

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

LETÍCIA BAQUIÃO GOULARTE

**REPRODUÇÃO SOCIAL, IDEOLOGIA, E EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO COMPARADO ENTRE LOUIS ALTHUSSER E PIERRE BOURDIEU**

ALFENAS/MG

2023

LETÍCIA BAQUIÃO GOULARTE

**REPRODUÇÃO SOCIAL, IDEOLOGIA, E EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO COMPARADO ENTRE LOUIS ALTHUSSER E PIERRE BOURDIEU**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Educação e Sociedade: sujeitos, ideias e políticas.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Rodrigues Conceição

ALFENAS/MG

2023

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Goularte, Letícia Baquião .

Reprodução social, ideologia e educação : um estudo comparado entre Louis Althusser e Pierre Bourdieu / Letícia Baquião Goularte. - Alfenas, MG, 2023.

100 f. -

Orientador(a): Marcelo Rodrigues Conceição.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2023.

Bibliografia.

1. Reprodução social. 2. Bourdieu. 3. Althusser. I. Conceição, Marcelo Rodrigues, orient. II. Título.

Reprodução social, ideologia e sistema de ensino: um estudo comparado entre Louis Althusser e Pierre Bourdieu

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
Educativas.

Aprovada em: 14 de dezembro de 2023.

Prof. Dr. Marcelo Rodrigues Conceição
Instituição: UNIFAL-MG

Prof. Dr. José geraldo Silveira Bueno
Instituição: PUC - SP

Profa. Dra. Marcos Roberto de Faria
Instituição: UNIFAL - MG



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Rodrigues Conceição, Professor do Magistério Superior**, em 15/12/2023, às 06:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1151936** e o código CRC **285C9F44**.

Para Dona Maura, que sempre leu o que eu escrevi.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu orientador, Prof. Dr. Marcelo Rodrigues Conceição, que sempre foi muito disposto e gentil comigo, dando excelentes orientações na condução deste trabalho. Evidentemente, sem ele, não teria sido possível a concretização desse projeto como uma pesquisa propriamente dita. Foi a partir de seus ensinamentos que me foi possível trilhar o caminho até aqui.

Agradeço também a UNIFAL-MG, *campus* Alfenas, que mesmo à distância, me acolheu durante o período de pandemia, me permitindo realizar o sonho de entrar no mestrado. Eu, que desde 2018 decidi que não sairia da academia, fui agraciada de ter contado com os docentes e discentes dessa instituição que nos trata como seres humanos completos, ainda que eternamente em formação.

Agradeço imensamente aos meus pais que desde o início da minha jornada me permitiram fazer o que eu amo, me dando a força, a motivação e o exemplo necessários para decidir e construir meu futuro. Se o caminho só existe quando caminhamos, o meu certamente só pode existir porque Dona Marlene e Seu José me ajudaram a desbravar a vida.

Agradeço ao meu irmão, Fábio, e ao meu parceiro de vida, Guilherme, e a todos os meus amigos que compartilharam comigo os desafios da vida acadêmica (estando dentro ou fora dela) e colaboraram para o desenvolvimento desse trabalho, seja lendo o que estava escrito, dando suporte no que era necessário e, não menos importante, rindo das minhas piadas ruins nos momentos de lazer.

Não menos importante, agradeço à essa Força, que eu sigo sem saber o que é, mas com a qual eu pude contar nos momentos em que eu achei que não conseguiria e que sempre me ensina a confiar que eu não ando sozinha.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

O presente trabalho buscou estudar as diferenças conceituais e metodológicas entre Louis Althusser e Pierre Bourdieu em relação à maneira que analisaram o papel do sistema de ensino e do sistema escolar na legitimação da hierarquia social e, conseqüentemente, na manutenção das desigualdades entre classes, em processo que possibilitaria a reprodução social. Além disso, foram analisadas a trajetória de vida de cada um dos autores, bem como a recepção de suas obras no Brasil. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, por meio da análise comparativa de conteúdo, utilizando-se principalmente as obras “Sobre a reprodução” (ALTHUSSER, 1999), e “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (BOURDIEU; PASSERON, 2014), bem como “Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado” (1991) e “A distinção: crítica social do julgamento” (BOURDIEU, 2011). Os resultados trouxeram as diferenças encontradas entre as categorias “reprodução social”, “ideologia”, “*habitus, ethos e doxa*”, “indivíduo” e “sistema de ensino” / “sistema escolar”. A conclusão demonstrou que, atualmente, a avaliação de que Bourdieu e Althusser são autores que cabem na mesma classificação não mais é possível como anteriormente aconteceu no período de recepção em que as obras chegaram ao Brasil de forma parcial e morosa. Além disso, apesar dos autores identificarem que o sistema de ensino, da forma que funciona, colabora para manter as desigualdades sociais, a metodologia utilizada nas análises e os resultados a que chegaram possuem diferenças relevantes e que não podem ser desconsideradas.

Palavras-chave: Reprodução social; Bourdieu; Althusser.

ABSTRACT

This paper aimed to study the conceptual and methodological differences between Louis Althusser and Pierre Bourdieu in relation to the way they analyzed the role of the education system and the school system in legitimizing social hierarchy and, consequently, in maintaining inequalities between classes, in a process that would enable social reproduction. In addition, the life trajectory of each of the authors was analyzed, as well as the reception of their works in Brazil. In order to do this, a qualitative and bibliographical study was carried out, using comparative content analysis, mainly the works "On the reproduction" (ALTHUSSER, 1999), and "Reproduction: elements for a theory of the teaching system" (BOURDIEU; PASSERON, 2014); as well as "Ideological apparatuses of state: notes on the ideological apparatuses of state" (1991) and "The distinction: social critique of judgment" (BOURDIEU, 2011). The results showed the differences between the categories "social reproduction", "ideology", "habitus, ethos and doxa", "individual" and "education system". The conclusion showed that, currently, the assessment that Bourdieu and Althusser are authors who fit into the same classification is no longer possible as it was previously, during the period of re-acceptance in which the works arrived in Brazil partially and slowly. Furthermore, although the authors identify that the education system, in the way it works, contributes to maintaining social inequalities, the methodology used in their analysis and the results they arrive at have relevant differences that cannot be disregarded.

Keywords: social reproduction; Bourdieu, Althusser.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
1.1	TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA.....	10
1.2	OBJETIVOS.....	11
1.3	METODOLOGIA.....	12
1.4	REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA.....	15
2	BREVES DADOS BIBLIOGRÁFICOS DOS AUTORES ESTUDADOS E SUA RECEPÇÃO NO BRASIL.....	19
2.1	OS FATOS, OU O FUTURO DURA MUITO TEMPO: DADOS BIOGRÁFICOS DE LOUIS ALTHUSSER.....	19
2.2	PIERRE BOURDIEU: AGENTE DE SUA TEORIA.....	20
2.3	ACERCA DA OBRA DE ALTHUSSER E DE SUA RECEPÇÃO NO BRASIL.....	21
2.4	DA FRANÇA AO BRASIL: A TEORIA DE BOURDIEU E SUA TRAJETÓRIA NA SOCIOLOGIA BRASILEIRA.....	27
3.	A REPRODUÇÃO SOCIAL PARA ALTHUSSER E BOURDIEU.....	34
3.1	A REPRODUÇÃO SOCIAL E OS APARELHOS IDEOLÓGICOS DE ESTADO: AS CATEGORIAS DE ANÁLISE EM LOUIS ALTHUSSER.	34
3.1.1	O Aparelho Ideológico de Estado Escolar.....	34
3.1.2	A ideologia e a prática ideológica em Althusser.....	39
3.1.3	A reprodução das relações de produção.....	46
3.1.4	O sujeito da ideologia: o sempre-já sujeito.....	50
3.2	AS CATEGORIAS DE ANÁLISE POR MEIO DA TEORIA DA PRÁTICA.....	54
3.2.1	O sistema de ensino em Bourdieu.....	54
3.2.2	<i>Habitus e ethos</i> de classe e a reprodução social.....	63
3.2.3	Acerca da <i>doxa</i>.....	68
3.2.4	O agente da teoria da prática.....	70
4	ESTUDO COMPARADO ENTRE AS CATEGORIAS.....	76
4.1	DAS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS AUTORES.....	76
4.2	O ESTUDO DOS AUTORES NO BRASIL.....	78
4.3	O SISTEMA E ENSINO E O APARELHO IDEOLÓGICO DE	

	ESTADO ESCOLAR.....	80
4.4	O FUNCIONAMENTO DOS ELEMENTOS SIMBÓLICOS – <i>HABITUS, ETHOS E DOXA</i> – E A IDEOLOGIA.....	83
4.5	O INDIVÍDUO.....	86
4.6	A REPRODUÇÃO SOCIAL.....	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS.....	96

1 INTRODUÇÃO

1.1 TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA

A reprodução social é tema debatido por diversos autores, dentre eles, Louis Althusser e Pierre Bourdieu. Eles compreenderam que o sistema de ensino e o sistema escolar agiam de forma a permitir a reprodução social, sendo fundamentais para que as hierarquias sociais se mantivessem.

Assim, para Bourdieu e Passeron (2014), o sistema de ensino (formado pelas instituições envolvidas na transmissão da educação escolar e a própria educação escolar) impunha significações baseadas na realidade e legitimava diferenças sociais por meio da violência simbólica ao inculcar um arbitrário cultural que somente remetia (e fazia sentido) à cultura de origem de uma parte dos alunos. Isso, com o tempo, privilegiava algumas vivências em detrimento de outras e permitia a naturalização das diferenças sociais ao ratificá-las através de diplomas.

