmente pelo fato de que o espaço escolar, assim como o campo cultural, estaria marcado pela escolha de certos valores e conteúdos curriculares em detrimento de outros (o que Bourdieu chamaria de “arbitrário cultural”), principalmente a partir de interesses políticos e econômicos. Em outras palavras, ele chama a atenção para o espaço contextual da cultura escolar e da construção do currículo, da (re)elaboração didática de certos valores culturalmente construídos. Sua questão é: por que se ensina isto e não aquilo para aqueles sujeitos específicos naquele espaço particular?

A educação não é nada sem a cultura e fora dela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é na e pela educação que a cultura se transmite e se perpetua. [...] A escola não pode ignorar os aspectos ‘contextuais’ da cultura (o fato de que o ensino se dirige a tal público, em tal país, em tal época), mas ela deve sempre também se esforçar para pôr ênfase no que há de mais geral, de mais constante, de mais incontestável e, por isso mesmo, de menos “cultural”, no sentido sociológico do termo, nas manifestações da cultura humana. (FORQUIN, 1993, p. 143).

Segundo Silva (2006), que é um estudioso do currículo, no contexto atual, os educadores precisariam se abrir para a polissemia, para a ambigüidade e para a indeterminação, ou seja, para a multiplicidade de significações possíveis nos vários espaços de (re)encontro e de troca simbólica - no sentido mesmo de “mercado”, tal qual concebido por Bourdieu (2005). Assim, o referido autor lança luz para as práticas de significação e de ressignificação da cultura, entendida como representação(ões), ou melhor, como ferramenta de (re)produção de sentidos e significados a respeito do que é/pode ser o real.

Este “real”, entretanto, é concebido não somente como representação, mas também como conhecimento empírico/vivido, como experiência do/no concreto, possibilitando uma aproximação com o conceito de “capital cultural incorporado”. Silva (2006) também parece reconhecer a cultura como um terreno de contradições, como um espaço essencialmente político. Desse modo, o campo escolar seria o campo de produção e de reprodução (sempre em disputa) de um determinado conhecimento, de uma cultura específica.

Ora, a cultura não é um conjunto de transmissões transcendentais, mas um conjunto de atitudes, de modos de ver, pensar e sentir. Isso significa que não há uma cultura, mas culturas, próprias dos diferentes grupos sociais. Nas sociedades desiguais, o grupo dominante tende a fazer reconhecer sua cultura como a única cultura legítima, ocultando os mecanismos de imposição de seu ‘arbitrário cultural’, ou mais propriamente ‘dissimulando as relações de força que estão na base de sua força’. (VALLE, 2013, p. 424).

Importante observar que, para Bourdieu, as representações e as ações aparecem intimamente ligadas, como conhecimento praxiológico (para além do objetivismo e do subjetivismo). Não cabe, aqui, problematizar acerca do sucesso ou do insucesso dessa empreitada teórico-empírica, mas apenas chamar atenção para a proposta do referido autor.

Thompson (2001) exalta o esforço analítico do sociólogo francês para a construção de um complexo quadro teórico. Entretanto, tal enfrentamento só se desenvolve a partir da concepção de que o fenômeno social é produto direto das relações concretas e não de proposições teóricas dadas de antemão, ou seja, os conceitos não existem fora da ação, fora das experiências individuais e coletivas. Micelli (2005) ainda destaca que Bourdieu se propõe edificar “uma sociologia nucleada na razão prática, marca que o distinguiria tanto das correntes interacionistas como das vertentes estruturalistas” (MICELLI, 2005, p.19).

Segundo Valle (2007), os principais delineamentos teórico-conceituais do sociólogo sobre o sistema de ensino francês se deram em duas obras, ambas escritas com a colaboração de Passeron, a saber, “Os Herdeiros” e “A reprodução”, publicadas originalmente em 1964 e 1970, respectivamente. A autora destaca que, naquele período, tais autores revelam, por meio de “dados incontestáveis”, os mecanismos de exclusão promovidos principalmente pelas universidades francesas, mas também pelo sistema de ensino francês de maneira mais geral. Tais elaborações foram consideradas, para a sociologia da educação brasileira da época, como uma “teoria da educação”, desconsiderando, todavia,

[...] um dos fundamentos da obra, o da existência das mediações e das autonomias relativas entre os campos; no deslocamento da perspectiva sociológica para uma perspectiva ‘sócio-lógica’; na criação de expectativas em torno de propostas pedagógicas, isto é, na ausência de um discurso doutrinal sobre a Educação. (VALLE, 2007, p. 132-3).

Essas “mediações [e] autonomias relativas entre os campos” a que se refere Valle, ao que parece, indicam a concepção de “cultura” de Bourdieu. Para ele, tal noção se constrói a partir da relação conflituosa entre os campos, e também entre os diversos níveis de discurso que os permeiam, como demonstra, juntamente com Passeron, em “Os Herdeiros” e em “A

reprodução”: as políticas educacionais francesas (campo político) apontavam para o caráter igualitário do sistema de ensino (campo educacional), ao passo que, a partir da análise de dados estatísticos concretos (campo científico), foi possível perceber que essa “igualdade” não podia ser verificada na prática, colocando em xeque o discurso (ou a promessa) sobre a democratização da educação.

Todo o sistema escolar está construído para identificar e reificar a inteligência, valorizar o dom e a vocação: inteligentes, dotados e vocacionados têm acesso à ciência e à cultura e serão bem-sucedidos na escola e fora dela; os demais devem acomodar-se nas habilitações sem prestígio, ocupar as funções inferiores e contentar-se com as posições subalternas (adequadas para os que não conseguiram chegar aos níveis mais elevados da pirâmide escolar). (VALLE, 2007, p. 36).

O termo “cultura”, mencionado por Valle, ao que parece, sugere a ideia de uma “cultura culta”, ou seja, para ela, ao falar em “cultura”, Bourdieu está falando, na verdade, em uma cultura dominante, uma cultura que procura justificar e legitimar certos “arbitrários culturais”, que seriam, no caso da escola, “o dom e a vocação”.

Em “Os Herdeiros” (2014), Bourdieu e Passeron demonstram que os filhos de um proletário e de um burguês não possuem as mesmas experiências *a priori* e, conseqüentemente, também não se valem das mesmas chances para obtenção de um desempenho considerado adequado ao sistema de ensino francês. Assim, colocam em xeque a ideia de que o êxito escolar estaria vinculado única e exclusivamente a um “dom” ou “vocação” individual, mas se relacionaria, antes de tudo, com certas experiências de origem social.

Questiona-se veementemente, assim, a própria ideia de meritocracia, na medida em que a igualdade formal (de direitos e de deveres) esconderia, segundo apontam, as desigualdades econômicas, mas principalmente as desigualdades culturais. Haveria, assim, uma atmosfera na qual certas experiências particulares, relacionadas ao habitus de uma determinada classe dominante e apoiadas na erudição (cultura culta), seriam tomadas como um valor universal de conhecimento, legitimado pela sapiência e, sobretudo, pela institucionalização de um determinado saber, a que se poderia chamar de saber escolar.

A partir de dados qualitativos e quantitativos, Bourdieu e Passeron (2014) procuram investigar “[...] a ação dos fatores culturais da desigualdade diante da escola [francesa na década de 1960]” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 23). Apontam que, dentre os vários fatores de diferenciação, como o sexo, a idade ou a filiação religiosa, a origem social dos



estudantes é um fator determinante para o “fracasso” ou o “sucesso” deles no âmbito da escola e, sobretudo, do Ensino Superior. Essa “origem”, entretanto, não se refere única e exclusivamente aos aspectos econômico, político e social, como uma leitura desatenta pode sugerir, mas, sobretudo, à dimensão da “cultura”, por isso se considera conveniente utilizar o termo “cultura escolar”, problematizando o sentido utilizado por Bourdieu e Passeron, ou seja, questionando se, de fato, essa “cultura escolar” (como sinônimo de cultura dominante) se equaliza com a cultura que se desenrola nas instituições de ensino, na realidade concreta em que se relacionam discentes e docentes.

É evidente que, embora privilegiem a noção de “cultura” para construir a argumentação, as dimensões social, política e cultural dialogam constantemente na visão dos autores. Assim, para eles, a noção de “cultura” se confunde com a de “conhecimento”, diferenciando-se, talvez, pela experiência pessoal e “deslocada” que caracterizam esta última, visto que

[...] Uma cultura puramente escolar não é somente uma cultura parcial ou uma parte da cultura, mas uma cultura inferior pois os mesmos elementos que a compõem não têm o sentido que teriam num conjunto mais amplo. [...] Cada conhecimento deve portanto ser percebido ao mesmo tempo como um elemento de uma constelação e como um momento do itinerário cultural na sua totalidade, cada ponto da curva fechando toda a curva. Enfim, é a maneira pessoal de realizar os atos culturais que lhes confere a qualidade propriamente cultural: assim a desenvoltura irônica, a elegância preciosa ou a segurança estatutária que permite a naturalidade ou a atribuição da naturalidade são quase sempre próprias aos estudantes oriundos das classes altas, nas quais essas maneiras exercem o papel de sinal de pertencimento à elite. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 36-7).

A partir das possibilidades de acesso ao Ensino Superior, o sistema escolar alimentaria uma falsa ideia de “vocação”, desprivilegiando as classes de operários, o que os autores chamam de “eliminação”. Ressaltam, inclusive, que determinados cursos reproduzem modelos tradicionais entre homens e mulheres, atribuindo a essa divisão a noção de “dom”, como no caso das mulheres que geralmente ingressam (quando ingressam) nalgum curso que as prepare para a profissão docente.

Tal restrição, a que os autores chamam de “escolhas forçadas”, é fundamentada por gráficos e estudos quantitativos que ilustram uma evidente disparidade, que aparece também após o ingresso, no “atraso” e na “repetência” mais freqüentes entre os estudantes oriundos de classes menos favorecidas. Dessa maneira, mostram que a desigualdade cultural entre as crianças não só permanece durante todo o processo de escolarização (que duraria de 15 a 20

anos), como se alastra também aos adultos que conseguem escapar à eliminação promovida pelo sistema escolar inicial.

Nesse sentido, Bourdieu e Passeron (2014) percebem o modelo de escola francesa como um método, culturalmente construído, para a legitimação das hierarquizações entre aqueles que são privilegiados (elite) e aqueles que são desprivilegiados. Em outras palavras, eles afirmariam que a cultura escolar é, na realidade, a cultura das classes dominantes, denunciando (já na década de 1960) o mito da igualdade de oportunidades nos espaços escolares e, acima de tudo, os mecanismos de dominação e de manutenção dos privilégios das classes dominantes por meio da cultura (herdada sobretudo em função da origem familiar).

Sobre os agentes principais dessa relação delicada entre espaços de ensino e desigualdades culturais, apresentam os “estudantes” como, ao mesmo tempo, “usuários” e “produto” do ensino institucionalizado, aqueles que

[...] Têm em comum o fato de estudar, quer dizer, na ausência de toda assiduidade ou de todo exercício, de submeter e de experimentar a subordinação de seu futuro profissional a uma instituição que, com o diploma, monopoliza um meio essencial do sucesso social. Mas os estudantes podem ter em comum determinadas práticas, sem que se possa concluir que eles têm uma experiência idêntica e sobretudo coletiva. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 29).

Desse modo, apontam que a “igualdade” oferecida pela escolarização, pelos níveis de ensino, acaba sendo apenas aparente, visto que o “conhecimento” dado na e pela “cultura escolar” nunca é realmente uniforme, mas, pelo contrário, marcado pela multiplicidade de experiências, que se iniciam, por sua vez, com o nascimento do estudante e a formação familiar, estabelecendo, tacitamente, um perfil favorável ou desfavorável para a adaptação ao modelo escolar, à cultura (dominante) escolar.

Eles procuram demonstrar que a origem social influencia decisivamente inclusive as escolhas do que será estudado em determinado curso. Os estudantes de origem burguesa evidenciam maior engajamento intelectual, sobretudo pela convicção que têm na sua “vocação”, no seu “dom”, procurando estudos marcados pelo diletantismo (como o estudo do “exótico”) e pelo eclecismo, no caso da sociologia, ao passo que os estudantes oriundos das classes baixas geralmente optam pelo que está “na moda” e pelo estudo de sua própria sociedade.