Por sua vez, Althusser (1999) defendia que o sistema escolar (formado por todas as suas organizações e instituições), era o principal Aparelho Ideológico de Estado (AIE) contemporâneo, por ser o responsável primordial, em parceria com o AIE familiar, pela reprodução da ideologia da classe dominante. Dentro deste AIE, mais do que nos outros, os indivíduos eram interpelados ideologicamente e assujeitados às práticas de sua classe social e ao respeito às regras e hierarquias sociais. Dessa maneira, era possível a conservação da ordem social.

Althusser (1999), portanto, constatou que, para além do sistema escolar, a função primordial da manutenção do estado de coisas de uma sociedade era da ideologia, que também atuava em outros Aparelhos, como o cultural, o jurídico, o familiar, entre outros, a fim de garantir o poder nas mãos da classe dominante.

Bourdieu e Althusser foram contemporâneos entre si e, apesar de analisarem a sociedade francesa a partir da década de 1960, é possível a aplicação de suas análises em outras sociedades e em outros momentos. Na América Latina, eles foram recepcionados aproximadamente na mesma época, próximo a década de 1970.

Como as obras desses autores analisavam o sistema de ensino, mesmo não sendo da área da educação, surgiram diversos trabalhos no Brasil que as comparavam e traçavam semelhanças entre seus autores, com a acusação de que seriam críticos-reprodutivistas e que não viam a escola para além de mera subordinada da

elite, voltada, por conseguinte, à manutenção da ordem.

Essa compreensão, em plena ditadura militar brasileira, entrou em conflito com a tendência de se considerar a escola como alternativa para a mudança do regime político vigente. Posteriormente, contudo, essas críticas foram revistas, esclarecendo-se as diferenças entre os autores.

Dessa forma, Althusser foi um filósofo cuja teoria social tinha como base o materialismo dialético marxista e, por conseguinte, tinha como compromisso não somente a explicação do funcionamento social, mas também a mudança social através da revolução proletária. Já Bourdieu, sociólogo, desenvolveu sua teoria em busca de superar a dicotomia entre objetivismo e subjetivismo. Sua metodologia de trabalho não implicava a indicação de soluções aos resultados da pesquisa, mas buscava apontar, sociologicamente, como os fenômenos sociais ocorriam.

Portanto, os temas tratados por Bourdieu e Althusser continuam sendo de primeira importância, tornando indispensável sua retomada a fim de permitir o avanço dos estudos. Desse modo, apesar da possibilidade de serem apontadas diversas semelhanças, como acima, este trabalho se ateve às diferenças existentes entre ambos os autores.

A realização da presente pesquisa fundamenta-se no interesse da autora, graduada em Direito, em analisar a reprodução social. A investigação começou através do Direito Constitucional, da linguística e da filosofia, na monografia de graduação, cujo referencial já contava com a teoria de Louis Althusser. Entretanto, havia, ainda, a percepção da atuação da educação que, contudo, não foi abordada na monografia.

Por conseguinte, para melhor compreensão dos processos de reprodução, a pesquisa avançou para a sociologia da educação, com a continuação dos estudos em Althusser, mas, dessa vez, também em Pierre Bourdieu, devido à sua relevância na área da educação e da sociologia e à extensão de sua obra. Os trabalhos que comparavam Althusser e Bourdieu também foram relevantes para a elaboração de um projeto de pesquisa que abarcasse ambas as teorias.

Posto isso, questiona-se: quais as diferenças, conceituais e metodológicas, entre as análises efetuadas por Pierre Bourdieu e Louis Althusser sobre a reprodução no sistema de ensino e no sistema escolar?

1.2 OBJETIVOS

Para responder ao problema de pesquisa proposto, o objetivo principal será analisar as diferenças conceituais e metodológicas dos autores em relação à maneira que analisaram o papel do sistema de ensino e do sistema escolar na legitimação da hierarquia social e, conseqüentemente, na manutenção das desigualdades entre classes, em processo que possibilitaria a reprodução social.

Para tanto, são estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar as trajetórias de vida e a recepção dos autores no Brasil e apontar as diferenças entre elas;
- b) Analisar como os autores apresentaram em suas obras o tema da reprodução social;
- c) Identificar e examinar as diferenças de conteúdo e de metodologia, por meio de categorias de análise (reprodução social, sistema de ensino/sistema escolar, ideologia/*habitus*, *ethos* e *doxa*), quanto ao tema da reprodução social nas obras selecionadas dos autores.

1.3 METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi qualitativa e bibliográfica, por meio da análise comparativa de conteúdo. As categoriais deste estudo comparado foram “sistema de ensino/sistema escolar”, “ideologia” “*habitus*, *ethos* e *doxa*” e “reprodução social”, já que são pontos similares entre os autores em suas respectivas abordagens quanto à reprodução social através do sistema de ensino.

O material estudado foi escolhido utilizando-se as palavras-chaves “ideologia”, “reprodução social”, “sistema de ensino” e “sistema escolar”, (que, também, são categoriais de análise do presente trabalho), “Pierre Bourdieu” e “Louis Althusser”.

Esses materiais foram selecionados a partir de busca nas plataformas Scientific Electronic Library Online (Scielo), Google Acadêmico, Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP), Plataforma Lattes, Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o repositório institucional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Além disso, foram selecionadas obras de cada autor e de seus comentaristas que abordassem o tema da pesquisa.

As plataformas CAPES e Google Acadêmico foram escolhidas com base no

grande volume de trabalhos possíveis de serem encontrados. Por sua vez, o repositório da UFMG foi selecionado por esta ser instituição de referência nos estudos de Pierre Bourdieu no Brasil. Além disso, neste repositório foi encontrada quantidade satisfatória, ainda que menor em relação ao primeiro autor, nas buscas sobre Louis Althusser.

Por sua vez, entretanto, os resultados obtidos nas buscas na Plataforma Lattes, Scielo e no repositório da USP foram insuficientes e, portanto, essas plataformas foram retiradas da lista de buscas, servindo ao presente estudo somente em caráter complementar, como, por exemplo, na busca pelos trabalhos recentes e orientados pelos pesquisadores de referência no tema.

Na plataforma Google Acadêmico, a busca por “sistema de ensino, “Louis Althusser” e “Pierre Bourdieu” encontrou 1.120 resultados, sendo apenas 03 os trabalhos encontrados com o filtro “artigos de revisão” ativados; 453 para a busca “reprodução social”, “Louis Althusser” e “Pierre Bourdieu”, com 03 artigos de revisão; e, por fim, 1.430 resultados para a busca “ideologia” “Louis Althusser” e “Pierre Bourdieu”, com 09 resultados para artigos de revisão.

Ainda nesta plataforma, a busca utilizando todos os termos da pesquisa retornou 209 resultados, sendo somente um artigo de revisão. Para a pesquisa com todos os termos, exceto ideologia, foram encontrados 222 resultados; com todos os termos, porém, sem “reprodução social”, 465 resultados; e, por fim, sem os termos “reprodução social”, a busca retornou 421 resultados.

Assim, refinando os resultados do Google Acadêmico, a busca pelos termos nos títulos retornou somente um resultado e, ainda assim, somente com os termos “Louis Althusser” e “Pierre Bourdieu”. Aumentou-se para o total de quatro resultados quando a pesquisa se deu somente com os sobrenomes dos autores.

Por sua vez, o Repositório Institucional da UFMG, retornou 33 resultados na busca com os nomes dos autores pesquisados. Este número foi reduzido para 11 quando adicionada a palavra-chave “sistema de ensino” e se manteve quando adicionado o termo “ideologia”. A combinação com “sistema escolar” não encontrou nenhum trabalho.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontrados dez resultados com a busca por trabalhos produzidos utilizando-se os nomes “Althusser” e “Bourdieu” e mais quatro resultados quando a busca continha somente “sistema de ensino” ou “sistema escolar” e “reprodução social”.

Quanto às teses e dissertações orientadas por expoentes da área, importante ressaltar que os orientadores foram selecionados de acordo com sua relevância no estudo dos trabalhos de Pierre Bourdieu e Louis Althusser. Assim, os nomes selecionados, para o primeiro autor, foram Afrânio Mendes Catani, Maria Alice Nogueira; e, no segundo, Luiz Eduardo Motta e Marco Cassin. Alguns trabalhos desses pesquisadores também serão utilizados nesta pesquisa.

Dessa forma, a busca da bibliografia adequada para a revisão levou em consideração as categorias principais do estudo, isto é, reprodução social, ideologia e sistema de ensino. Porém, com o decorrer da pesquisa, outras categorias de análise também se fizeram relevantes (quais sejam, indivíduo, *habitus*, *ethos* e *doxa*) e foram adicionadas às buscas nas mesmas plataformas.

Quanto às obras selecionadas de autoria dos próprios autores estudados, de Pierre Bourdieu, foram selecionadas as obras “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (BOURDIEU; PASSERON, 2014) e “A distinção: crítica social do julgamento” (BOURDIEU, 2011); e, de Louis Althusser, “Sobre a reprodução” (ALTHUSSER, 1999) e “Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado” (1991).

“A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (2014), de Bourdieu e Passeron, tinha como objeto o sistema de ensino francês na década de 1960, mas também trazia, em seu livro um, um corpo de proposições construído a partir da pesquisa que tratava da violência simbólica no sistema de ensino e, portanto, poderia ser aplicada ao mesmo sistema em outros lugares e épocas que tivesse a mesma organização.

A obra, “Sobre a reprodução” (1999), de Althusser, por sua vez, não tratou especificamente do sistema escolar, porém, por definir que este sistema era o principal aparelho ideológico da sociedade burguesa contemporânea, discorreu sobre seu funcionamento no sentido de demonstrar como ocorria a manutenção das divisões de classe.