Além disso, “em qualquer domínio cultural medido, teatro, música, pintura, jazz ou cinema, os estudantes têm conhecimentos ainda mais ricos e mais amplos quando sua origem

social é mais elevada” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 34). Essa afirmativa sugere que a “erudição” do estudante é elemento que favorece um bom desempenho no âmbito escolar, embora “o essencial da herança cultural se transmite de maneira mais discreta e mais indireta e mesmo na ausência de todo esforço metódico e de toda ação manifesta.” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 37).

Outro aspecto importante para se pensar a cultura escolar é a questão do “juízo professoral”. A distinção dos professores entre o estudante “brilhante” e o “problemático” apareceria como produto direto de um juízo cultural, engajado desde o nascimento, a partir das socializações primárias. Haveria, portanto, uma visão elitista na cultura escolar francesa e, sobretudo, na cultura (conhecimento) geral dos professores, que diante dos níveis de ensino desconheceriam o processo de aquisição de outros saberes (falar, ouvir, ler, viver), muitas vezes naturalizados por uma determinada classe, porque seriam, na prática, o próprio capital cultural incorporado desta classe.

Desse modo, os autores denunciam a função social falaciosa das instituições escolares francesas à época: “para uns, a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista, pela qual se paga caro; para outros, uma herança que compreende ao mesmo tempo a facilidade e as tentações da facilidade.” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 42).

Além de um cuidado especial para evitar as generalizações e os mecanicismos, chamam atenção para a multiplicidade de formas com que os estudantes podem experienciar a noção de “estudante”, segundo, sobretudo, suas origens, reinterpretando continuamente o ser/estar nesta condição ativa de “estudante”.

O “estudante ideal” ou “arquetípico” carregaria consigo uma espécie de devoção pelo professor, “escolhido” como o exemplo daquilo que o estudante quer se tornar, por meio do consumo de um determinado saber, de determinadas “necessidades culturais”, que se entendem “autônomas”, mas que, na realidade, se orientam pela adesão a valores postos de antemão, marcadas principalmente pela intelectualidade e pelo estudo dos escritos considerados clássicos. De acordo com os autores, “[...] a universidade sempre prega aos convertidos [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 63).

Os professores, por sua vez, definem o que será abordado, ou seja, são eles os responsáveis pela definição dos conteúdos, do que será considerado como a “boa cultura”. Em certa medida eles possuem a autonomia que os estudantes ideais procuram “ter”. Nesse nível, o ensino universitário aparece, então, como “produtor de produtores” de uma maneira particular, interiorizada e transformada num saber-viver, de transmitir uma determinada

“cultura escolar”, evidentemente marcada pela herança oferecida pelos professores/mestre, pelo culto à cultura.

Os autores chamam a atenção para a exigência da cumplicidade tácita entre o estudante e o mestre, apontando que, menos do que um trabalho propriamente dito, o universo escolar funciona como um jogo, cujos jogadores precisam, de alguma maneira, aceitar as regras (os que buscam a intelectualidade), podendo contestá-las (e até se revoltar contra elas) apenas de modo fictício, como os boêmios, que “recusariam” a “profissão intelectual”. Eles afirmam que

[Quando os literatos parisienses intervêm nos debates ideológicos] o fazem, como atualmente a propósito da crise do ensino, têm a tendência de levar para lá suas grandes ambições e seus pequenos dramas, estendendo à escala do universo uma experiência a qual estão inclinados a viver e a pensar como universal pois a vivem e a pensam num universo que tem por vocação pensar o universal. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p.70).

Assim, os estudantes ou aspirantes ao *status* de cientista ou literato, aparecem como jogadores de um jogo intelectual, alicerçado na origem social, cujo valor fundamental é a seriedade. Percebe-se, então, um esforço dos autores em privilegiar um aspecto quase sempre não admitido e/ou não problematizado numa pesquisa que se quer científica, principalmente sobre as “instituições” contemporâneas, como a escola: o caráter pessoal/grupal da construção de mecanismos de legitimação, que, entre outras coisas, valoriza certos interesses (ideológicos e de conduta) em detrimento de outros.

Em nome da ‘seriedade’ dissimulam-se portanto duas maneiras de viver a condição estudantil. Uma é a característica sobretudo dos estudantes de origem burguesa, que fazem dos seus estudos uma experiência na qual não entram problemas mais sérios do que aqueles que aqueles introduzem. Outra exprime a inquietude do futuro própria dos estudantes vindos das camadas sociais mais distantes da cultura escolar e condenadas a vivê-la irrealmente. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 74).

Bourdieu e Passeron (2014) apresentam a idéia de que haveria um imenso abismo entre as condutas reais dos estudantes e as condutas idealizadas pelo sistema de ensino francês da época, o que resultaria numa visão fictícia de futuro. Importante ressaltar que os autores não negam que certas aptidões possam ser adquiridas *a posteriori*, mas argumentam que, de acordo com a origem social, elas são parte integrante da vida de certos agentes (capital cultural incorporado), o que geraria uma desvantagem, ou seja, uma desigualdade fundamental em relação aos meios para adquiri-las: uns os têm no próprio seio familiar e os

recebem por herança cultural e outros, quando muito, os adquirem por meio do labor - e fora da família.

É uma questão de distanciamento entre aqueles que “já são” o que o sistema escolar espera deles e aqueles que “estão/estarão/poderão estar à procura” deste “ser perdido” pela incompatibilidade entre sua condição real e sua possibilidade de inserção/ascensão na dinâmica do referido jogo social.

No estado atual da sociedade e das tradições pedagógicas, a transmissão das técnicas e dos hábitos de pensamento exigidos pela escola volta-se primordialmente ao meio familiar. Toda democratização real supõe portanto que se ensine lá onde os mais desfavorecidos podem adquiri-la, isto é, a escola. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 98).

Avançando em suas críticas, apontam que o intelectualismo romantizado pelas escolas, dado através da ilusão de que o papel do professor seria “produzir cultura” e ser “autônomo”, somado à “passividade” e “submissão” da condição de “aluno” (sem luz), omite a raiz mais profunda e necessária dos estudos, como afirma: “geralmente, estudar não é produzir, mas produzir-se como capaz de produzir.” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 76).

Assim, além de evidenciarem a necessidade da dialética nessas relações delicadas entre “quem ensina” e “quem aprende”, observam a visão “preconceituosa”, conservadora e autoritária da “pedagogia legítima”, alicerçada pelo porvir da vida profissional.

Eles apresentam dois modelos (tipos-ideais) de estudantes: a “besta dos concursos” e o “diletante”. Segundo os autores, “nos dois casos, é o mesmo esforço para imobilizar ficticiamente, eternizando ou autonomizando, um presente que faz objetivamente apelo ao seu próprio desaparecimento.” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 79). Dessa maneira, a cultura escolar francesa formaria “[...] homens cultos mais que homens de métier [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 80), o que seria um “encantamento”, uma “experiência mistificada”, resultante da dinâmica que privilegia uma “aventura intelectual”. Todavia, essa “irrealidade” pode ser percebida de maneira menos velada junto aos estudantes que se originam das classes menos favorecidas.

Forçados a um projeto profissional mais realista, os estudantes originários de classes baixas nunca podem abandonar-se completamente ao diletantismo ou prender-se aos prestígios ocasionais de estudos que, para eles, permanecem antes de tudo uma oportunidade, que deve ser apreendida, de se elevar na hierarquia social. [...] Os estudantes de classes altas podem se contentar com projetos vagos pois nunca tiveram que escolher verdadeiramente fazer o que fazem, coisa banal em seu meio e mesmo em sua família, enquanto os

estudantes das classes baixas não podem deixar de se interrogar sobre o que fazem porque têm menos chances de esquecer que poderiam não fazê-lo. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 85).

Os autores destacam que as mulheres teriam certa tendência em optar pela área do ensino, além de, ao pensar sobre o futuro, reservar um tempo para “as tarefas tradicionais da mulher.” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 83). Além disso, elas também teriam “maior humildade” em relação ao trabalho intelectual, menor carga de leitura das obras filosóficas e sociológicas e interesses menos “politizadores” (sindicais, por exemplo), o que Bourdieu e Passeron (2014) caracterizariam como “docilidade escolar”.

Alguns estudantes, em busca de terem domínio de seus próprios futuros, privilegiariam ritos mágicos (não-rationais), como a utilização de amuletos ou a inserção nalguma igreja, em detrimento da racionalidade, característica dos jogos intelectuais, que, segundo apontam, seria a marca indelével do sistema de educação francês.

Desse modo, tanto estudantes como professores, de maneira direta ou indireta, consciente ou inconscientemente, agiriam para a manutenção do *status quo*, objetivando principalmente a formação (utópica) de especialistas. Ainda assim,

[...] Um sistema de educação real [estaria] sempre investido de funções múltiplas e incomensuráveis, de maneira que não se pode atribuir a preponderância a um ou outro [fim] sem considerar os valores últimos que uma sociedade, ou melhor, os grupos que a compõem envolvem na sua representação da cultura. [Porém,] [...] os fins diversos que podem servir a um sistema de educação estão desigualmente distanciados dos fins que os diferentes grupos estabelecem, explicitamente ou não, à educação e, assim, desigualmente conformes com os seus interesses. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 88).

Para se chegar a tais reflexões, Bourdieu (2001) chamaria atenção para a importância do método comparativo, não somente em relação aos estudos no campo da cultura e da educação.

[O método comparativo] permite pensar relacionalmente um caso particular construído em caso particular do possível, tomando-se como base de apoio as homologias estruturais entre campos diferentes ou entre estados diferentes do mesmo campo. (BOURDIEU, 2001, p. 33).

Sendo assim, cada “campo” possuiria certas especificidades, às quais poder-se-iam chamar de “habitus” dos campos. Não se pretende, aqui, discutir de maneira pormenorizada o sentido desses conceitos, pois esse esforço já foi empreendido por diversos autores, que

aparecem nas referências deste trabalho. Convém, no entanto, apontar as relações percebidas entre esses dois conceitos, na medida em que lançam luz às noções de cultura e de cultura escolar, indispensáveis para as conclusões dessa dissertação.

A título de resultado, portanto, pode-se dizer que cada habitus se insere num campo específico, como, por exemplo, o habitus do campo escolar (ou habitus escolar), e se relaciona com um determinado capital cultural, com um interesse específico dos agentes (indivíduos ou grupos), cuja conexão varia em função da dinâmica de outros campos, “autônomos”, mas ao mesmo tempo “mediadores” (indissociáveis) uns dos outros. Assim, Bourdieu (1990) afirma que

A existência de um campo especializado e relativamente autônomo é correlativa à existência de alvos que estão em jogo e de interesses específicos: através dos investimentos indissolúvelmente econômicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado habitus, o campo e aquilo que está em jogo nele produzem investimentos de tempo, de dinheiro, de trabalho etc. [...] Todo campo, enquanto produto histórico, gera o interesse, que é condição de seu funcionamento. (BOURDIEU, 1990, p. 126-128).

Em “Homo Academicus” (2011), ele aponta dois lados de uma mesma estrutura acadêmica na França, ressaltando a tensão relacional entre os agentes e as instituições, entre o que seria (ou poderia ser) o conhecimento interessado e desprezioso, entre o poder e o saber, o que remete ao ponto já discutido acima sobre “mediação” e “autonomia” nos e entre os campos.

Nota-se, nesse sentido, que o conhecimento escolar, para Bourdieu, invade necessariamente a dimensão simbólica da cultura e se absorve ao conceito de “capital cultural incorporado”, exigindo o reconhecimento de que a cultura escolar está para além do espaço estrito das instituições escolares (ou cultura da escola), mas também se relaciona com outros campos e habitus, entre os quais se destaca o familiar.

Isso pode ser percebido, por exemplo, em “As categorias do juízo professoral”, publicado em língua francesa no ano de 1975: Bourdieu e Saint-Martin observam que é no momento das avaliações que se revela com maior clareza a valorização de um conhecimento erudito no âmbito do sistema de ensino francês, o que exigiria também numa determinada postura dos estudantes, para além do saber estritamente formal; tal argumento também apareceria de maneira central em “A escola conservadora”, segundo Catani (2002).

Nesse sentido, a cultura escolar exigiria certa “desenvoltura”, que não poderia ser conquistada subitamente e nem mesmo apenas pelas experiências estritamente conduzidas no

interior das instituições escolares, mas por meio de um processo que remete ao seio do universo familiar dos estudantes, como demonstra a particularidade da França, e principalmente por meio das relações diretas com outros campos e habitus. Tal desenvoltura se manifestaria na forma de “habitus escolar”, herdado pelos agentes escolares oriundos das classes dominantes, como postura ao sentar, aparência física, sotaque, estilo de falar e de escrever. (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998).