Todos os trabalhos e pesquisas selecionados foram lidos e fichados com atenção às menções e ao tratamento que cada autor dava às categoriais iniciais da pesquisa, quais sejam, “reprodução social”, “ideologia” e “sistema de ensino”. Assim, as partes eram destacadas nas obras e etiquetadas de acordo com a categoria ou, ainda, indicadas se eram partes que, mesmo não tratando diretamente das categoriais, eram

importantes para a compreensão da teoria e conseqüente desenvolvimento da pesquisa.

Posteriormente, esses destaques foram passados para uma ficha, identificada com as informações bibliográficas da obra de referência, com destaque aos trechos cujo conteúdo poderia ser útil à análise comparativa. Trechos com possibilidade de serem citados diretamente também foram destacados nas obras. Além disso, comentários e reflexões também foram feitos nos textos lidos.

As categorias selecionadas permitiram a conclusão do objetivo final da pesquisa, isto é, de comparar, de fato, as propostas de cada autor estudado a fim de esclarecer as diferenças entre as teorias quanto aos temas analisados. Além disso, no decorrer da pesquisa, novas categorias foram adicionadas à análise, quais sejam, “indivíduo”, “*habitus, ethos e doxa*”, visto que possibilitavam maior clareza no estudo comparado dos autores.

1.4 REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA

A reprodução social vem sendo estudada a partir de diversas abordagens e com enfoques diferentes. Portanto, o primeiro passo da pesquisa foi a análise da bibliografia já produzida quanto ao tema a fim de identificar os pontos de lacunas e obscuridade que poderiam ser explorados ou, ainda, tópicos sobre os quais fosse possível lançar novos olhares.

Inicialmente, entre as obras dos próprios autores, foram encontrados livros dedicados especificamente ao tema da reprodução social, porém, cada uma com um enfoque. Esses livros foram as obras base do nosso estudo, porém, outras dos mesmos autores figuraram como bibliografia base da nossa pesquisa, tais como “A distinção: crítica social do julgamento” e “Aparelhos Ideológicos de Estado”.

Demais obras que serviram para elucidar dos argumentos propostos no decorrer do trabalho também foram usadas, como artigos de Althusser, nos quais ele abordou as questões estudantis (“*Problèmes étudiants*”) e da reprodução social (“Sobre a gênese”); e de Bourdieu, nos quais ele trata da praxiologia (“esboço de uma teoria da prática”) e da reprodução na escola (“os excluídos do interior”).

De Bourdieu, escrito juntamente com Jean-Claude Passeron, o livro “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, dividido em duas partes, buscava explicar como o sistema de ensino possuía grande relevância na reprodução

social. Assim, apesar de a escola manter uma aparência de neutralidade, na verdade, ela reproduzia essa organização social a partir da maneira como se dispunha em relação à transmissão de conteúdo e como tratava os alunos a depender de sua origem, mantendo o estado de coisas social.

Portanto, a escola, por si, não distinguia os alunos, mas sim privilegiava quem já era privilegiado favorecendo essa distinção. Isto é, os alunos que, devido às práticas aprendidas no interior de seus grupos sociais, tivessem mais familiaridade com os conteúdos escolares, eram recompensados na escola, visto que a relação de comunicação estabelecida com a instituição e com os professores estava mais próxima de sua própria forma de agir. Posteriormente, a escola fornecia os diplomas necessários para conceder a essas pessoas o reconhecimento social intrínseco à sua posição em determinados campos.

Dessa forma, os alunos de classes sociais cujos comportamentos aprendidos dentro da família e da classe social fossem mais próximos do conteúdo escolar, tendiam a manter por mais tempo a trajetória escolar e extraíam mais vantagens dessa trajetória do que aqueles alunos que, por força de sua origem social, tinham os conteúdos escolares como práticas distintas de seu cotidiano, o que tornava mais penoso o acompanhamento e a apreensão desses conteúdos.

Evidentemente, essa breve explicação não abarca todo o funcionamento do sistema de ensino enquanto reproduzidor das condições sociais. Além disso, na obra em comento, é demonstrada como a reprodução social se dava de forma camuflada, colocando a instituição em um lugar de acessibilidade que, contudo, não se verificava na realidade, pois as relações estabelecidas dentro da escola eram diferentes a depender da origem social.

Por sua vez, Althusser analisou em “Sobre a reprodução” como era possível que a sociedade reproduzisse suas condições materiais de existência. Para tanto, ele considerava a existência de aparelhos de Estado que se dividiam em ideológicos e repressores. Assim, a Escola foi introduzida na teoria de Althusser enquanto instituição pertencente ao Aparelho Ideológico de Estado Escolar, principal Aparelho Ideológico contemporâneo, juntamente com a família.

Althusser (1999) compreendeu que o aparelho escolar, por lidar com as crianças no momento mais vulnerável da vida, já inculcava nos sujeitos as determinações ideológicas da classe dominante (que detinha o poder sobre os aparelhos de Estado) garantindo a reprodução social de forma a manter esta classe no poder.

Dessa forma, desde tenra idade, as crianças aprendiam a assumir seu lugar de sujeito de acordo com sua classe social, aprendendo os conteúdos e o respeito à forma social necessário de acordo com o lugar que deveriam ocupar, sejam proletários, sejam cientistas ou sejam ideólogos ou, ainda, se pertenceriam às classes dominantes. Tudo isso acontecia graças ao Aparelho Ideológico Escolar que, por sua vez, atua em conjunto com todos os outros aparelhos, como o familiar e o cultural.

A aprendizagem era tanto dos conteúdos quanto da forma de ser: o aprendizado, associado à ordem social vigente, prescrevia aos sujeitos o que precisavam saber para desenvolverem suas funções, mas, também, ensinava o respeito à ordem social. Esse tipo de instrução evitava conflitos e internalizava essa ordem, tornando dispensável uma vigilância contínua e externa dos indivíduos para que fossem submissos à hierarquia social.

Portanto, a obra de Althusser sobre a reprodução social não focou no funcionamento do sistema de ensino, mas, de outra forma, analisou como esta e outras instituições da sociedade atuavam com o mesmo objetivo. Isso explica, portanto, como toda a sociedade se articulava a fim de garantir a reprodução de suas condições de existência e mantinha no poder quem já estava no poder, bem como mantinha sob este poder quem já estava submetido a ele.

Para Zizek (1999) e Eagleton (1997), ao analisarem em suas obras os autores que abordaram o tema, a ideologia foi vista como elemento importante para a reprodução social, por se tratar do âmbito imaginário que agregava as pessoas na ordem social, garantindo a manutenção do estado de coisas.

De acordo com a tese de doutorado de Cassin (2002), na qual tratou da escola a partir do referencial teórico althusseriano, a escola colaborava com a construção da organização social, porém, compreendeu como possível a utilização da teoria de Althusser para superar os entraves educacionais existentes.

Por sua vez, Paulo Augusto Bandeira Bernardino (2002) teve como objetivo situar e analisar a teoria de Althusser dentro das teorias da reprodução, bem como relacioná-la com o Estado, a política e a Educação a partir de uma visão marxista.

Ademais, da dissertação de Bernardino, foi utilizada a tradução de "*Problèmes étudiants*" feita pelo autor. Este texto trouxe uma perspectiva interessante da visão de Althusser sobre a Educação e a condição estudantil.

Por outro lado, em estudo comparado entre os autores, Miraldi (2015) explicitou

uma relação direta entre esses teóricos, criando uma possibilidade de intersecção entre ambos não apenas comparando categorias, mas demonstrando a possibilidade de compreender um autor através do outro.

Outras duas obras estudadas para a dissertação, são “a escola transforma a sociedade? - abordagem por Durkheim, Bourdieu e Althusser”, de Fábio Alexandre Silva (2021), e “três abordagens distintas sobre a categoria da reprodução – Lukács, Althusser e Bourdieu & Passeron”, de Ester Vaisman e Ronaldo Vielmi Fortes (2015).

Ambos os artigos apresentaram uma estrutura em comum de estudo: foi estabelecido um paralelo entre as obras ao explicar a abordagem de cada um dos autores sobre a educação e sobre como o sistema de ensino influenciava na reprodução do social.

Por fim, outros dois trabalhos foram escolhidos por compararem diretamente as teorias de Louis Althusser e Pierre Bourdieu, ainda que a partir de recortes específicos, quais foram, “A escola e as identidades dos alunos do campo: um estudo a partir de Bourdieu e Althusser”, de Eline Gomes de Oliveira Zioli e Elisa Yoshie Ichikawa (2009), e “Fracasso escolar: as atitudes dos familiares frente a este fenômeno” Glauco Fernando Silva Santos (2019).

Dessa forma, a partir dessa análise da bibliografia selecionada, foi possível encontrar as semelhanças e as diferenças entre as teorias de Bourdieu e Althusser, buscando-se identificar na bibliografia já estabelecida, o alicerce para o estudo comparado das distinções encontradas ao relacionar as obras dos autores.

Assim, o objetivo no trabalho realizado não é somente expor lado a lado as teorias de Althusser e Bourdieu, mas sim compará-las quanto à reprodução social, ao sistema de ensino e à ideologia, identificando as diferenças estabelecidas entre as próprias obras e aquelas identificadas na bibliografia que influenciaram posteriormente.

2. BREVES DADOS BIOGRÁFICOS DOS AUTORES ESTUDADOS E SUA RECEPÇÃO NO BRASIL

2.1 OS FATOS, OU O FUTURO DURA MUITO TEMPO: DADOS BIOGRÁFICOS DE LOUIS ALTHUSSER

Louis Althusser foi um filósofo nascido de uma família de classe média na Argélia, em 1918 (nesta época, colônia francesa), e falecido na França, em 1990. De grande influência no século XX, Althusser se formou na Escola Normal Superior (ENS) de Paris e, em suas obras, tem como principais temas os estudos da teoria de Karl Marx, a reprodução social e, em especial, a ideologia.

Durante a infância, conforme narra no livro “O futuro é muito tempo” (autobiografia que escreveu durante seu período de ausência dos espaços sociais em decorrência de decisão judicial de 1981), Althusser sofreu com as violências domésticas que presenciava em casa e, sendo a mãe submissa ao pai, um homem desagradável e violento, era constantemente reprimido pelos genitores.

Já adulto, em 1939, ano de sua aprovação na Escola Normal Superior, foi convocado para lutar na Segunda Guerra Mundial. No entanto, seu período de batalha não durou muito, sendo feito prisioneiro nos campos de concentração alemães, local onde teve contato com o marxismo. Althusser somente seria libertado ao final da guerra, em 1945, ano no qual ingressou, de fato, na Escola Normal Superior.

Posteriormente, na década de 1960, já membro do Partido Comunista Francês (PCF) e professor titular da Escola Normal Superior, escreve duas de suas principais obras, “Por Marx” e “Ler o Capital”. Nessa época, Althusser já estava envolvido em polêmicas dentro no movimento comunista, como, por exemplo, as críticas que fazia ao PCF.

Além disso, nessa época, Althusser estava casado com Hélène Rytman, que também era membra do Partido Comunista Francês. Contudo, mesmo com todas as conquistas em âmbito profissional e pessoal, Althusser sofria de distúrbios psicológicos, tendo já sido internado em instituição psiquiátrica e submetido a tratamento de eletrochoque devido à psicose maníaco depressiva (CASSIN, 2002, p. 09).

Em 1980, Althusser, em uma crise de sua condição psiquiátrica, estrangula a esposa, causando sua morte. Em “O futuro é muito tempo”, o filósofo explica que estava massageando a esposa, como normalmente o fazia, quando sentiu os braços

doendo. Ao olhar para H el ene, viu que ela tinha os olhos fixos no teto e compreendeu que a tinha matado (ALTHUSSER, 1992, p. 22).

Althusser, contudo, tem seu processo criminal julgado como improcedente por força do art. 64, do C odigo Penal franc es, que prev e o estado de não-responsabilidade – um equivalente aproximado ao estado de imputabilidade criminal do ordenamento brasileiro. Não obstante,   sentenciado a cumprir pena de internac o em hospital psiquiátrico.

Durante seu período de internac o, Althusser escreve suas biografias, “o futuro   muito tempo” e “os fatos” – ambas com publica oes p ostumas –, e em 23 de outubro de 1990, falece devido a um infarto.

2.2 PIERRE BOURDIEU: AGENTE DE SUA TEORIA

Pierre Bourdieu foi um sociólogo franc es nascido em 01 de agosto de 1930 em um vilarejo em B earn, região rural da França, local este onde passou também sua infância. Filho  nico (MONTEIRO, 2018, p. 11), seus pais eram de família de agricultores e seu pai trabalhou como carteiro durante boa parte da vida.

Foi aluno da Escola Normal Superior de Paris, por força de bolsa de estudos que ganhou para cursar o ensino médio no Liceu *Lois-le-Grand*, melhor curso preparatório para a ENS (MONTEIRO, 2018, p. 11). Na ENS, se graduou em filosofia aos 25 anos e teve como mentores Canguilhem e Bachelard (MONTEIRO, 2018, p. 12). Além disso, cursou filosofia também na Sorbonne, na qual defendeu a tese intitulada “Estruturas temporais da vida afetiva” (CATANI *et al*, 2017, p. 393).

Posteriormente, em 1954,   aprovado no concurso de *Agrégation*, para fins de admissão no cargo de professor universitário ou de liceu. Entretanto, entre 1955 e 1960,   convocado para prestar o serviço militar na Argélia. Assim, leciona no Liceu de Moulins, entre 1954 e 1955, e na Faculdade de Letras da Argélia, entre 1958-1960 (CATANI *et al*, 2017, p. 393).

De volta   França, em 1960, Bourdieu passa a dar aulas como professor assistente na Sorbonne e, entre 1961 e 1964, na Faculdade de Letras de Lille. Em 1964, casa-se com Marie-Claire Brizard, com quem teve três filhos.

A década de 1960 consagrou Bourdieu como acad mico, se tornando, além de professor, também orientador e editor, sendo responsável pela publica o da cole o *Le Sens Commun*. Ainda, em 1964, Bourdieu publicou, em conjunto com Jean-Claude

Passeron, a obra “Os herdeiros”, que foi recepcionada no contexto de maio de 1968, momento em que a sociedade francesa passa a enfrentar uma onda de protestos estudantis e trabalhistas, promovendo a maior greve geral da Europa (MONTEIRO, 2018, p. 14)

Posteriormente, em 1970, em nova parceria com Passeron, Bourdieu publica o livro “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”. Além disso, é na década de 1970 que Bourdieu alcança o reconhecimento internacional e, em 1979, lança sua outra obra de grande relevância, “A distinção: crítica social do julgamento”, mobilizando seus conceitos a fim de explicar a distinção social na sociedade francesa daquele período (MONTEIRO, 2018, p. 15).

A partir de 1990, Bourdieu se engaja em movimentos sociais, assumindo um papel combativo de apoio a intelectuais, trabalhadores, desempregados e imigrantes (CATANI *et al*, 2017, p. 395). Inclusive, em 1993, lança a obra “As misérias do mundo”, na qual expõe as condições de produção da miséria social (MONTEIRO, 2018, p. 15).

Em 2001, dá sua última aula no Collège de France, no qual era professor titular da cátedra de sociologia desde 1981 e, em 23 de janeiro de 2002, falece devido a um câncer.

2.3 ACERCA DA OBRA DE ALTHUSSER E DE SUA RECEPÇÃO NO BRASIL

De acordo com Boito Júnior (2015, p. 09) “o trabalho de Althusser criou escola e serve até hoje de referência fundamental para aqueles que se dedicam à tarefa de desenvolver e renovar a teoria esboçada por Karl Marx”.

Entretanto, apesar de ser uma teoria com grande relevância para os estudos marxistas, a bibliografia dedicada a analisar a recepção de Louis Althusser no Brasil é escassa se comparada àquela que estuda a recepção de Bourdieu. Assim, para a elaboração deste tópico, foram utilizados os trabalhos de Cassin (2002) e Motta (2017 e 2019), referências brasileiras no estudo de Althusser.

De acordo com Cassin (2002, p. 10) a primeira pesquisadora a trazer a obra de Althusser para o Brasil, sendo responsável por grande parte de sua influência na América Latina a partir dos anos 1960, foi a aluna do filósofo, Marta Harnecker:

[...] que ao voltar para o continente americano, especificamente para Cuba, elaborou um manual de materialismo histórico que, apesar de não ser muito bom, na afirmação de Althusser, era a única obra do gênero no continente e

sua tiragem de, aproximadamente dez milhões, de exemplares serviu como importante instrumento de formação teórica e política para milhares de militantes (CASSIN, 2002, p. 10).

No Brasil, a recepção de Althusser teve início a partir de 1967, com a publicação de duas obras. A primeira delas, "*Pour Marx*", foi lançada na França, em 1965, e publicada no Brasil pela Editora Zahar (MOTTA, 2017, p. 01). Em sua primeira edição, recebeu o título em português "Análise crítica da teoria marxista", somente se aproximando do título original na segunda edição, na qual passou a ser chamada de "A favor de Marx" (MOTTA, 2015, p. 223). Atualmente, o livro pode ser encontrado no Brasil com a tradução literal de "Por Marx", sendo que suas versões anteriores se encontram fora de catálogo há muitos anos (BOITO JÚNIOR, 2015, p. 9)

Interessante ressaltar que a Editora Zahar também traria, mais de uma década depois, a versão traduzida de "*Lire le capital*" ("Ler o capital"), outra obra de grande relevância de Althusser lançada na França na década de 1960 e que, junto com "Por Marx", são considerados como seus trabalhos mais aprofundados.

Os trabalhos da década de 1960 – a começar pelo trabalho fundador que é Por Marx – são [...] os mais originais, os mais desenvolvidos e os que obtiveram maior impacto no mundo intelectual. Podemos arriscar a afirmação de que são esses os textos de Louis Althusser que irão permanecer como seu legado para a filosofia, ciências sociais e o marxismo (BOITO JÚNIOR, 2015, p. 10).

A segunda obra do filósofo a chegar ao Brasil foi, na verdade, a tradução de um texto seu chamado "Marxismo, ciência e ideologia" que, aqui, foi intitulada como "O marxismo segundo Althusser: polêmica Althusser-Garaudy". Este livro foi publicado pela editora Sinal de São Paulo, pertencente à organização progressista estudantil Ação Popular. Posteriormente, em 1971, esta organização alterou suas bases maoístas, tornando-se, em 1971, a Ação Popular Marxista-Leninista (MOTTA, 2017, p. 01).

Ainda de acordo com Motta (2017, p. 02), "as teses de Althusser foram difundidas em várias organizações de corte maoísta (ou guevarista), e foram absorvidas por diversos militantes naquele contexto", mas não foram essas organizações que efetivamente deram relevância à obra e sim, como será visto, um grupo de jovens intelectuais autodidatas de esquerda.

Da mesma forma, a obra chegou a ser recepcionada em São Paulo, principalmente no campo das Ciências Sociais, com destaque para as pesquisas de Luiz Pe-

reira (MOTTA, 2017, p. 02), assistente do professor Florestan Fernandes, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), e depois no Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Porém, acabou por enfrentar várias críticas que se originavam, inclusive e principalmente, da própria USP (MOTTA, 2017, p. 12).