As noções de oportunidades escolares, cultura escolar e graus de seleção permitem estabelecer uma relação efetiva entre as propriedades ligadas ao pertencimento de classe e as propriedades pertinentes à organização escolar. Nesse sentido, fica evidente que a hierarquia dos valores implica uma hierarquia dos estabelecimentos, das grades curriculares, das disciplinas escolares e das práticas docentes. Assim, longe de ser uma mera disfunção organizacional ou pedagógica, o fracasso escolar aparece como socialmente necessário num sistema encerrado em relações de dominação. A cultura transmitida pela escola se apresenta como legítima, objetiva e indiscutível, como ‘neutra’, portanto, dissimulando seu caráter arbitrário e sua natureza social. (VALLE, 2013, p. 423).

A partir dessas singelas exposições e inferências, parece possível perceber que as concepções de Bourdieu acerca da cultura e da cultura escolar (e de sua relação com os conceitos de “campo” e de “habitus”) podem ser entendidas em termos de distinções, na medida em que pressupõem certo distanciamento, que se desenrola por meio de hierarquias (o que não parece significar que as relações sejam sempre desiguais) que, por sua vez, gravitam em torno das particularidades de cada “campo”.

Essas “assimetrias” sinalizam não somente para as diferenças culturais entre os agentes coletivos, especialmente, entre o “docente” e o “discente”, mas também entre agentes individuais pertencentes a cada um destes dois agentes coletivos, no que se refere ao campo escolar, ambos abordados em termos de “classe social”.



#### **4 ALGUNS APONTAMENTOS IMPORTANTES A RESPEITO DAS NOÇÕES DE “CULTURA” E DE “CULTURA ESCOLAR”.**

O termo “cultura”, talvez, seja o mais disputado no âmbito das ciências do social ao longo da segunda metade do século XX e também nas primeiras décadas do século XXI. No campo educacional, tais discussões também são marcadas por abordagens bastante distintas. Buscar-se-á resgatar as contribuições de alguns autores, cujas preocupações estão carregadas de nuances e cujos pressupostos também parecem ser divergentes. Porém, tais contribuições se mostram importantes para se pensar o conceito de cultura numa perspectiva mais ampla, na medida em que procuram abordá-lo sob o aspecto da polissemia, chamando atenção, em grande medida, para as particularidades das práticas culturais e, principalmente, para a pluralidade dessas práticas.

Dada a complexidade do fenômeno em questão, além de uma série de abordagens concorrentes, forjadas por pesquisadores e pensadores das mais diversas áreas do conhecimento, que vai da lingüística à etnologia, soma-se a dificuldade em se delinear uma abordagem consensual, visto que entre essa intensa competição pela “melhor” definição e pela construção conceitual “mais” legítima perpassam lutas que são mais do que discussões puramente acadêmicas, mas são também, de alguma maneira, empreendimentos políticos.

Sobre esse viés político, Valle (2007) aponta que

Para Bourdieu, a produção científica, sobretudo em ciências sociais, experimenta uma dicotomia que lhe parece totalmente nociva: os que se consagram ao trabalho científico, com o apoio de métodos sábios, visando seus colegas eruditos, e os que produzem saberes e se engajam nas lutas sociais: ‘para se tornar um sábio engajado, legitimamente engajado, é necessário engajar um saber’. O pesquisador não é profeta nem mestre do pensamento. Ele deve escutar, pesquisar, inventar, elaborar conteúdos e meios de ação [...]. Ele deve colocar a serviço de todos, numa linguagem simples, as difíceis aquisições da pesquisa [...]. (VALLE, 2007, p. 129).

Dessa maneira, além desse caráter de universalização do conhecimento, parece necessário, antes de tudo, reconhecer o caráter político do discurso científico, ou seja, toda discussão acadêmica possui, mesmo que de maneira velada, a chancela de uma determinada posição social, configurada a partir de certos valores e práticas que se revelariam, segundo Bourdieu, na forma de um “habitus”. (BOURDIEU, 1983c).

Ao falar sobre a questão do gosto, Bourdieu coloca que o “capital cultural” e o “habitus” “baseiam-se sempre, por um lado, na decifração inconsciente de traços expressivos

em que cada um só adquire sentido e valor no interior do sistema de suas variações segundo as classes”. (BOURDIEU, 2007, p. 225). Nessa medida, todo “habitus” parece ser um “habitus de classe”, forjado através de certo “capital cultural”. Discutir-se-á mais sobre esse ponto posteriormente.

Nessa altura, convém destacar o deslocamento de paradigma ocorrido após os estudos do antropólogo Franz Boas, nas primeiras décadas do século XX, sobre a questão da cultura, iniciando o que se chamou mais de tarde de “relativismo cultural”. Boas (2010) defendeu a autonomia e a singularidade de cada cultura, chamando a atenção para a necessidade de não mais se pensar em cultura, no singular, mas em culturas, no plural, na medida em que cada costume construído coletivamente pelos agrupamentos humanos seria manifestação de uma cultura específica.

Assim, o antropólogo criticou algumas visões deterministas (principalmente a geográfica e a econômica) que marcaram os primeiros passos da antropologia, as quais procuravam legitimar concepções etnocêntricas e evolucionistas acerca desse fenômeno. Além disso, Boas desmontaria o conceito de “raça”, que serviu de pretexto para uma série de concepções políticas moldadas pela intolerância e pela noção de que haveria uma raça superior a outra. Ele privilegiaria, assim, uma visão horizontalizada da cultura, ou seja, valorizaria as diferenças culturais.

Feita essa menção inevitável a Boas, que influenciou direta e amplamente todo esforço científico em relação à referida temática ao longo do século passado, salientar-se-á as contribuições de dois grandes estudiosos da cultura, os quais, certamente, contribuem também para se pensar a noção de “cultura escolar”.

De acordo com Denys Cuché (2002), “[a cultura] é necessária, de certa maneira, para pensar a unidade da humanidade na diversidade além dos termos biológicos”. (CUCHE, 2002, p. 9). Este autor apresenta tal conceito como ferramenta essencial à (re)construção cotidiana da humanidade, sobretudo no que se refere à relação constante com a natureza, seja na transformação dela, mas também em sua adaptação a ela.

Para ele, o “conceito científico de cultura” é uma invenção da modernidade e se orienta por um caráter descritivo (e não mais normativo, como se posicionaria uma abordagem etnocêntrica), suscitando a possibilidade de se pensar e se falar em “culturas”, no plural, na esteira dos apontamentos feitos por Franz Boas. Embora tenha sido apropriado por diversas áreas, esse autor destaca que a noção de cultura foi privilegiada entre a sociologia e a antropologia. Assim, a partir da sociologia norte americana interessada nas “variações culturais”, ele sugere também que a investigação da noção de cultura no interior de um

determinado agrupamento humano pode ser reveladora das hierarquizações entre os sujeitos e os grupos sociais.

Sob este aspecto último aspecto, o das hierarquizações, Bourdieu e Passeron, em “Os Herdeiros” (2014), nos revelam, a respeito do sistema de ensino francês, o que se tornaria o principal pressuposto teórico do sociólogo francês, segundo Nogueira e Nogueira (2009). Tal pressuposto consistiria na concepção de que toda formação social (material e simbólica), em seus diferentes campos, está intrinsecamente ligada às disputas pelo controle, produção e reprodução dos bens (simbólicos e/ou materiais). Essas disputas, por sua vez, produziriam necessariamente classificações e hierarquias entre os bens e entre os agentes envolvidos nesses mercados de troca simbólica e material.

Bourdieu e Passeron (2014) apontam que a produção ou reprodução dos bens culturais poderia ser dada pelos próprios agentes envolvidos ou por um corpo de especialistas, relativamente autônomo, interessado em definir o que é bom (cultura culta) e o que mau (cultura popular) no interior de um determinado campo, o que seria apenas o que Bourdieu chamaria de “arbitrário cultural”, ou seja, uma escolha (dentre inúmeras outras) colocada como “natural”, como única possibilidade real, por determinada classe dominante num dado momento histórico.

No campo escolar, em especial, mesmo havendo uma “definição” *a priori* do que seria a “boa educação” dada pelos agentes escolares, poderia haver especialistas e instituições, de alguma maneira, legitimadas, como agentes do Estado (no caso brasileiro, poder-se-ia citar o ministro da Educação, a nível Federal, e os secretários de Educação, aos níveis estadual e municipal, por exemplo), para classificar e hierarquizar determinados bens simbólicos, e, portanto, bens culturais, como, nesse caso, os bens escolares. Tais classificações, segundo essa lógica, também obedeceriam a “variações segundo as classes” (BOURDIEU, 2007).

Entre as diversas concepções (muitas vezes confusas) do termo “cultura”, Cuché (2002) destaca “a dimensão relacional de todas as culturas”, mas também “o interesse pelo conteúdo desta cultura, o interesse pelo que ela significa em si mesma”. (CUCHE, 2002, p. 238). Assim, para que possa haver um tratamento científico adequado, o autor parece chamar atenção ao caráter de sentido, significação e interdependência estabelecidos pela noção de cultura, apontando para a necessidade de “relativizar o relativismo cultural”. (CUCHE, 2002, p. 241). Ele afirma que

Um certo grau de etnocentrismo é necessário para a sobrevivência de qualquer coletividade étnica, pois parece que ela vai necessariamente se

desagregar e desaparecer sem o sentimento de excelência e superioridade, largamente partilhado pelos indivíduos que a constituem. (CUCHE, 2002, p. 243).

Entretanto, destaca que essa “relativização do relativismo”, do ponto de vista metodológico, exige o desprendimento do etnocentrismo, na medida em que

Tomados como princípios metodológicos, o relativismo cultural e o etnocentrismo não são contraditórios, mas, ao contrário, complementares. Sua utilização combinada permite ao pesquisador apreender a dialética do igual e do outro, da identidade e da diferença, ou seja, da *Cultura* e das *culturas*, que é o fundamento da dinâmica social. (CUCHE, 2002, p. 244).

Nesse ínterim, em meio a inúmeras definições em torno da idéia moderna de cultura, Clifford Geertz (2008) entende a cultura como uma teia de significados construída por grupos concorrentes no interior de uma determinada estrutura social. A análise antropológica não seria como uma “ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa à procura do significado cultural” (GEERTZ, 2008, p. 4).

Geertz faz uma crítica à antropologia cognitiva, que, segundo ele, sugeriria ser possível, por meio de procedimentos lógicos, sintetizar a forma como “o outro” pensa. O autor coloca que essa postura consiste em um engano, visto que, como sujeitos, ou seja, como seres produzidos no interior de (alg)uma cultura específica, estaríamos sempre munidos de nossos esquemas conceituais, concebidos *a priori*. Assim, segundo argumenta, nós pensamos por meio de (alg)uma língua, sendo impossível, para nós, nos situarmos neutramente diante da alteridade.

Ao contrário, lança luz à ideia de que a cultura é um “jogo” marcado pela tensão entre os grupos, ou seja, ela se apresenta, em última instância, numa relação de poder. Nesse ponto, o antropólogo estadunidense concorda com o francês Denys Cuché a respeito do conceito de cultura: ambos parecem sugerir que o universo social está marcado pelos conflitos entre interesses divergentes; e a “cultura” é o que “define” as “disposições” dos agentes (hierarquias), em termos bourdieusianos, o “habitus”, pois carrega consigo a marca das diferenças entre esses “jogadores”.

Assim, Geertz sugere que, se é impossível compreender ou explicar o comportamento dos “outros”, o que é possível é conversar com eles e construir um significado específico, que não é nem do outro, nem do etnógrafo, mas um produto da particularidade desta relação, uma interpretação singular. Entretanto, ante a dificuldade de se situar entre o outro, o objetivo da

antropologia seria estabelecer um diálogo, um “alargamento do universo do discurso humano”. (GEERTZ, 2008).

A cultura apareceria assim, para Geertz, como uma ficção, algo de algum modo inventado, construído coletivamente, mas que não perde sua importância como instrumento de análise e nem tampouco como material empírico da realidade social, na medida em que possibilita (re)construir certas interpretações, certas significações em relação à alteridade, organizando-as num esquema que seja coerente como sistema de símbolos que têm uma coerência própria, *fazendo sentido apenas no contexto onde é veiculado, na sua dimensão concreta e particular.*

A cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto [de poder], algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível. (GEERTZ, 2008, p.10).