Sendo assim, quem realmente foi responsável pela disseminação inicial da obra de Althusser no Brasil foi um conjunto de intelectuais independentes do Rio de Janeiro, ligados à Filosofia e à pesquisa epistemológica, com formação autodidata. Posteriormente, eles seriam chamados por Décio Saes de Grupo Tempo Brasileiro (GTB) (MOTTA, 2017, p. 02).

Esse grupo era não somente o principal disseminador da obra de Althusser, como também o principal opositor às críticas vindas da USP e do Partido Comunista Brasileiro (PCB), produzindo diversos trabalhos críticos às compreensões que estes setores tinham de Althusser e respondendo aos trabalhos produzidos por estes setores.

Entre as décadas de 1960 e 1970, autores como Ferreira Gullar, Roberto Schwarz, Luiz Costa Lima, Arthur Giannotti e Fernando Henrique Cardoso eram críticos a Althusser, visto que seguidores de outras linhas de pensamento, como aquela estabelecida por Lukács e que, tratando também de ideologia, estabelecia contradições em relação ao pensamento de Althusser. Além disso, a teoria de Lukács era uma das principais teses influenciadoras do Partido Comunista Brasileiro (MOTTA, 2017, p. 13-15).

Motta (2017, p. 12-13) aponta que, dos membros do GTB, Egirnarado Pires foi o mais consistente e sistemático opositor às desaprovações que a obra de Althusser recebeu em sua recepção no Brasil e suas críticas se voltavam especificamente aos artigos produzidos por Fernando Henrique Cardoso. Por sua vez, Carlos Henrique Escobar, o representante mais prolífico do GTB, não focava nenhum crítico em especial, criticando, em diversas passagens, Foucault, Lukács e Giannotti.

Foucault, como visto acima, foi o principal alvo crítico em seus textos iniciais de epistemologia ao desqualificar o pensador francês por não separar o discurso científico do ideológico. [...] A escolha de Lukács, como alvo crítico de Escobar, deve-se ao fato do pensador húngaro ter sido uma das principais referências teóricas críticas à obra de Althusser no Brasil, e também por ser uma das principais influências teóricas aos intelectuais do PCB (MOTTA, 2017, p. 13).

Já em relação a Lukács, “a crítica de Escobar tratava do idealismo presente na perspectiva ontológica e humanista centrada no trabalho, e que se diferencia da teoria dos modos de produção enfatizada pela escola althusseriana” (MOTTA, 2017, p. 14).

Quanto a Egirardo, conforme dito, suas críticas focavam-se em Fernando Henrique Cardoso. Este membro do GTB defendia que o ex-presidente não teria compreendido a teoria althusseriana, ignorando não só a definição, como a importância e aplicação de conceitos da teoria (MOTTA, 2017, p. 18-19).

A crítica filosófica de Cardoso, neste artigo [*Althusserianismo ou Marxismo? A Propósito do Conceito de Classes em Poulantzas: Comentários*], gira em torno de sua recusa a aceitar a distinção althusseriana (marxista) entre objeto real e objeto de conhecimento, contra a qual é invocada a categoria de “abstração real”. (...) Recusar a distinção entre o objeto real e o objeto pensado (ou objeto de conhecimento) é recusar a distinção entre ideologia e ciência, é recusar também a existência e necessidade de uma atividade específica, o trabalho teórico, que tem como resultado a crítica das aparências ideológicas e o conhecimento científico (PIRES, 1978, p. 36 apud MOTTA, 2017, p. 18).

No entanto, mesmo com a oposição que existe em relação a Althusser até os dias de hoje, havendo até mesmo uma má-vontade e desconhecimento da obra, de acordo com Motta, “foi por meio dessa ‘guerrilha’ intelectual que o pensamento de Althusser conseguiu se firmar na formação social brasileira” (MOTTA, 2017, p. 22-23)

O nome dado ao grupo derivou da revista na qual publicavam, a Revista Tempo Brasileiro (RTB). Essa revista abordava vários temas, não sendo exclusiva do marxismo ou do marxismo althusseriano (MOTTA, 2017, p. 02), vindo a ter número monográficos somente a partir do número 15/16.

Entretanto, a revista se destacou por ter vários artigos sobre Althusser durante sua recepção, inclusive, por conter, em seu número 13/14, o primeiro artigo a citá-lo no Brasil (MOTTA, 2017, p. 01), “De um marxismo com Marx”, de autoria de Carlos Henrique Escobar, e que abordava os principais pontos de “Por Marx” e “Ler o Capital” (MOTTA, 2017, p. 04). Por sua vez, Escobar viria a se tornar o intelectual que mais lançou livros tratando da obra de Althusser (MOTTA, 2017, p. 11).

Além deste número, os números 15/16 e 19/20 tiveram publicações de Carlos Henrique Escobar, que viria a se tornar uma referência de Althusser no Brasil com várias outras publicações em revistas e livros.

Porém, ainda na RTB, os números 21/22 e 23/24 também tiveram textos acerca da obra de Althusser. Este último, publicado em 1970, com foco no estruturalismo francês, tem destaque no artigo de Motta.

O número 23/24 publicado em 1970, cujo objeto de análise foi *A Crise do Pensamento Moderno*, foi um dos mais expressivos do grupo althusseriano da *Tempo Brasileiro*, já que reuniu três artigos de membros desse grupo. Nesse número contou com as colaborações de Alberto Coelho de Souza (“Ciência e ideologia em Althusser”), Marco Aurélio Luz (“A sabedoria ‘evolucionista’ de M. McLuhan”), e Eginardo Pires (“Sobre Heidegger”). (MOTTA, 2017, p. 04-05).

Quanto ao conteúdo desses textos, Motta (2017, p. 05) continua dizendo que:

O texto de Souza é uma análise sobre a ruptura da ciência com as ideologias, de acordo com as afirmações de Althusser em *Pour Marx*, e desfez uma crítica ao dogmatismo no marxismo [...] Já o texto de Luz é, como ele afirma, uma aplicação do “conceito de ideologia desenvolvido contemporaneamente por Louis Althusser à sabedoria do ‘profeta da comunicação’ Marshall McLuhan” (LUZ, 1970: p. 95), enquanto o de Pires é uma crítica à fenomenologia de Heidegger e de sua oposição ao conhecimento científico, e nisso haveria uma semelhança de Heidegger com os intérpretes do Jovem Marx situados no campo do marxismo.

Posteriormente, em 1971, o GTB lançou a coletânea “Epistemologia e teoria da ciência”, que contava não somente com artigos de autoria de Carlos Henrique Escobar e Eginardo Pires, mas, também, de demais integrantes do GTB, como Marco Aurélio Luz, Severino Cabral Bezerra Filho e Antônio Sérgio Mendonça. Esses artigos tratavam da problemática entre ciência e ideologia e de produção de conhecimento (MOTTA, 2017, p. 06). A obra foi lançada pela Editora Vozes que, na época, tinha influência dos setores da Teologia da Libertação (MOTTA, 2017, p. 06).

Conrado Pires de Castro tece uma crítica quanto à recepção de Louis Althusser passar por setores religiosos de esquerda, remontando essa tendência à chegada de Althusser à América Latina e, também, da própria atuação do filósofo. Em sua entrevista com José de Souza Martins, Castro (2010, p. 227-228), ao criticar a teoria do marxista como classificatória, aborda o seguinte aspecto da recepção althusseriana latina e brasileira:

[...] Um marxismo tomista que se compreende no perfil de seu autor, originário da direita católica, cuja obra, sobretudo por iniciativa de estudantes brasileiros na Universidade Católica de Louvain, na Bélgica, se difundiu no Brasil, mais entre comunistas e católicos de esquerda no Rio de Janeiro. Por intermédio das bases católicas, viria a ser a orientação ideológica de ponderáveis grupos do PT, radicada especialmente no MST, que adotaria uma discípula de Althusser, a chilena Martha Harnecker, como referência teórica de sua prática. Harnecker, também católica, foi dirigente da Ação Católica Universitária chilena. A Ação Católica foi criada por Pio XI (1922-1939), o papa que fez incisivos questionamentos do comunismo e do socialismo, mas que revalorizou

a Doutrina Social da Igreja e por meio dela propôs a crítica católica do capitalismo, a sua crítica conservadora e pré-moderna. Após a Segunda Guerra Mundial, a Ação Católica tendeu a perder suas características de direita e tornou-se a grande base de disseminação do catolicismo social e importante referência da esquerda católica.

Ainda na Editora Vozes, a Revista Cultura Vozes também passou a receber artigos do GTB, visto ser uma revista que tinha temas em comum com aqueles debatidos pelo grupo (MOTTA, 2017, p. 08-09). Essa revista também era publicada em números monográficos.

Por fim, outro editorial relevante para o grupo e para a recepção de Althusser no Brasil foi a Revista Encontros com a Civilização Brasileira, cuja publicação se iniciou em 1978, visando recriar a revista Civilização Brasileira que, devido à resistência à ditadura no Brasil, acabou sendo fechada pela repressão imposta pelo Ato Institucional nº 5 (AI-5).

Em sua dissertação de mestrado, o professor Luiz Eduardo Motta analisou a Revista Tempo Brasileiro e a Revista Civilização Brasileira, ambas de pensamento de esquerda, que foram importantes para a introdução e disseminação do pensamento althusseriano no Brasil.

Na Revista de Cultura Vozes, destacam-se os integrantes Carlos Henrique Escobar, Marco Aurélio Luz, Severino Bezerra Cabral Filho, Antônio Sérgio Mendonça, Luiz Felipe Baeta Neves e, como colaborador, Moacyr Cirne que “foi pioneiro no Brasil em usar o conceito de ideologia de Althusser nas suas análises sobre os personagens e histórias de quadrinhos” (MOTTA, 2017, p. 09).

Por sua vez, na Revista Encontros com a Civilização Brasileira, somente ocorreram publicações de Carlos Henrique Escobar e Eginardo Pires. Nesta revista, havia uma oposição ao estruturalismo francês do qual Althusser fazia parte, apesar do papel importante na divulgação das obras do filósofo (MOTTA, 2017, p. 10).

Como dito anteriormente, a recepção de Althusser no Brasil não foi uniforme e houve várias críticas à escola althusseriana que se formava, principalmente, a partir do grupo Tempo Brasileiro, o qual se defendia através de artigos e causava contradições dentro da esquerda brasileira.

De fato, Louis Althusser não figura no rol de marxistas mais adorados pelos seus pares ou pelos estudiosos da teoria marxista. Assim, a recepção do filósofo não é homogênea e encontra variações, principalmente quanto ao tratamento dispensado sobre ideologia.

Outro ponto relevante é que Althusser foi, no início de sua chegada ao Brasil, muito comparado com Pierre Bourdieu, até que essas comparações cessaram devido ao desenvolvimento dos estudos e percepção das diferenças entre os autores envolvidos. Entretanto, quanto a Bourdieu, a recepção de Althusser acabou trazendo pontos negativos às obras do sociólogo que acabavam de ser traduzidas para o português.

2.4 DA FRANÇA AO BRASIL: A TEORIA DE BOURDIEU E SUA TRAJETÓRIA NA SOCIOLOGIA BRASILEIRA

As obras de Pierre Bourdieu foram trazidas ao Brasil através de um intercâmbio de pesquisadores entre Brasil e França e, principalmente, através da antropologia. Sua recepção, além disso, de acordo com Bortoluci, Jackson e Pinheiro Filho (2015, p. 220), pode ser compreendida de acordo com o ponto de desenvolvimento das ciências sociais no país.

A apropriação da teoria de Bourdieu dentro das pesquisas e universidades brasileiras também se deu de forma diferente em relação à região do país e da área de conhecimento em que adentrou, visto que uma cisão entre os estados e o que era pesquisado em cada centro influenciou a forma como Bourdieu foi visto aqui, gerando diversas modalidades de apropriação (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001, p. 63).

Os primeiros trabalhos de Bourdieu a chegarem em terras nacionais, o fizeram por conta de Moacir Palmeira, em 1968, e de Sérgio Miceli, em 1974, na sociologia da cultura, em um momento de expansão do campo das ciências sociais no Brasil, com a institucionalização não somente da graduação, mas também em nível de pós-graduação.

O tema debatido nesta época orbitava o cenário político-social pelo qual o país passava, com um foco bastante perceptível nas questões ligadas à democratização e às relações entre Estado e sociedade (BORTOLUCI; JACK-SON; PINHEIRO FILHO, 2015, p. 218). Não obstante essa similitude, era possível identificar uma predominância da sociologia de São Paulo, produzida a partir da FGV, em relação à sociologia produzida no Rio de Janeiro.

De acordo com Rocha e Peters (2020, p. 05):

A passagem de uma forma mais ensaística de ciência social para outra mais preocupada com os seus “fundamentos empíricos” abarca a difusão da obra de Bourdieu no Brasil, a partir dos dois ramos principais presentes na rede

de colaboração científica franco-brasileira que analisamos: o do Museu Nacional do Rio de Janeiro, onde Moacir Palmeira difundiu o pensamento de Bourdieu desde o fim dos anos de 1960 no curso da formação de uma geração de antropólogos que findariam por se vincular à rede; e o da FGV/SP, onde Sergio Miceli passou a conectar vários colegas aos centros de pesquisa liderados por Bourdieu nos anos de 1970, abrindo uma perspectiva que se firmaria como a dominante na interpretação da obra do autor francês no Brasil, a saber, a de Bourdieu como um sociólogo da cultura erudita.

Bortoluci, Jackson e Pinheiro Filho (2015, p. 220) também identificam diferenças entre esses estados.

No Rio de Janeiro, centro da vida política brasileira na primeira metade do século XX, as ciências sociais foram diretamente condicionadas pelas disputas políticas e ideológicas que marcaram o período getulista. Pode-se afirmar que uma das marcas da sociologia carioca seja um comprometimento político mais direto do que o da sociologia paulista. [...] Em São Paulo, o arranjo histórico dado pela supremacia econômica do Estado – impulsionada pela economia do café, pelo processo de industrialização e crescimento dos centros urbanos nas primeiras três décadas do século XX –, bem como pelas derrotas políticas sofridas em 1930 e 1932 possibilitou o investimento político na reforma educacional, que teve como pilar a criação da USP em 1934 e, nela, da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL). Também a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP) em 1933 resultou desse contexto.

Retomando às obras de Bourdieu recepcionadas no Brasil, a primeira a chegar no país foi o livro intitulado “Problemas do estruturalismo”, tradução do artigo de Bourdieu “Campo intelectual e projeto criador”, publicado por Moacir Palmeira em 1968. Este livro reivindicava para a sociologia um papel principal na análise da cultural e, portanto, impactaria diretamente os principais sociólogos da cultura nas décadas seguintes (BORTOLUCI; JACKSON; PINHEIRO FILHO, 2015, p. 225).

Moacir Palmeira, dentro dessa rede que se formava de trânsito de pesquisadores entre Brasil e França – criada inicialmente por Roger Bastide na década de 1950 –, tinha seguido os seminários de Bourdieu na *École des Hautes Études en Sciences Sociales* entre 1966 e 1969 (BORTOLUCI; JACKSON; PINHEIRO FILHO, 2015, p. 220).

Por sua vez, Sérgio Miceli, que já havia se utilizado da teoria de Pierre Bourdieu em sua dissertação de mestrado, compondo um “esquema interpretativo do trabalho combinando a sociologia de Bourdieu com a semiótica e, secundariamente, com a teoria crítica frankfurtiana” (BORTOLUCI; JACKSON; PINHEIRO FILHO, 2015, p. 227), foi responsável pela edição e tradução de uma antologia de artigos do sociólogo.

Nesta coletânea, a apresentação feita por Miceli se tornou um guia para a leitura da obra de Bourdieu (BORTOLUCI; JACKSON; PINHEIRO FILHO, 2015, p. 228) e, ainda, a obra organizada por Miceli, juntamente com a chegada de “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, foi responsável, na década de 1970, pela divulgação do sociólogo francês no Brasil, possibilitando que mais pessoas o lessem (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001, p. 64).

Outro autor relevante para a recepção de Bourdieu no Brasil foi Renato Ortiz, que também organizou uma coletânea de textos de Bourdieu na década de 1980 e cuja introdução, como acontecera anteriormente com Miceli, também se tornou guia de leitura para as obras (BORTOLUCI; JACKSON; PINHEIRO FILHO, 2015, p.231).

Nela, ele escreveu também uma introdução (Ortiz, 1983, p. 7-36), que apresenta o autor francês ao público brasileiro com base em sua teoria da prática como possível superação da oposição entre objetivismo e subjetivismo na sociologia. Em função disso, converteu-se na porta de entrada ao pensamento de Bourdieu para parte do público brasileiro, mesmo sem ter, ao que consta, colaborado tão diretamente com o autor francês, uma vez que não há registro de publicação sua em Actes, apesar de sua forte interlocução com a sociologia e a antropologia francesas (ROCHA; PETERS, 2020, p. 13).

Dessa forma, apesar dos esforços em trazer a obra de Bourdieu ao Brasil, ainda havia pouco conteúdo disponível para uma interpretação que considerasse a integridade de sua obra. Por conta disso, sua recepção deve ser considerada levando em conta o desenvolvimento da sociologia no país e a cisão existente entre os principais polos da produção científica dentro das ciências sociais.

É por isso também que se tem, por um lado, as análises de Bourdieu que abriram caminhos tanto pela antropologia no Rio de Janeiro quanto pela sociologia no Estado de São Paulo (BORTOLUCI; JACKSON; PINHEIRO FILHO, 2015, p. 226-227), que via em Bourdieu um sociólogo da cultura.

Por outro lado, com a chegada de “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” – que traz a diferenciação entre classes dentro do sistema de ensino e como que, em vez de reduzir as desigualdades, na verdade, o sistema de ensino contemporâneo permitiria sua conservação e reprodução –, o campo educacional brasileiro, que estudava a educação libertadora de Paulo Freire, recebeu Bourdieu dentro de um dualismo de “reprodução x transformação”, o que lhe rendeu a classificação de crítico-reprodutivista, conforme será exposto.

Nos anos de 1970 e 1980, a leitura de Bourdieu foi frequentemente feita a partir da cobrança de seus “pressupostos políticos”. Para muitos, ele era “politicamente desmobilizador”, sobretudo quando comparado a uma perspectiva progressista como a do pedagogo brasileiro Paulo Freire, que, bastante popular à época, era visto como mais propenso à politização e à militância (Catani, Catani e Pereira, 2001, p. 67). Na linguagem da época, Bourdieu era classificado como um “reprodutivista” pela maioria dos comentaristas, em oposição a teóricos da “transformação” ou da “resistência” (BORTOLUCI; JACKSON; PINHEIRO FILHO, 2015, p. 239-240).