Poder-se-ia perguntar: este “contexto” apresentado por Geertz pode ser utilizado para se pensar as experiências re(configuradas) num determinado espaço escolar concreto? Nesse ínterim, Thompson (2002) aponta outro aspecto importante desse “contexto”, a saber, o impacto da experiência para o aperfeiçoamento da educação escolar. Ele afirma que

A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo. (THOMPSON, 2002, p. 13).

A partir dessas concepções modernas de “cultura”, caberia problematizar também: como Bourdieu se situa em relação a tal conceito? E, mais precisamente: quais as especificidades da “cultura escolar” em relação à cultura?

A partir das décadas de 1980 e 1990 surgiram diversos estudos sobre a cultura escolar. Tais estudos estiveram marcados por abordagens distintas, que perpassavam principalmente pela História, pela Sociologia e pela Antropologia. Para além dessa pluralidade, porém, eram pesquisas que reconheceriam, de antemão, que as instituições escolares estariam vinculadas a uma cultura própria, produzida e negociada nas especificidades desses espaços, como aponta Chervel (1988).

Viñao Frago (2000) sugere que a cultura escolar pode ser compreendida a partir de uma abordagem institucional, ou seja, na percepção de que tal cultura se revela no interior de

uma organização a que chamamos de “escola”, tal qual definida por Silva (1996), ou seja, como “[...] um ambiente formativo de identidades.” (SILVA, 1996, p. 47). Tais identidades, porém, poderiam ser percebidas pelos agentes escolares de maneira distinta, como indica Canário (1998):

[...] os diferentes atores sociais, a partir de sua percepção global da situação, da interpretação que fazem do seu papel, dos seus objetivos e meios de ação, definem estratégias racionais (uma racionalidade sempre limitada e sempre do ponto de vista do ator) num jogo de poder em que cada um procura alargar as zonas de incertezas que pode controlar. (CANÁRIO, 1998, p. 65).

Bourdieu e Passeron (2014) já haviam destacado esse caráter “mais ou menos consciente” das práticas individuais ou coletivas no que se refere a estratégias desempenhadas pelos agentes no interior de um determinado campo, como o campo escolar. No Brasil, Candido (1971) também já apontava, enfatizando a influência das classes ou grupos, que as ações concretas dos sujeitos não poderiam ser compreendidas apenas a partir de “[...] relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, [compreendendo] todas as que derivam de sua existência enquanto grupo social.” (CANDIDO, 1971, p. 107).

Nesse ponto, pode-se perceber uma tensão entre as ações puramente individuais e a interferências coletivas (inclusive as influências externas ao espaço escolar propriamente dito) para a compreensão do conceito de cultura escolar, sobretudo no que se refere às noções de “classe social” ou mesmo de “grupo social”. Para Viñao Frago (2000), a cultura escolar poderia ser apreendida através dos

[...] modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores. (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100).

Nessa medida, para esse autor, a cultura escolar deveria ser percebida como uma prática, um “fazer”, mas também como uma visão de mundo, ou seja, um “pensar” em conjunto. Então, ela seria, nesses termos, algo de “comum”, um saber compartilhado entre agentes escolares (incluindo-se, nesse caso, o que ele chama de “outros membros da instituição, de outros grupos”, como “reformadores, gestores e inspetores”).

Ele indica também que tal conceito permite “mudanças ou reformas”, o que sugere certo caráter de mobilidade e, sobretudo, uma característica essencial para pensá-la: as relações de poder - experienciadas pelos agentes escolares - e marcadas principalmente pela tensão entre individualidade e coletividades em disputa no que se refere ao campo escolar.

Pode-se perceber, nesse sentido, que a concepção de Viñao Frago (2000) parece se aproximar, em alguma medida, das reflexões propostas anteriormente sobre a “teoria das práticas” de Bourdieu, a partir das contribuições de Valle (2007), que destaca, entre outras coisas, no que se refere às possibilidades de mudança social a partir da construção de um discurso científico engajado, como “um instrumento de libertação dos dominados, contribuindo para que possam apoderar-se de seu próprio destino. (VALLE, 2007, p.128).

Desse modo, ela destacaria também o papel do pesquisador nesse processo, que deveria “[...] colocar a serviço de *todos*, numa linguagem simples, as difíceis aquisições da pesquisa [...]” (VALLE, 2007, p. 129, grifos do autor). Ideia reforçada por Catani (2002), que chamaria atenção para o valor da experiência no pensamento de Bourdieu, ou seja, apenas haveria possibilidade de se construir um conhecimento autoral a partir do reconhecimento e da (re)valorização da subjetividade no fazer e no pensar científicos, mas também do caráter de que aos processos educativos estão ligados certos processos de dominação. Ele afirma:

O primeiro texto de Bourdieu lido foi a versão castelhana de *Les héritiers: Les étudiants et la culture* (1964) [...]. Atônito, percebi que este pequeno livro fornecia o caminho teórico a ser seguido para entender aquilo que Bourdieu escreveria com todas as letras, anos depois, isto é, que a sociologia toca, na maioria das vezes, em “interesses vitais” e, nesse sentido, “revela os fundamentos ocultos desta dominação”. (CATANI, 2002, p. 61).

Assim, a subjetividade e a dominação não pareciam ser exclusividade de um campo específico, mas estariam “ocultadas”, no campo escolar, de uma maneira bastante peculiar. Segundo Bourdieu e Passeron (2008), as ações pedagógicas são, do ponto de vista objetivo, uma “violência simbólica” porque impõem aos agentes escolares, de modo arbitrário, legitimando e oficializando, por meio das instituições escolares, uma concepção cultural particular, a concepção das classes dominantes.

A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo

arbitrário de imposição e de inculcação (educação). (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 27).

Forquin (1993), na tentativa de evidenciar o caráter impositivo do conhecimento escolar e, poder-se-ia dizer, de uma “cultura escolar”, destaca que haveria um

Conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIN, 1993, p.167).

Desse modo, para esse autor, a possibilidade de “libertação dos dominados” apresentada por Valle (2007), na esteira principalmente das contribuições de Bourdieu e de Passeron (2008; 2014), encontraria uma dificuldade fundamental: os conteúdos “deliberadamente” selecionados pelo “conhecimento escolar”, que estaria marcado por um caráter excludente, na medida em que ofertaria, através da escola, um “fazer” e um “pensar” idealizados pela “cultura dominante”, desconsiderando o habitus dos agentes escolares (nesse caso, especificamente os discentes).

Em Julia (2001), ao abordar a cultura escolar como um objeto histórico, ou seja, como produto de uma historicidade abordada a partir de seu viés institucional, constata-se que a escola seria responsável pela “inculcação de comportamentos e de habitus” (JULIA, 2001, p. 14). Assim, para esse autor, tal conceito aparecia como

Um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas ordenadas de acordo com finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem que se leve em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas normas e, portanto, a pôr em ação dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores. (JULIA, 2001, p. 15).

Nesses termos, Julia (2001) destacaria esse “conjunto de práticas”, principalmente por meio do acionamento de certos “dispositivos pedagógicos” pelos docentes. Ou seja, ele privilegiaria o papel dos professores nos processos de transmissão de determinados saberes e da incorporação de determinados comportamentos. Assim, além de conceber a cultura escolar como especificidade da escola, tal autor, evidencia a importância das práticas dos agentes e



das variações históricas acerca das normas que norteariam de alguma maneira as ações pedagógicas.

Ele também coloca que os processos de inculcação encontrariam resistências na cultura discente, sofrendo influências, inclusive, dos arredores em que tais processos se desenrolam, como, por exemplo, as cidades, destacando que “[...] os professores não conhecem tudo o que se passa nos pátios de recreio, que existe, há séculos, um folclore obscuro das crianças.” (JULIA, 2001, p. 30). Tal autor coloca que

[...] para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização. [...] Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares. (JULIA, 2001, p. 10-11).

Desse modo, o autor aponta explicitamente que a cultura escolar está relacionada com uma cultura mais geral, ou seja, não se restringiria estritamente ao espaço físico da escola, mas sem abrir mão do reconhecimento de que as escolas possuem culturas particulares, ou seja, culturas locais, percebidas muitas vezes fora do espaço das salas de aula. Assim, Julia (2001) suscita a ideia de que tais espaços, bem como a cultura escolar em si mesma (mesmo que de modo plural), são espaços de negociação entre saberes locais e saberes gerais, mas também entre culturas específicas, descentralizadas, e, poder-se-ia dizer, uma cultura mais genérica.

Para Bourdieu e Passeron (2014), a escola seria uma instituição transmissora da “cultura dominante”, que legitimaria certas posições sociais já configuradas de antemão. Porém, destacam que esse processo se articula com uma “dissimulação”, ou seja, de maneira sutil e velada: quão mais um sistema de ensino fosse capaz de “esconder” sua função de conservação do *status quo*, mais seria sua eficácia para o exercício dessa função social da instituição escolar. Segundo eles,

[...] Conceder ao sistema de ensino a independência absoluta a qual ele pretende ou, ao contrário, não ver nele senão o reflexo de um estado do sistema econômico ou a expressão direta do sistema de valores da “sociedade global” é deixar de perceber que sua autonomia relativa lhe permite servir às exigências externas sob as aparências de independência e da neutralidade, isto é, dissimular as funções sociais que ela desempenha e, portanto, desincumbir-se dela mais eficazmente. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p.189).

Pode-se entender, portanto, as instituições escolares como um amplo espaço de disputas, por meio dos quais diferentes níveis de tensões se estabelecem, o que coloca tal espaço como, ao mesmo tempo, um instrumento de mobilidade, mas também como ferramenta de dominação. Em outras palavras, como aponta Candau (2000), não seria possível “reduzir o componente cultural a um mero subproduto ou reflexo da estrutura social vigente [...]. A dimensão cultural é configuradora do humano, em níveis profundos, em nível pessoal e coletivo” (CANDAUI, 2000, p. 62).

A respeito do caso francês, Bourdieu e Passeron (2014) localizam na “herança” familiar a origem das desigualdades culturais (e, logo, também das desigualdades escolares), afirmando que “[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um determinado capital cultural.” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 43).

Por isso, criticam o ingresso dos estudantes em “níveis igualitários” no Sistema de Ensino, sem um recorte de classe ou de grupo. Dessa maneira, a relação dos agentes escolares (discentes, docentes, gestores e demais funcionários) com a cultura escolar estaria disposta a partir da posse (ou não) de determinado capital cultural, herdado principalmente das relações familiares. Eles afirmam que a ação escolar a que chamam de “tradicional” serviria a “[...] interesses pedagógicos das classes que necessitam da Escola para legitimar escolarmente o monopólio de uma relação com a cultura que elas não lhe devem jamais completamente.” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 140). Nesse sentido, a cultura escolar, de acordo com o caso francês, estaria ligada às práticas pedagógicas prescritivas, que desconsiderariam as particularidades das instituições escolares como espaços dinâmicos de relações entre agentes culturalmente desiguais.

Assim, as abordagens apresentadas até aqui enfrentariam de maneira muito tímida o problema, que parece ser um dos problemas centrais, das influências externas na construção de uma “cultura escolar” - ou de uma “cultura da escola”, como “características” intrínsecas ao cotidiano escolar. Como destaca Forquin (1993),

A escola é também um mundo social, que tem suas características e vidas próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta “cultura da escola” (no sentido em que se pode falar da “cultura da oficina” ou da “cultura da prisão”) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por cultura escolar... (FORQUIN, 1993, p. 167, apud CANDAUI, 2000, p. 67).

A partir dessa distinção conceitual proposta por Forquin (1993), parece possível perceber o risco das práticas pedagógicas prescritivas no que se refere ao conceito de cultura escolar, que é perigoso porque generaliza demasiadamente e, em certa medida, desconsidera as particularidades e os dinamismos dos espaços escolares propriamente ditos. Ele chama atenção para o fato de que

A educação não transmite jamais *a* cultura, considerada como um patrimônio simbólico e unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente *uma* cultura ou culturas, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação. Isto significa dizer que a relação entre educação e cultura poderia ser mais bem compreendida através da metáfora da *bricolage* (como reutilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos) do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva. (FORQUIN, 1993, p. 15).