Nesse mesmo sentido, Catani, Catani e Pereira (2001, p. 66):

[...] há o início de uma operação caracterizada pela cobrança de pressupostos políticos na leitura de Bourdieu. É uma operação de deslocamento: retirada dos quadros científicos mais amplos que lhe conferem sentido, a obra de Bourdieu, lida sobretudo a partir de *A Reprodução*, passa a ser objeto de controvérsias políticas no campo educacional brasileiro. Isso ocorre quando, na oportunidade, os textos do sociólogo francês são aprisionados na dicotomia muito em voga da “reprodução x transformação”. Bourdieu passa a ser considerado um autor crítico, mas politicamente desmobilizador

De acordo com Demerval Saviani (1999, p. 28), que classificava, na 32ª edição de livro “Escola e democracia”, Bourdieu como um crítico-reprodutivista ao lado de Louis Althusser, “*A Reprodução*” elabora:

[...] mais do que uma sociologia da educação, uma sócia-lógica da educação. Isto porque não se trata de uma análise da educação como fato social, mas da explicitação das condições lógicas de possibilidade de toda e qualquer educação para toda e qualquer sociedade de toda e qualquer época ou lugar.

De acordo com Bortoluci, Jackson e Pinheiro (2015, p. 240):

Outra forma de detração era classificar a teoria de Bourdieu como “não dialética” – como observam A. Catani, D. B. Catani e Pereira (2001, p. 17), a maior forma de crítica política via desqualificação epistemológica. Muitos desses críticos aproximavam Bourdieu, sem maior análise dos livros, ao marxismo estruturalista de Althusser.

Essa comparação com as obras de Althusser que chegavam ao Brasil na mesma época, somada com o período de ditadura militar que contextualizava o Brasil naquela época fez com que a recepção de Bourdieu se desse de modo controverso (OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 09), passando a ser visto como um reprodutivista. Além disso, de acordo com Ortiz (2013, p. 83), a obra foi criticada, pois:

[...] visava à manutenção das desigualdades sociais a partir da escola, vista

como uma espécie de “aparelho ideológico do Estado”. O indivíduo seria modelado por elementos sociais internalizados no *habitus* de cada um. Isso lhe daria pouca liberdade de escolha, tratava-se de se transmitir uma cultura determinada por uma instituição socialmente legítima. Havia, assim, uma forte resistência em relação à proposta teórica dos autores.

Posteriormente, Bourdieu negaria qualquer vínculo com Althusser e:

[...] com o avanço das pesquisas empíricas, a sociologia educacional praticada por Bourdieu abandonará as sentenças categorias d’A reprodução, e se ocupará para as práticas específicas de inculcação e incorporação dos *habitus* (de classe/escolares), assim como da parte ativa dos dominados na reposição das relações de dominação (RODRIGUES, 2017, p. 301 *apud* OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 10).

A classificação como reprodutivista se fundamentava no fato de que, em “A reprodução”, os autores demonstraram que a manutenção das condições sociais se dá a partir da reprodução cultural que acontece dentro do sistema de ensino. Este sistema, inclusive, seria justamente definido a partir dessa função de produção, sendo indissociável a transmissão cultural da reprodução social (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 31-32).

Definindo-se tradicionalmente o “sistema de educação” como o conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (isto é, a informação acumulada), a teorias clássicas tendem a dissociar a reprodução cultural de sua função de reprodução social, isto é, a ignorar o efeito próprio das relações simbólicas na reprodução das relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 31-32).

De fato, os autores compreendiam que a reprodução podia se dar também pela família, haja vista ser a primeira instituição de transmissão de cultura que a criança tem contato quando nasce. Entretanto, é o sistema de ensino institucionalizado, isto é, escolar, que é visto como o sistema de ensino dominante, já que guarda para si a violência simbólica que permite sua produção e reprodução em toda sociedade.

Dessa forma, mesmo que as famílias consigam inculcar o arbitrário cultural que é típico delas, esse arbitrário será reforçado ou desvalorizado quando da entrada da criança no sistema de ensino institucionalizado, visto que composto pelas relações de forças dentro de uma sociedade. Assim, ao contrário do que possa parecer, família e escola não são ambientes dissociáveis, mas complementares.

A família e a escola funcionam, inseparavelmente, como espaços em que se

constituem, pelo próprio uso, as competências julgadas necessárias em determinado momento, assim como espaços em que se forma o *valor* de tais competências, ou seja, como mercados que, por suas sanções positivas ou negativas, controlam o desempenho, fortalecendo o que é “aceitável”, desincentivando o que não o é (BOURDIEU, 2011, p. 82).

O sistema de ensino, com essa atuação, seria uma modalidade de violência simbólica (SAVIANI, 1999, p. 29), compreendida pelos autores como sendo o “poder de impor significações e de impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 25). Essa violência simbólica, ainda, adiciona sua própria força às próprias relações de força em sua base (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 25).

Nas palavras de Saviani (1999, p. 29), a violência simbólica se explica da seguinte forma:

Os autores tomam como ponto de partida que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material.

Assim, no sistema de ensino, novas relações de força serão estabelecidas entre os grupos ou classes sociais que se encontram naquele sistema. Na escola, a ação pedagógica escolar atua para reproduzir a cultura dominante e, por conseguinte, contribuindo para reproduzir a estrutura das relações de força existentes naquela formação social (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 27).

A partir da década de 1990, contudo, a visão de um Bourdieu crítico-reprodutivista foi deixando de fazer sentido devido, principalmente, a leituras mais diversificadas que mitigavam esse equívoco que surgiu também a partir do conflito entre referencial teórico vigente e o novo método de Pierre Bourdieu.

Durante o período analisado, os textos de Bourdieu foram sendo progressivamente incorporados aos programas dos cursos de ciências sociais, sendo comuns os relatos de professores sobre o tipo de reação inicial dos alunos: em função da radicalização política do período e da voga do marxismo na academia, havia a tendência de interpretá-lo como um profeta da reprodução social inelutável e como um teórico excessivamente esquemático (BORTOLUCI; JACKSON; PINHEIRO FILHO, 2015, p. 233).

Com as leituras, Bourdieu foi sendo cada vez mais inserido no campo da Sociologia, sem deixar de ser utilizado na educação. Dessa vez, contudo, a apropriação

de sua obra não se deu de forma fragmentada, a partir de apenas parcela de seus textos em apartado do conjunto completo da obra. De acordo com Catani, Catani e Pereira (2001, p. 71), as obras de Bourdieu passaram a ser recepcionadas através pesquisas após a instauração da sociologia da educação.

Uma das marcas principais dessas apropriações [em 1990] é justamente o esforço de mobilização dos conceitos e dos modos de trabalho do autor para a análise de questões específicas do espaço da educação. Tal é o caso dos estudos que investem na análise de temáticas como as relações entre origem social e expectativas profissionais de futuros professores ou das análises das relações que os professores (de português) mantêm com a questão da leitura. [...] Pode-se apreender na leitura da maioria desses textos, disposição mais efetiva para apropriar-se do modo de trabalho, pondo-o à prova e evidenciando sua potencial fertilidade. Uma tal disposição significa, então, o abandono da insistência em buscar no autor apenas propostas de transformação social via educação.

Portanto, atualmente, Bourdieu é consagrado como um dos autores clássicos da sociologia tendo produzido conteúdo diversificado em uma miríade de campos, com o objetivo de identificar a reprodução e a distinção social entre grupos sociais.

Na educação, portanto, sua análise é relevante visto que compreende o sistema de ensino como fonte de pesquisa para essa análise que não visa determinar como imutável o funcionamento social, mas sim identificá-lo até mesmo para ser possível sua alteração.

3 A REPRODUÇÃO SOCIAL PARA ALTHUSSER E BOURDIEU

Com o intuito de dar início ao estudo comparado sobre como cada autor trata metodologicamente a reprodução social dentro do sistema de ensino, importante demonstrar a compreensão dos autores para cada uma das categorias selecionadas. Dessa forma, o objetivo desse capítulo é investigar e conceituar as categorias de acordo com as obras escolhidas.

3.1 A REPRODUÇÃO SOCIAL E OS APARELHOS IDEOLÓGICOS DE ESTADO: AS CATEGORIAIS DE ANÁLISE EM LOUIS ALTHUSSER

3.1.1 O Aparelho Ideológico de Estado Escolar

De acordo com Louis Althusser (1999, p. 61), o sistema escolar é o responsável por atribuir “capacidades”, isto é, qualificação (ou não-qualificação)¹ aos indivíduos para que, posteriormente, com base nessas capacidades (ou ausência delas) cumpram seu papel no modo de produção vigente na formação social em que estão inseridos. Assim, a separação em classes pode ser vista já no sistema escolar, desde o início da formação do indivíduo, em conjunto com o assujeitamento ideológico, e não somente mais tarde, quando do ingresso ao mercado de trabalho.

É que o sistema escolar que fornece uma predisposição já preparada no plano nacional para a distribuição-parqueamento que irá se efetuar na empresa, é o sistema escolar capitalista correspondente ao sistema da exploração de classe capitalista, e *não um outro*: e não poderá ser diferente do que é [...] enquanto continuarem funcionando as bases da exploração capitalista, isto é, as relações de produção capitalista (ALTHUSSER, 1999, p. 61).

O sistema escolar seria o principais sistemas responsáveis pela divisão técnica do trabalho e pela qualificação ou não daqueles que assumirão os postos de trabalho dentro do processo de produção da sociedade capitalista. Esses postos na sociedade capitalista, ainda de acordo com o autor (ALTHUSSER, 1999, p. 60), são investidos com base na divisão de classe.

Isso acontece pela função ideológica do sistema escolar que, por se configurar

¹ De acordo com Althusser (1999, p. 177), a não-qualificação acaba sendo uma qualificação definida.

enquanto um Aparelho Ideológico de Estado, funciona primordialmente pela interpe-
lação ideológica ao transmitir a ideologia da classe dominante àqueles submetidos
aos seus mecanismos.