Bourdieu (1977) aponta que o sistema de ensino francês exigiria um habitus específico dos seus agentes, o que ele conceitua como “habitus culto”, ou seja, um conjunto de disposições, a nível individual e coletivo, caracterizado pela erudição no escrever, no falar, etc. Tal habitus não seria exclusividade do campo escolar, mas poderia estar disposto (também) em outros campos, por meio da sua relação direta com o capital cultural incorporado dos agentes que se relacionariam nesses espaços. Segundo ele,

Como “força formadora de hábitos”, a escola provê aos que têm estado submetidos direta ou indiretamente à sua influência, não tanto de esquemas de pensamento particulares ou particularizados, senão desta disposição geral, geradora de esquemas particulares suscetíveis de serem aplicados em campos diferentes de pensamento e de ação, que se pode chamar de habitus culto. (BOURDIEU, 1977, p. 25).

Embora não esteja na mesma base teórica que Pierre Bourdieu, Williams (1992), destacaria o caráter volátil - e que exige, portanto, ações cotidianas de (re)afirmação - do fenômeno cultural. Para este autor

Devemos, pois, estar sempre preparados para falar em produção e reprodução e não apenas em reprodução. Mesmo tendo dado total valor a tudo quanto se possa descrever razoavelmente como réplica, em atividades culturais e sociais mais gerais, e tendo reconhecido a reprodução sistemática de certas formas profundas, *ainda assim devemos insistir em que as ordens sociais e as ordens culturais devem ser encaradas como se fazendo*

*ativamente: ativa e continuamente, ou podem muito rapidamente desmoronar.* (WILLIAMS, 1992, p. 198, grifos do autor).

A partir desse ponto, nota-se a importância crucial de se pensar as práticas, ou melhor, o cotidiano das instituições escolares para se compreender de maneira mais apurada a complexidade do fenômeno cultural nos espaços de ensino e aprendizagem. Faria Filho (2000), na esteira de Certeau (2000), indica que tais práticas seriam “calculadas”, a partir de estímulos e constrangimentos que se desenrolam no dia a dia das instituições escolares, pelos agentes escolares (pensando nesse caso, os discentes) enquanto possibilidades de adquirirem determinadas competências. Essa ideia de “cálculo” parece se aproximar da noção de “estratégia”, tal qual apresentada por Bourdieu e Passeron (2014), ou seja, como produto de um habitus que (re)dimensiona os investimentos dos agentes no campo escolar em função da posse *a priori* de certo capital cultural.

A partir de uma concepção mais voltada para a História da Educação, surgiram vários estudos no Brasil, sobretudo na segunda metade do século XX, que procuraram compreender as relações entre os espaços e os tempos escolares, ou seja, a experiência particular e concreta das instituições de ensino, tentando relacioná-los com espaços e tempos pensados num sentido mais amplo.

De acordo com Faria Filho (2000), esses estudos revelariam uma multiplicidade de perspectivas traçadas pelos agentes escolares (concebidos por esse autor como “sujeitos escolares”, onde se incluem docentes, discentes, diretores, inspetores, entre outros). Tais estudos revelariam, portanto, o dinamismo das práticas no interior dessas instituições, colocando em xeque a ideia (tácita) de que a(s) escola(s) seria(m) um espaço acabado e homogêneo.

Assim, Faria Filho (2003) trouxe a noção de escolarização para ajudar a pensar a cultura escolar, proposta em dois sentidos interrelacionados: 1) como conjunto de processos e políticas organizacionais vinculadas a um sistema de ensino e 2) como (re)produtora de certos códigos, por meio dos quais se reconfiguram certos sentidos e certos significados. Entendida como categoria de análise desses processos de escolarização, a cultura escolar permitiria, então, “[...] articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos chave que compõem o fenômeno educativo” (FARIA FILHO, 2003, p. 8).

Através dessas discussões é possível perceber que o termo cultura escolar parecia estar associado ao reconhecimento de que haveria uma cultura específica da escola (ou das escolas), sem pensá-la(s), ao menos num primeiro momento, como processo (re)produzido a

partir da multiplicidade e pluralidade de outros campos. Assim, tais ideias não trariam problematizações claras a respeito dessa indistinção entre, por exemplo, no caso brasileiro, em especial, uma cultura escolar percebida em escolas públicas e em escolas privadas.

Num segundo momento, principalmente a partir das contribuições de estudos em História da Educação, pode-se perceber um esforço significativo para se pensar em uma “cultura da escola”, colocando no centro do debate a questão do cotidiano escolar e, conseqüentemente, das especificidades das práticas e estratégias desempenhadas pelos agentes escolares.

Nesse sentido, a título de reflexão, parece necessário reconhecer o risco do relativismo, cabendo problematizar: há algo comum entre as diferenças de experiências culturais (materiais e simbólicas)? É possível se pensar numa cultura comum, capaz de abarcar particularidades regionais, individuais, institucionais? Como lidar com as permanentes tensões entre individualidades e coletividades, sobretudo no que se refere às experiências escolares concretas? E, principalmente: como equalizar as particularidades (cultura da escola) e as complexidades envolvidas numa concepção possível de cultura escolar? De que maneira a perspectiva proposta por Pierre Bourdieu pode contribuir, do ponto de vista teórico, para a compreensão da cultura escolar? São questões difíceis, que se mostram sempre urgentes para o enfrentamento da delicada relação entre a cultura e as culturas, entre o trabalho docente e, poder-se-ia dizer, o “trabalho discente”.

#### **4.1 A “cultura escolar” como categoria da Sociologia da Educação.**

No Brasil, o conceito de “cultura escolar” começou a ser pensando a partir da década de 1970, numa tentativa de se analisar as instituições escolares para além de uma abordagem estritamente funcionalista, preocupada com as questões técnicas e organizacionais. Todavia, o conceito ganha força a partir da primeira publicação, em 1995, do texto “A cultura escolar como objeto histórico”, de Dominique Julia. Existiam, sim, estudos anteriores, mas é nessa década que eles ganham maior destaque no meio acadêmico. Buscar-se-ia abordagens mais voltadas para a dimensão política, apoiada na observação dos agentes escolares, valorizando os saberes (re)construídos no e pelo cotidiano escolar.

A inserção de tal conceito, ao que parece, não deixaria de ser, portanto, o mote para uma mudança de paradigma. Segundo Teixeira (2002), seria necessário “[...] politizar o

conceito de cultura organizacional, para que sua capacidade explicativa possa abranger os comportamentos, as decisões, os processos e as relações que constituem a dinâmica organizacional.” (TEIXEIRA, 2002, p. 34). Porém, Candau (2000) chamou atenção (como também o fez Bourdieu, acerca do sistema de ensino francês) para o risco de se “reduzir o componente cultural a um mero subproduto ou reflexo da estrutura social [...]”, destacando ainda que “a dimensão cultural é configuradora do humano, em níveis profundos, em nível pessoal e coletivo” (CANDAU, 2000, p. 62).

Na esteira de Geertz (2008), Pérez Gómez (2001) também aponta que não se pode compreender de maneira adequada os fenômenos culturais, seja no âmbito escolar, seja numa abordagem mais ampla, sem levar em consideração as relações de poder. Por isso, chama atenção para o espaço das práticas concretas dos agentes sociais - o que Geertz (2008) chamaria de “teia de significados” -, para a vida escolar cotidiana, percebida em termos de um “texto ambíguo, inacabado, metafórico, que requer constante interpretação.” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 15).

Para ele, a cultura escolar seria produto de um “intercâmbio cultural” (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Portanto, ela se articularia a partir de diferentes culturas (crítica, social, institucional, experiencial e acadêmica) e através de relações bastante complexas.

A vida dentro das escolas é complexa, confusa, indeterminada e frequentemente contraditória, de modo que nem os professores, nem os alunos se comportam de forma consistente com as prioridades da instituição, a definição social do currículo ou as *expectativas* sociais majoritárias. Sempre existe uma margem de *liberdade* para expressar a autonomia, a resistência, a diversidade e a discrepância. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 167, grifos do autor).

Para Forquin (1993), as escolas são instituições *sui generis* e, desse modo, não se “imitam”, não se organizam culturalmente de uma maneira homogênea, monolítica. Ele considera a “cultura da escola” como o conjunto dos vários aspectos do cotidiano escolar, incluindo as normas, os significados, os ritos, pensamentos etc. Assim, afirma que a cultura, num sentido mais amplo, se ocupa do “mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz.” (FORQUIN, 1993, p. 168).

Para esse autor, a “cultura escolar” seria o “mundo social” das escolas (num sentido relativamente mais dilatado do que a “cultura da escola”), definindo esse conceito a partir das “características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus

modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993, p. 167).

Em certa medida, é possível entender que a utilização do termo “cultura da escola” pelo autor se justifica pelo fato de o termo “cultura escolar” se apresentar de maneira plural e complexa, ou seja, sem uma definição unívoca e acabada, localizada fora do contexto particularizado e polissêmico das práticas que se desenrolam no interior das instituições escolares. Tais práticas podem variar muito entre instituições, como, por exemplo, uma escola pública e uma escola privada, ou até mesmo entre escolas públicas localizadas em bairros distintos de uma determinada cidade. E ainda há as escolas localizadas em zona rural, o que pode interferir também nas relações que nelas se desenrolam.

Por conta dessas particularidades, Pérez Gómez (2001) reserva certo “espaço de liberdade” à dimensão cultural das escolas, pois a compreende como um espaço de conflitos, disparidades e incoerências. Assim sendo, as divergências e as incompatibilidades entre experiências escolares, em diferentes espaços concretos, ofereceriam sempre a possibilidade da surpresa, da novidade.

A partir das contribuições da chamada “Sociologia das Instituições Educacionais Escolares”, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990, as pesquisas focadas no cotidiano escolar passam a ser mais reconhecidas no contexto brasileiro. Segundo Coulon (1995), haveria uma

[...] necessidade de se aprofundar os processos socioculturais na constituição histórica da identidade das instituições educacionais escolares, como condição para se adquirir o seu significado social e sua importância na vida pessoal e profissional tanto de docentes quanto de discentes. (COULON, 1995, p. 33).

Traçado esse pequeno panorama da inserção do conceito de cultura escolar no Brasil somado à grande contribuição de Pérez Gómez (2001), parece importante destacar nesta seção a hipótese defendida por Bortoluci, Jackson e Pinheiro (2015) acerca da recepção do pensamento de Bourdieu no Brasil.

Segundo esses autores, a partir de um enorme esforço de reconstrução histórica, inicialmente, o pensamento de Bourdieu se inseriu no contexto brasileiro fora do âmbito “científico” propriamente dito, ou seja, fora do meio acadêmico. Nas palavras deles, o pensamento do referido autor, num primeiro momento, se localizaria

[...] a partir das margens do sistema acadêmico, especialmente nas ciências sociais, desde o final dos anos de 1960, quando a circulação de

pesquisadores brasileiros no exterior implicou uma renovação teórica de tais disciplinas. Mobilizado inicialmente na área de estudos rurais, [a obra de Bourdieu] consolidou-se posteriormente como referência central, sobretudo no domínio da sociologia da cultura. (BORTOLUCI, JACKSON, PINHEIRO, 2015, p. 219).

Nessa perspectiva, pode-se pensar que, de algum modo, o reconhecimento das contribuições de Bourdieu para o pensamento social, político e educacional, sobretudo no que se refere ao cenário brasileiro, se introduz, num segundo momento, pelos estudos de cultura; o que revela, por um lado, a envergadura do empreendimento intelectual (e conceitual) do sociólogo francês e, por outro, o papel fundamental da “cultura” (conceito que serve tanto à sociologia da cultura como à sociologia da educação) como elemento norteador de uma determinada abordagem, marcada, entre outras coisas, pela pluralidade, dialogando com as diversas facetas do fenômeno social, das quais se poderia destacar também a política, a arte e, principalmente, a educação.

Segundo Valle (2007),

Os avanços científicos mais marcantes, impulsionados por Pierre Bourdieu, podem ser observados em diferentes domínios: nos trabalhos sociológicos da cultura, incluindo a sociologia das instituições escolares e universitárias, numa sociologia da arte que se desenvolveu desde os anos 1960, nos estudos referentes ao consumo cultural, numa sociologia da educação, dos bens simbólicos, dos grupos sociais, das classes de idade. (VALLE, 2007, p. 36).

Para essa autora, os “trabalhos sociológicos da cultura” contemplariam o que ela chama de “sociologia das instituições escolares e universitárias” e também “estudos referentes ao consumo cultural, numa sociologia da educação [...]”. Partir-se-ia do pressuposto de que a cultura (ou culturas) se define(m), como afirma Bourdieu, a partir de um “mercado de bens simbólicos”, ou seja, baseada numa troca que se submete às ideias de “consumo” e de “produção”. (BOURDIEU, 2005).

Assim, a “cultura escolar” como categoria analítica da Sociologia da Educação traz consigo a marca das relações de poder, do entendimento de que a dimensão cultural está intrinsecamente relacionada à dimensão política. Assim, parece possível perceber, nesse ponto, que tal perspectiva se aproxima da abordagem proposta por Pierre Bourdieu, sobretudo no que se refere à ênfase nos agentes escolares, em suas práticas, e nos espaços escolares, ou seja, como aponta Meksenas (1991), identificando as instituições escolares como espaços dinâmicos, “[...] tendo em vista que existem no seu interior forças progressistas atuando para a transformação da própria escola e da sociedade.” (MEKSENAS, 1991, p. 135).



Além disso, a própria função social das instituições escolares passaria a ser percebida sob esse viés dinâmico, relacionado com dimensões mais amplas, as quais poder-se-ia chamar de “dimensões macrossociológicas”, mas também com experiências individuais, que influenciam também na configuração desses espaços de socialização, na medida em que

Como instituição, a escola, fundamentalmente voltada para a educação, não deixa de se inserir no mercado de trabalho e na configuração política nacional, além de apresentar outras conexões funcionais a serem percebidas ou descobertas. A própria problemática da função educativa da escola no momento atual tem consequências relevantes para a organização e gestão dos sistemas escolares e das suas unidades. Como grupos sociais, as escolas têm participantes: alunos, professores, administradores e todas as demais pessoas envolvidas nos processos sociais que se desenvolvem e se inter cruzam na escola e em torno dela. Todos eles trazem para a interação escolar as suas motivações, os seus hábitos individuais e os efeitos das suas vinculações e experiências extraescolares. (LENHARD, 1998, p. 17).

Portanto, a cultura escolar parece ser o resultado da interação entre as culturas das instituições escolares, num processo dinâmico entre diferentes agentes. Desse modo, a abordagem conceitual e a capacidade analítica dessas relações sugerem um olhar menos voltado ao caráter organizacional desses espaços e mais atento às interações entre os sujeitos, que vivenciam experiências muito particulares no interior das instituições de ensino e de aprendizagem. Sugere-se, então, uma aproximação dessa discussão com alguns conceitos-chave tramados por Pierre Bourdieu em sua “Teoria das Práticas” de modo a contribuir para uma melhor compreensão da complexidade e da dinâmica desses processos.

#### **4.2 A importância dos conceitos de “Campo” e de “Habitus” para se pensar a noção de “Cultura Escolar”.**

De acordo com Pinto (2000), os conceitos de “campo” e de “habitus” são fundamentais para compreender a abordagem proposta por Pierre Bourdieu, sobretudo no que se refere ao campo educacional. Ao que parece, tais noções influenciam diretamente sua teorização, na medida em que oferecem um alcance para além do universo empírico em que foram forjadas, permitindo o que Nogueira e Nogueira (2009) apontariam como “um quadro macrossociológico de análise das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social”, já destacando o papel importante do “habitus familiar” nessa abordagem, ou seja, a influência de

forças externas ao próprio campo escolar propriamente dito no que se refere à construção de uma certa “cultura escolar”.

Essa estratégia metodológica-conceitual percorreria, nesse sentido, as particularidades (microsociologia) e as generalidades (macrossociologia) dos fenômenos sociais/educacionais a partir da delicada e íntima relação entre as práticas/contextos/agentes e as estruturas sociais. Através do conceito de “habitus”, o sociólogo francês buscaria “solucionar” tais dicotomias a partir do reconhecimento de que os fenômenos sociais são, antes de tudo, fenômenos políticos, ou seja, suas possibilidades de traçar certas generalidades por meio das investigações empíricas não seriam forçadas neutramente, mas também reconheceriam a existência de certas estruturas, configuradas em diferentes “campos”. Valle (2007) aponta que

Bourdieu expõe as grandes linhas de uma abordagem distintiva do fenômeno político, cujas implicações metodológicas estão bem presentes: é superficial analisar os discursos e as ideologias políticas enfatizando os enunciados, sem considerar a constituição do campo político e a relação entre esse campo e o espaço social mais amplo, o qual abrange as posições e os processos sociais. Ele chama a atenção para a exigência de fundar toda análise do discurso político na construção do campo, no interior do qual esse discurso é produzido e recebido, e observar as organizações distintivas, seus esquemas de produção e de percepção e as relações mantidas com o espaço social no seu conjunto. (VALLE, 2007, p. 35-6).

Pierre Bourdieu afirma que o “universo da mais pura ciência é um campo como qualquer outro, com suas relações de força e monopólios, suas lutas, estratégias, interesses e lucros.” (BOURDIEU, 1983a, p. 123). Para ele, portanto, todos os “campos” são “relações de força”, onde se constroem “monopólios, lutas, estratégias, interesses e lucros”. Desse modo,

A teoria do conhecimento e a teoria política são inseparáveis: toda teoria contém, de forma implícita ao menos, uma teoria da percepção do mundo social e estas teorias da percepção do mundo social se organizam segundo as oposições muito análogas aquelas existentes no mundo natural. (BOURDIEU, 1983b, p. 86).

Se, para Bourdieu, do ponto de vista teórico, o conhecimento está intrinsecamente relacionado à política, pode-se pensar que o contexto de (re)produção e consumo de uma certa cultura escolar também estaria inserido nessa relação, na medida em que a cultura escolar (re)constrói, hipoteticamente, um tipo particular de saber, configurado pelas práticas dos agentes num determinado espaço, em uma instituição de ensino e de aprendizagem.

Além disso, ao que parece, a noção de “campo”, como trabalhada pelo autor, corresponde à ideia de “estrutura”. Tal “estrutura”, no entanto, se apresentaria através de diferentes campos ou “espaços sociais” determinados. Ou seja, seria concebida como uma dimensão dinâmica e plural. Assim, haveria um caráter de constante relação entre esses campos (como o econômico e o cultural), embora cada campo pudesse ser definido por certas regras de atuação, que, mesmo de maneira implícita, interfeririam na disposição das práticas individuais e coletivas, nos habitus dos agentes.

O campo, no seu conjunto, define-se como um sistema de desvio de níveis diferentes e nada, nem nas instituições ou nos agentes, nem nos actos ou nos discursos que eles produzem, têm sentido senão relacionalmente, por meio do jogo das oposições e das distinções. (BOURDIEU, 2001a, p. 179).

Em outras palavras, cada campo possuiria uma dinâmica própria, uma peculiaridade, mas, mesmo assim, não poderia ser compreendido fora de uma perspectiva de interação, de conjunto. Portanto, a especificidade de um determinado campo não poderia ser elucidada de maneira isolada. Nessa linha de raciocínio, poder-se-ia dizer que não seria possível compreender o campo educacional sem compreender o campo familiar, por exemplo (BOURDIEU; PASSERON, 2008; 2014).

Os campos, segundo Bourdieu, têm suas próprias regras, princípios e hierarquias. São definidos a partir dos conflitos e das tensões no que diz respeito à sua própria delimitação e construídos por redes de relações ou de oposições entre os atores sociais que são seus membros. (CHARTIER, 2002, p. 140).

A partir da contribuição de Chartier (2002) sobre o caráter relacional e conflituoso dos campos, parece evidente o papel determinante dos agentes na (re)configuração das “regras, princípios e hierarquias” desses mesmos campos. Por isso, segundo Bourdieu (2001a), do ponto de vista metodológico, além da possibilidade de se utilizar outras categorias de análise relacional, como “subcampos”, ou seja, distinções no interior de um determinado campo, tais agentes seriam a única via de acesso concreto para apreensão (teórica) dos espaços sociais. Sobre esse ponto, convém uma citação do autor, extensa, mas bastante esclarecedora.

Uma das dificuldades da análise relacional está, na maior parte dos casos, em não ser possível apreender os espaços sociais de outra forma que não seja a de distribuições de propriedades entre indivíduos. É assim porque *a informação acessível está associada a indivíduos*. Por isso, para apreender o sub-campo do poder econômico e as condições econômicas e sociais de sua

reprodução é na verdade obrigatório interrogar os duzentos padrões franceses mais importantes. Mas é preciso, custe o que custar, precaver-se contra o retorno à “realidade” das unidades pré-construídas. Para isso, sugiro-vos o recurso a esse instrumento de construção do objecto, simples e cômodo, que é o quadro dos caracteres pertinentes de um conjunto de agentes ou de instituições: se se trata, por exemplo, de analisar diversos desportos de combate (luta, judô, aikidô etc.) ou diversos estabelecimentos de ensino superior, ou ainda diversos jornais parisienses, inscreve-se cada uma das instituições em uma linha e abre-se uma coluna sempre que se descobre uma propriedade necessária para *caracterizar* cada uma delas, o que obriga a pôr a interrogação sobre a presença ou ausência dessa propriedade em todas as outras – isto, na fase puramente indutiva da operação; depois, fazem-se desaparecer as repetições e reúnem-se as colunas que registram características estrutural ou funcionalmente equivalentes, de maneira a reter todas as características – e essas somente – que permitem *discriminar de modo mais ou menos rigoroso as diferentes instituições*, as quais são, por isso mesmo, pertinentes. Esse utensílio muito simples tem a faculdade de obrigar a pensar relacionalmente tanto as *unidades sociais* em questão como as suas propriedades, podendo estas ser caracterizadas em termos de presença ou de ausência (sim/não). Mediante um trabalho de construção dessa natureza – que se não faz de uma só vez, mas por uma série de aproximações – constroem-se, pouco a pouco, espaços sociais os quais – embora só se ofereçam em forma de relações objetivas muito abstractas e se não possa tocá-los nem apontá-los a dedo – são o que constitui toda a realidade do mundo social. (BOURDIEU, 2001a, p. 29-30, grifos do autor).

Desse modo, ele exalta uma metodologia específica, que procura estabelecer aproximações entre as características dos diferentes campos, que seriam “toda a realidade do mundo social”. Mas também ressalta que num mesmo campo, poderia haver certas nuances entre o que ele chama de “unidades sociais”. Assim, Bourdieu parece abrir um precedente fundamental para, por um lado, privilegiar as práticas dos agentes, seja individual ou coletivamente, e, por outro, localizar o conceito de habitus como essencial nessa perspectiva teórico-metodológica. Segundo Setton (2002), tal conceito teria uma “longa história nas ciências humanas”, mas, a partir da concepção proposta por Pierre Bourdieu,

[Seria] possível pensar o indivíduo portador de uma experiência que o predispõe a construir sua própria identidade, a fazer suas próprias escolhas sem obedecer cega e unicamente a uma memória incorporada e inconsciente. Ou seja, trata-se de uma *experiência* incorporada, mas também em construção contínua na forma de um habitus que habilita o indivíduo a construir-se processual e relacionalmente com base em lógicas práticas de ação ora conscientes, ora inconscientes. Na falta de um eixo estruturador único (família, escola e/ou cultura de massa) e pela circularidade das referências, o indivíduo contemporâneo estaria mantendo novas relações com o mundo exterior. (SETTON, 2002, p. 68).

Cunha (2006) coloca questões interessantes, que parecem revelar um aspecto importante sobre esse conceito-chave.

Será *apropriado* falar-se do campo universitário? O próprio Bourdieu não teve dúvida a respeito, tanto que tratou dele em *Homo Academicus*. No entanto, reluto em seguir o formulador do conceito, ao menos na delimitação do “perímetro” desse campo. Ao estudar as universidades e uma grande *école* francesas, em obras separadas (esta última em *La Noblesse d’État*), Bourdieu fechou bastante o foco do estudo: concentrou-se nas faculdades de letras, ciências, direito e medicina, ao mesmo tempo em que deixou de lado setores importantes do ensino superior na França, em especial o setor privado. Pondera que “valeria a pena considerar a hipótese de que as universidades não constituem propriamente um campo. Elas participam de pelo menos quatro campos. Vamos a eles: Campo educacional [...]; Campo profissional [...]; Campo da pesquisa [...]; Campo cultural [...]”. (CUNHA, 2006, p. 22).

A partir das indagações apresentadas, assim como já apontado por outros autores, Cunha (2006) também reafirma esse caráter interdimensional dos campos. No que se refere ao conceito de *habitus*, embora já se tenha apresentado sua definição, de acordo com Bourdieu, acredita-se necessário retomar tal discussão, agora de maneira mais particularizada e articulada com o que se procura pensar nesse momento: a cultura escolar a partir desses conceitos-chave, que compõem o arcabouço teórico apresentado pelo sociólogo francês. Tal conceito, para ele, é entendido

[...] como sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. (BOURDIEU, 2005, p. 191).

Nessa medida, é através desse “sistema das disposições socialmente constituídas” que os agentes teriam um “senso do jogo”, certas experiências construídas *a priori* (pela cultura, num sentido lato), a partir das quais elaborariam, consciente ou inconscientemente (no sentido de ação deliberada ou não, respectivamente), estratégias de ação que possuiriam certas regularidades. Tais regularidades das agências (individuais ou coletivas) influenciariam na concepção dos “campos”.

Lechte (1996) considera o *habitus* como “uma espécie de gramática das ações que serve para diferenciar uma classe (por exemplo, a dominante) de outra (por exemplo, a dominada) no terreno social” (LECHTE, 1996, p. 72). Mas, mais do que revelar um “lugar”, uma posição de classe, ele funciona como um “juízo de classe”, escolhas/estratégias do que

seria viável ou alcançável (e possível) para conquistar certos bens, como os culturais, no interior de determinado campo. Na década de 1960, um estudante francês oriundo da classe operária se dedicar, por exemplo, inteiramente a entrar numa faculdade de Medicina seria uma estratégia inviável como *habitus* de classe. (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

M. A. Nogueira ressalta que é em “A escola conservadora” que à noção de “ethos de classe” – que se poderia definir como o resultado do processo pelo qual os diferentes grupos sociais interiorizam sua situação objetiva, em matéria de probabilidades educacionais, transmutando-a em aspirações, desejos, etc. subjetivos – iria se acrescentar, posteriormente, o conceito de *habitus* (esquemas estruturados de percepção, pensamento, ação, formados a partir dos modos de viver e de pensar das diferentes classes sociais, e que se traduzem por predisposições ou disposições duráveis em direção à ação), na análise da ação pedagógica como imposição de um arbitrário cultural. (NOGUEIRA, 1989, p. 4, apud CATANI, 2002, p. 67).

Sendo assim, se se leva em consideração que toda agência, individual ou coletiva, é produto da “imposição de um arbitrário cultural” por uma determinada classe, concebe-se também que tal “imposição”, sendo “arbitrária”, pode modular em frequências distintas da “cultura dominante”, ou seja, carrega consigo, para além de um ato de “violência simbólica”, como apresenta Bourdieu, também a semente ou potencialidade da mudança, do dinamismo cultural.

Os conceitos de “campo” e de “habitus”, atravessados pelo movimento da(s) cultura(s), parecem exigir, por um lado, o reconhecimento das hierarquizações (seja dos bens materiais ou simbólicos, seja dos agentes envolvidos direta ou indiretamente num determinado mercado) e, por outro, a relevância determinante das experiências individuais ou coletivas, apoiadas pelas noções de “capital cultural” e de “classe social”. Porém, Pierre Bourdieu destaca que “as classes sociais não existem [...]” Ele afirma que “[...] o que existe é um espaço social, um espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas, não como um dado, mas como *algo que se trata de fazer*.” (BOURDIEU, 1996, p. 26-27).

Portanto, o autor coloca que, de alguma maneira, a própria ideia de “classe social” estaria relacionada com uma dimensão estritamente simbólica ou, poder-se-ia entender, abstrata, o que ele chamou de “estado virtual”, apoiada, por sua vez, numa realidade concreta que poderia ser apreendida por meio desses mecanismos metodológicos. Desse modo, o “espaço de diferenças”, seja entre campos, seja entre instituições ou até mesmo entre agentes inseridos num mesmo *habitus* de classe formaria o que ele parece conceber como “realidade social”. Assim, as noções apresentadas, segundo ele, não deveriam ser

[...] examinadas em si mesmas e por si mesmas; são utilizadas e postas à prova em uma pesquisa inseparavelmente teórica e empírica que, a propósito de um objeto bem situado no espaço e no tempo, a sociedade francesa dos anos 70, mobiliza uma pluralidade de modelos quantitativos e qualitativos, estatísticos e etnográficos, macrosociológicos e microsociológicos. (BOURDIEU, 1996, p. 14).

Desse modo, a agência individual, impulsionada pelos princípios adquiridos (e transformados em *habitus*) pela sua “primeira socialização/educação” não se produziria nem de maneira autônoma, nem de modo mecânico, mas através de uma negociação dinâmica entre as tendências adquiridas *a priori* como *habitus* e as circunstâncias (historicidade) da ação.

Das experiências de fracasso e de êxito, os agentes adquiririam um conhecimento prático, não necessariamente percebido de maneira consciente (deliberada), sobre o que lhes pareceria provável ou improvável de ser alcançado como realidade concreta, ou seja, se estabeleceria entre eles uma estratégia de ação adequada para si (individualidade) e para o grupo (classe social).

Embora Julia (2001) não esteja preocupado, aparentemente, com uma compreensão sociológica da cultura escolar, ele a percebe como uma “cultura conforme, e seria necessário traçar, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível.” (JULIA, 2001, p. 25). Tal concepção se assemelha à perspectiva embasada num “trabalho propriamente político de construção” das classes, como apresentada por Bourdieu (1996). Ele afirmaria que

É preciso construir o espaço social como estrutura de posições diferenciadas, definidas, em cada caso, pelo lugar que ocupam na distribuição de um tipo específico de capital. (Nessa lógica, as classes sociais são apenas classes lógicas, determinadas, em teoria e, se se pode dizer assim, no papel, pela delimitação de um conjunto – relativamente – homogêneo de agentes que ocupam posição idêntica no espaço social; elas não podem se tornar classes mobilizadas e atuantes, no sentido da tradição marxista, a não ser por meio de um trabalho propriamente político de construção, de fabricação – no sentido de E. P. Thompson fala em *The making of the English working class* - cujo êxito pode ser favorecido, mas não determinado, pela pertinência à mesma classe sócio-lógica). (BOURDIEU, 1996, p. 29).

Eis um ponto muito importante: “[...] cujo êxito pode ser favorecido, mas não determinado, pela pertinência à mesma classe sócio-lógica.” Aqui, Bourdieu apresenta uma visão bastante peculiar a respeito da noção de classe, apoiada evidentemente ao conceito de

habitus, de forma semelhante à concepção de Thompson (1987), no que se refere ao papel da história no contínuo processo de (re)construção das ideias de “classe”: “por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência.” (THOMPSON, 1987, p. 9).

Segundo essa abordagem, parece claro que, mesmo entre agentes pertencentes a uma mesma “classe”, há “acontecimentos díspares”, que carregam suas particularidades, seja no âmbito de certos contextos históricos, seja no que se refere a ações individuais ou coletivas que “fugiriam à regra”, ou seja, fariam exceção ao habitus de classe.

Bernard Lahire (2004), também na tentativa de compreender as relações entre o universo familiar e o universo escolar, numa perspectiva mais voltada para as experiências individuais, se propôs o enfrentamento dessas “exceções”, ou seja, buscou compreender os sucessos escolares de agentes oriundos de classes menos favorecidas. A partir de entrevistas e etnografias, ele chamou atenção para a necessidade em se (re)construir as redes de relações familiares, destacando as particularidades das dinâmicas nas quais a criança estava inserida, especialmente “as formas familiares da cultura escrita”, “as condições e disposições econômicas”, “a ordem moral doméstica”, “as formas de autoridade familiar” e “as formas familiares de investimento pedagógico”. (LAHIRE, 2004).

Nesse último ponto, é interessante observar, como o autor aponta, que o excesso de exigência da família em relação ao agente, para que ele consiga êxito no campo escolar, pode ter efeito reverso, gerando uma pressão demasiada, de modo a prejudicar seu percurso como estudante.

Em “Os Herdeiros: os estudantes e a cultura” (2014) (e também em “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”), Bourdieu e Passeron apontam alguns casos no Sistema de Ensino francês em que estudantes de classes desfavorecidas conseguiam sucesso escolar (o próprio Bourdieu se enquadraria entre esses estudantes) e essas situações eram sempre consideradas pelo sistema de ensino como um exemplo de que seria possível, enquanto na verdade, segundo os autores, eram apenas casos raros e isolados no interior de um sistema excludente, baseado numa herança cultural marcada pela erudição, oriunda em grande medida do círculo familiar dos agentes. (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Bernard Lahire traz discussões importantes a respeito do conceito de habitus e do que ele chama de “Teoria dos Campos” de Pierre Bourdieu. Para este autor, cuja abordagem se inscreve na tradição bourdieusiana, por meio de uma “sociologia disposicionalista e contextualista”, o habitus nem sempre seria “o princípio gerador das práticas” (LAHIRE,



2002, p. 128), ou seja, nem sempre estaria disposto numa mesma lógica e, por conta disso, deveria ser relativizado para se pensar a pluralidade lógica das ações.

Assim, o que Bourdieu entendia como “campo” seria entendido por ele em termos de “jogo” e os “agentes” seriam percebidos como “atores sociais”. Tal reconfiguração conceitual se deu pela exigência de suas investigações empíricas, que, segundo o próprio autor destaca em relação ao “jogo literário”, revalariam múltiplos universos de pertencimento, como os escritores que “ganhariam a vida” em outros contextos, fora do contexto literário propriamente dito: um “escritor” pode também ser um médico ou um advogado, possuindo o que chamou de “vida dupla”. (LAHIRE, 2009).

Nessa medida, empreende uma crítica à ideia de que os agentes (atores) seriam “membros” de um determinado campo (jogo) ou classe social, mesmo que de maneira estritamente analítica. De acordo com Lahire, um mesmo ator, ao invés de ser/estar “membro” de uma determinada classe, poderia orientar suas ações a uma multiplicidade de experiências “fora” do universo estrito dessa determinada classe. Embora não se tenha aprofundado nas discussões levantadas e trabalhadas por Lahire, suas contribuições, ao que parece, sugerem a necessidade de um maior aprofundamento para se levar adiante as possibilidades de pesquisa sugeridas nesta dissertação.

## 5 CONCLUSÃO

A partir do pensamento de Bourdieu e Passeron (2014) acerca da sociologia da educação e, mais precisamente, das relações entre capital cultural incorporado, herança familiar e cultura escolar, parece possível vislumbrar que os espaços escolares são, antes de mais nada, espaços de socialização, em que os agentes não estão sujeitos unicamente a um processo mecânico de absorção de um “saber escolar”.

Os espaços escolares e, conseqüentemente, os agentes envolvidos nas dinâmicas desses espaços, não apenas reproduzem uma mecânica pedagógica legítima, um automatismo estático. Ao contrário, (re)produzem constantemente um universo de significados particulares, reconfigurados cotidianamente pelo contexto institucional desses espaços, mas também, e sobretudo, por *processos que ultrapassam o campo escolar*, articulando-se de um modo mais ou menos claro com *culturas extrínsecas*, que envolvem desde as relações familiares até as relações de amizade (capital social).

Portanto, chama-se atenção para a *pluralidade do conceito de cultura escolar*, na medida que aparece, segundo a perspectiva traçada por Bourdieu e Passeron (2014), como extensão de uma cultura construída de antemão, pelo contexto familiar, por uma relação que se submete à noção de “classe social”, de *certas desigualdades de valores e de valorização do que é ou não adequado ao espaço escolar propriamente dito*.

E, ao que parece, onde houver desigualdades haverá também a possibilidade de se pensar, do ponto de vista teórico e conceitual, em termos de “classes sociais”. Os autores afirmariam que “a cegueira às desigualdades sociais condena e autoriza a explicar todas as desigualdades, particularmente em matéria de sucesso escolar, como desigualdades naturais, desigualdade de dons.” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 92).

Para eles, “[...] [as pedagogias atualmente conhecidas] servem a um sistema que ignora e que quer ignorar as diferenças sociais.” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 99). Essencialmente, suas problematizações se referem principalmente às possibilidades de democratização do ensino superior francês, ou seja, se relacionam de alguma maneira com as políticas públicas empreendidas pelo Estado, pelo sistema de ensino.

Em resumo, Bourdieu e Passeron procuraram demonstrar que a eficácia da relação ensino-aprendizagem, particularmente no sistema escolar francês, a partir da década de 1960, “[...] [transformava] a transmissão das técnicas [do trabalho intelectual] em ritual à glória do carisma professoral [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 98). Eles apontariam, assim, a

necessidade da formulação de uma pedagogia racional (que não existiria até aqueles dias), por meio de uma “sociologia das desigualdades culturais”, cuja preocupação fundamental repousaria na relação entre as igualdades formais e as desigualdades reais, sendo que seu objetivo deveria ser o saneamento destas últimas, através de diferentes formas de ensino.

[...] Os estudantes originários das classes baixas, que são os primeiros a sofrer com todos os vestígios carismáticos e tradicionais e que estão mais que os outros inclinados a tudo esperar e a tudo exigir do ensino, seriam os primeiros a se beneficiar de um esforço para levar *a todos* esse conjunto de ‘dons’ sociais que constituem a realidade do privilégio cultural. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 101, grifos do autor).

Haveria, portanto, uma relação problemática entre a igualdade de direitos e de deveres e a desigualdade oriunda das “classes sociais”, que ao que parece é central para se pensar o conceito de “cultura escolar” numa abordagem praxiológica. Eis, talvez, o grande ponto de aproximação entre as inclinações teórico-conceituais propostas pelos autores e a discussão a respeito da cultura escolar.

Em outras palavras, poder-se-ia dizer que abordar a cultura escolar em termos de classes sociais nos espaços de ensino e aprendizagem pode significar uma estratégia de pesquisa bastante eficaz. Foi o que já apontou Lahire (2002) em “Homem Plural”, obra publicada originalmente em 1998, na França, propondo uma “sociologia a nível individual”, em que as investigações e as análises das ações não seriam percebidas e pensadas fora do reconhecimento das desigualdades estruturais entre as classes e das relações de dominação.

Nesse sentido, seria interessante questionar, por exemplo: no cenário brasileiro, há uma certa resignação e inércia (indiferença) dos docentes oriundos de classes mais abastadas (econômica e culturalmente) em relação às desigualdades escolares e também às formas de ingresso nas Universidades públicas? Isso poderia ser verificado em suas práticas? Tais questões só poderiam ser pensadas, porém, por meio de pesquisas empíricas. Há uma série de outros problemas, colocados em diferentes níveis de investigação, que podem contribuir para uma melhor compreensão do cenário atual das instituições de ensino superior.

Como os docentes encaram essas desigualdades culturais? Eles, ao menos, as reconhecem? Eles as negam? São indiferentes a elas? Empenham-se em saná-las? De que modo tais desigualdades podem ser percebidas na relação entre discentes e docentes? E para os discentes? Eles reconhecem essas assimetrias culturais? Se sim, de acordo com eles, como seria possível (se for possível) resolvê-las ou, ao menos, amenizá-las? O que esses agentes pensam a respeito das políticas de cotas, por exemplo? Quais as particularidades das

universidades públicas? E das universidades privadas? Como se dá, principalmente na perspectiva dos discentes, o processo de transição entre as instituições escolares de educação básica (públicas e privadas) e as instituições escolares de ensino superior (públicas e privadas)? O que muda? O que permanece?

São inúmeras questões passíveis de serem analisadas dessa forma, mobilizando os conceitos de “campo”, de “habitus”, de “cultura escolar”, que só poderão ser pensadas, de qualquer modo, a partir de pesquisas *in loco*, problematizadas a partir da premissa de que, de fato, existem desigualdades que não se reduzem à dimensão econômica. Pensa-se que tais questões e tais pesquisas podem suscitar uma série de novos problemas e possibilidades de abordagem para se pensar a dinâmica dos diferentes campos que fazem parte da complexa realidade escolar brasileira.

De acordo com Bourdieu e Passeron (2014)

A política escolar das democracias populares pode tender a favorecer sistematicamente a entrada no ensino superior e o sucesso nos exames dos filhos de operários e de agricultores. Mas o esforço de igualização permanece apenas formal enquanto as desigualdades não forem efetivamente abolidas por uma ação pedagógica. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 93).

Para esses autores, as classes menos favorecidas reforçariam a legitimação das desigualdades de várias maneiras: 1) percebendo como destino individual um “fracasso” que poderia ser corrigido pela ação educativa; 2) auferindo conclusões definitivas e diacríticas (desinformadas) sobre a condição do estudante em relação aos docentes e às instituições escolares; 3) reforçando na criança o sentimento de que o fato de “não ir bem” na escola se deve à própria natureza.

Por meio desse raciocínio, pode-se pensar também que a desconstrução da “ideologia do dom” não diz respeito tão somente às transformações “de cima”, mas também de uma conscientização “de baixo”, de modo que

[...] A autoridade legitimadora da escola [poderia] redobrar as desigualdades sociais porque as classes mais desfavorecidas, muito conscientes de seu destino e muito inconscientes das vias pelas quais ele se realiza, [contribuiriam] para a sua realização. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 97).

Neste ponto, aparece o que Nogueira e Nogueira (2002) apontam como a inversão de perspectiva proposta pelo sociólogo francês, ou seja, a formulação de um quadro teórico que

não vê a escolarização como “redentora”, como um processo institucional (nos moldes em que ela se assenta) capaz de reduzir as disparidades entre as classes sociais. Porém, isso não significa que Bourdieu seja um autor “reprodutivista”. Muito pelo contrário.

Bourdieu e Passeron apontam, no início de “Os Herdeiros” (2014), citando a antropóloga Margaret Mead e seu estudo sobre a continuidade cultural entre os índios americanos, que suas observações sobre o sistema de ensino francês não são novidade ou mesmo exclusividade do campo escolar e, mais do que isso, não seria especificidade do mundo moderno, pois já apareciam em estudos sobre sociedades consideradas “exóticas”. Sobre os índios Omaha, da América do Norte, Mead afirmaria que

Um exame mais aprofundado levava claramente a perceber que a visão não era uma experiência mística democraticamente acessível a qualquer um que a buscasse, mas um método cuidadosamente guardado para conservar no interior de algumas famílias a herança do pertencimento à sociedade dos feiticeiros. (MEAD apud BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 15).

Se Bourdieu e Passeron (2014) chegaram a apontar em algum momento que as instituições escolares francesas à década de 1960 poderiam ser consideradas “conservadoras” e “reprodutoras” de certas desigualdades, na verdade eles não o fizeram sem antes um enorme esforço qualitativo e quantitativo, sem uma análise profunda do contexto em questão.

A intenção dos autores, ao traçar certas considerações aproximativas por meio do método comparativo, como se apontou, ao que parece, não foi construir determinismos e concepções acabadas acerca dos fenômenos investigados, mas teve o intuito, como se buscou apresentar nesse trabalho, de vislumbrar quadros teóricos e conceituais, num esforço para oferecer ferramentas analíticas capazes de auxiliar futuras investigações empíricas, empreendidas, por sua vez, a partir das especificidades de outros contextos, de outras realidades.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ANDRADE, P. Agência e estrutura: o conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu. **Estudos de Sociologia, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, Recife, v. 12, n. 2, p. 97-118, 2006.

BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. Lisboa: Edições 70, 1996.

\_\_\_\_\_. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

BOAS, F. **A mente do ser humano primitivo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BORTOLUCI, J. H.; JACKSON, L. C.; PINHEIRO, F. A. **Contemporâneo Clássico: a recepção de Pierre Bourdieu no Brasil**. São Paulo: Lua Nova, 2015. p. 217-254.

BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo;Porto Alegre, EDUSP;Zouk, 2007.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Esboço de uma teoria da prática**. São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Homo academicus**. Florianópolis: UFSC, 2011.

\_\_\_\_\_. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

\_\_\_\_\_. **O Campo Científico.** São Paulo: Editora Ática, 1983a.

\_\_\_\_\_. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983c.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.; PASSERON, J. **A profissão de sociólogo:** preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Os herdeiros:** os estudantes e a cultura. Florianópolis: Edusc, 2014.

BRITO A. X. Rei morto, rei posto? As lutas pela sucessão de Pierre Bourdieu no campo acadêmico francês. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 5-19, 2002.

CANDAU, V. **Reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L; FORACCHI, M. M. **Educação e Sociedade.** São Paulo: Editora Nacional, 1971.

CATANI, A. M. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 78, p. 57-75, 2002.

\_\_\_\_\_. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p.189-202, 2011.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHARTIER, R. **Pierre Bourdieu e a história - debate com José Sérgio Leite Lopes.** Palestra proferida na UFRJ, Rio de Janeiro, 30 abr. 2002.

CHERVEL, A. **L'histoire des disciplines scolaires.** Paris: Histoire de L'educacion, 1988.

COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, L. A. Autonomia universitária: teoria e prática. In: VESSURI, H. **Universidad e investigación científica: convergencias y tenciones**. Buenos Aires: CLACSO;UNESCO, 2006. p. 13-31.

FARIA FILHO, L. M. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e cultura urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UFP, 2000.

\_\_\_\_\_. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. L. F. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-98.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HESS, R. BOURDIEU, Pierre. In: HUISMAN, D. **Dicionário dos filósofos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, p. 9-44, 2001.

KLIKSBERG, B. **Capital social y cultura: claves estratégicas para el desarrollo**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2000. p. 19-58.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1997.

LAHIRE, B. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. O jogo literário e a condição de escritor em regime de mercado. **Fórum Sociológico**, Campinas, n. 19, p. 73-79, 2009.

\_\_\_\_\_. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Editora Ática, 2004.



LECHTE, J. Bourdieu. In: LECHTE, J. **Cinquenta pensadores contemporâneos essenciais**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1996.

LENHARD, R. **Escola**: dúvidas e reflexões – problemas sociopolíticos da estrutura e do funcionamento do ensino fundamental e médio. São Paulo: Moderna, 1998.

LOPES, J. S. L. Articulações inovadoras entre ciência e política. **Revista Cult**, São Paulo, v. 128, ano 11, p. 51-55, 2008.

MENEZES NETO, A. J. Produções e leituras de Pierre Bourdieu. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 8, n. 44, p. 34-37, 2002.

MEKSENAS, P. **Sociologia**. São Paulo: Cortez, 1991.

MERQUIOR, J. G. **De Praga a Paris**: o surgimento, a mudança e a dissolução da idéia estruturalista. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

MICELI, S. Entenda a sua época: Sociologia. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 abr. 1997. Caderno Mais!. p. 7.

\_\_\_\_\_. Introdução: a emoção raciocinada. In: BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 7-20.

NOGUEIRA, M. A. Apresentação ao artigo A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura, de Pierre Bourdieu. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 10, p. 3-4, 1989.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In: BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

PEREIRA, G. R. M.; CATANI, D. B.; CATANI, A. M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 17, p. 63-85, maio/ago. 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. L. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PETERS, G. Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 28, n. 83, p. 47-71, 2013.

PINTO, L. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

PUTNAM, R. D. **Making democracy work: civic traditions in modern Italy**. Princeton: Princeton University Press, 1993.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

CANÁRIO, R. Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

SAPIRO, G.; BUSTAMANTE, M. Translation as a measure of international consecration: mapping the world distribution of Bourdieu's Books in translation. **Sociologica**, Bologna, n. 2-3, p. 1-45, 2009.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 20, p. 60-70, 2002.

\_\_\_\_\_. Uma introdução a Pierre Bourdieu. **Revista Cult**, São Paulo, v. 128, ano 11, p. 47-50, 2008.

SILVA, J. M. **A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola**. Campinas: Papirus, 1996.

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

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, H. J. de. **Os mistérios do sexo**. São Lourenço: Editora da Sociedade Brasileira de Eubiose, 2001.

TEIXEIRA, L. H. **Cultura organizacional e projeto de mudanças em escolas públicas**. São Paulo: Cortez/ANPAE, 2002.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Os Românticos**: a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-53, 2006.

VALLE, I. R. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, jan./abr. 2013.

VIÑAO FRAGO, A. Culturas escolares, reformas e innovaciones. **Con-Ciencia Social**, Sevilla, n. 5, p. 27-45, 2001.

\_\_\_\_\_. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, n. 7, ano 5, p. 93-110. 2000.

WACQUANT, L. Poder simbólico e fabricação de grupos: como Bourdieu reformula a questão das classes. **Novos estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 96, p. 87-103, jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Seguindo Pierre Bourdieu no campo. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 26, p.13-29, jun. 2006.