A escola, portanto, faria com que os indivíduos aprendessem não somente con-
teúdos como também a forma de ser em sociedade, ao “amestrar” os alunos através
de métodos e sanções (ALTHUSSER, 1999, p. 113). Dessa forma, a reprodução de
mão de obra proletária, de mão de obra qualificada, de cientista e de ideólogos, é
produzida pelo sistema escolar capitalista que segue, necessariamente, as divisões
existentes quanto às classes sociais.

A imensa maioria dos operários são operários *por toda a vida*. O inverso é
ainda mais verídico [...]. Uma linha impiedosa de demarcação de classe se-
para efetivamente duas categorias de homens: a divisão técnica do trabalho
é muito simplesmente a máscara do parqueamento de uns na condição ope-
rária e a possibilidade para os outros. [...] essa linha de demarcação encobre
exatamente outra: aquela que “justifica” a primeira. Com efeito, uns possuem
o monopólio de certos conteúdos e de formas de saber, portanto de savoir-
faire (os engenheiros, quadros e técnicos superiores e todos os seus auxilia-
res), enquanto outros são parqueados em outros conteúdos e formas de sa-
ber (os peões, o operário sem qualificação e o operário qualificado) (AL-
THUSSER, 1999, p. 61).

Os conteúdos curriculares, em geral, são estabelecidos legalmente, a nível na-
cional, o que talvez pudesse ser interpretado, à luz da teoria, como o domínio da
classe dominante, a partir do Aparelho Jurídico, sobre quais conteúdos são valoriza-
dos a ponto de se tornarem oficiais naquela formação social.

Além disso, a grade curricular ser homogeneamente estabelecida passa im-
pressão de incorreção na teoria de Althusser, haja vista que a escola transmite sempre
o mesmo conteúdo. Não haveria, por conseguinte, como haver distinção de classes
pelo monopólio de alguns conteúdos que, posteriormente, vão se tornar marcas para
prover cargos.

Entretanto, a análise de Althusser é quanto ao Aparelho Ideológico de Estado,
formado por todas as instituições e sistemas que compõem o sistema escolar e, dessa
forma, é possível descobrir diferenças entre escolas que costumam atender classes
sociais distintas. O conteúdo é o mesmo, mas as classes não frequentam as mesmas
instituições, abrindo margem para que possa ocorrer a distinção das aprendizagens.

Além disso, em “Iniciação à filosofia para os não filósofos”, Althusser expõe que
a instituição não é formada somente com o objetivo de inculcação e disseminação
ideológica.

Não seria coerente afirmar que cada instituição é concebida *unicamente* para encarnar a ideologia dominante e para *inculcá-la* nas massas populares, a serviço dos interesses da classe dominante. Está claro que a escola serve também para formar a força de trabalho, para transmitir às crianças e aos adolescentes conhecimentos adquiridos pela humanidade ao longo de sua história. (ALTHUSSER, 2020, p.153).

O que ocorre é que “a pretexto dessas diversas funções sociais objetivamente úteis para a produção ou para a unidade social, esses aparelhos ideológicos são permeados e unificados pela ideologia dominante” (ALTHUSSER, 2020, p. 154), aparelhos estes que a classe que os domina somente os conquistou a partir da luta de classes contra a antiga classe dominante.

É possível entender, por exemplo, que a escola não ensina somente o conteúdo, ela ensina a forma que os alunos devem compreender aquele conteúdo e a forma que os professores devem passar aquele conteúdo, bem como a forma que este conteúdo deverá ser usado (se será usado) posteriormente. A formação de opinião sobre o conteúdo curricular e a sociedade em si também podem ser aprendidas no AIE escolar.

Sendo assim, a escola transmitiria os conteúdos e o respeito à ordem social de acordo com a necessidade da manutenção da divisão das classes para manter o poder da classe dominante, o que é possível porque as práticas dos sujeitos refletem o que o AIE transmite.

A divisão em classes sociais está, portanto, presente na divisão, organização e direção do processo de produção, *pela distribuição dos postos em função da classe social* (e da correspondente “formação” escolar mais ou menos “curta” ou longa) dos indivíduos que os ocupam (ALTHUSSER, 1999, p. 60).

Perturbações na ordem social colocariam em risco o poder da burguesia e, portanto, nessa lógica, um sistema escolar, amplamente considerado, que permitisse qualificação a alguém cuja origem é tradicionalmente desqualificada, colocaria em risco a ordem social e a distribuição do poder.

Os conteúdos adquiridos na escola funcionam para quem os aprende como *savoir-faire* ou *know-how* (saber-fazer). A falta de acesso a esses conteúdos ou o acesso de forma precária impacta nessas habilidades e, portanto, mantém a divisão de classes. Sobre isso, Althusser diz o seguinte:

Alguns “savoir-faire”. Estes podem ser simples *técnicas* (saber escrever, ler, contar, ler uma carta, situar-se em uma cronologia, reconhecer este ou aquele objeto, esta ou aquela realidade, etc.). Podem ser “saberes”, rudimentos ou elementos (por vezes, até mesmo relativamente aprofundados) de conhecimento científico [...]. Ora, devemos introduzir, aqui, uma distinção muito importante. Na Escola e, na maior parte do tempo, na Universidade, não se aprende “a ciência”. Aprendem-se resultados científicos, métodos de raciocínio e de demonstração. Aprende-se, essencialmente, a “*resolver problemas*” ou fazer “*trabalhos práticos*”. Isso não é a “ciência”, mas determinados elementos de método e resultados científicos que são outros tantos *efeitos secundários* da ciência viva. [...] para indicar com uma palavra a diferença, digamos que o caráter próprio da ciência viva consiste não tanto em resolver, mas em *levantar* problemas que devem ser resolvidos. A ciência que se aprende nas Escolas e Universidades limita-se, portanto, a técnicas de manipulação e utilização de certos métodos e resultados científicos completamente desligados da “vida” dos mesmos. É a razão pela qual determinados “savoir-faire”, certas técnicas elementares e elementos, até mesmo relativamente aprofundados, de conhecimento científico, podem ser classificados sob um único conceito (ALTHUSSER, 1999, p. 75).

Essa diferenciação entre os savoir-faire, contudo, é dissimulada. Ela se torna uma proibição prática aos proletários que, sem condições (até mesmo físicas, devido ao esgotamento do trabalho) de adquirirem os conhecimentos monopolizados pelas classes dominantes:

[...] mantém nas relações de uma “divisão do trabalho” declarada puramente técnica, a onipotência da divisão social das relações de produção, pela *autoridade* dos primeiros sobre os segundos. Com efeito, não existe divisão, organização e direção do trabalho, sem *relações hierárquicas de autoridade*. Ora, a autoridade está sempre do mesmo lado e são sempre os mesmos que a exercem e sempre os mesmos que a suportam, *praticamente por toda a vida*. (ALTHUSSER, 1999, p. 62).

Entretanto, na teoria de Althusser, como dito anteriormente, não são os conteúdos, exclusivamente, que realmente demarcam a diferença das classes (caso fosse, a revolução se daria somente pela correção da grade curricular e da manutenção das escolas exclusivamente pelo poder do Estado proletário²), mas, também a aprendizagem, dentro deste Aparelho, da ordem social e do seu respeito.

O sistema escolar ensina as regras de “convivência que todo agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o posto que lhe é ‘destinado’” (ALTHUSSER, 1999, p. 75). Isto significa dizer, por conseguinte, que o sistema escolar ensina o res-

² Inclusive, Althusser defende que, mesmo havendo as proibições práticas de aquisição de conteúdo, os proletários aprendem, na prática, coisas que não são aprendidas através da educação formal e, isso, em conjunto com a experiência do parqueamento, contribuiria para a consciência e para a luta de classes.

peito às regras da divisão social-técnica do trabalho e à ordem estabelecida pela dominação de classe (ALTHUSSER, 1999, p. 75).

De acordo com o filósofo (ALTHUSSER, 1999, p. 113), o sistema escolar consegue fazer isso porque “amestra” através de métodos apropriados de sanções físicas e morais, de exclusões, seleção, etc. não só seus professores, mas também seus alunos. Assim, quem não segue as regras, poderá ser punido e até mesmo excluído. Essas sanções, portanto, tornam-se coações que visam a obediência.

Levando em conta que a ideologia disseminada é a ideologia da classe dominante e uma ideologia está sempre ancorada em práticas, o AIE escolar ensina as práticas que deverão compor a ideologia daquele grupo submetido aos seus métodos.

Dessa forma, a ideologia ganha materialidade e permite a manutenção da distribuição do poder de acordo com o interesse daqueles que o detém, isto é, da classe dominante. Portanto, as práticas que os sujeitos aprendem no sistema escolar capitalista servem à reprodução social. A aprendizagem dessas práticas está associada à classe social de origem.

A escola, assim como a igreja, a família e as outras instituições, organizações ou sistemas que podem ser classificados como AIE, “se constitui uma peça de sistemas diferentes que designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado” (ALTHUSSER, 1999, p. 111). Dessa forma, o sistema escolar não atua sozinho, visto que as crianças que são matriculadas nele nasceram fora dele e, ao se formar (chegando ou não na Universidade), vão trabalhar, em boa parte dos casos, fora dele.

Induz-se disso que a não permanência no sistema escolar ou, até mesmo, a não participação não exclui o indivíduo do assujeitamento ideológico, visto a atuação dos demais aparelhos e, também, como já visto, a importância da não qualificação para a manutenção da divisão de classes.

A atuação do AIE escolar é fundamental para a normatização das regras de conduta internas e externas que o sujeito ideológico deve possuir para continuar a produção da realidade social como ela é vista. Portanto, Althusser considera que o Aparelho Ideológico de Estado escolar é o principal AIE das formações capitalistas contemporâneas, desde que a Igreja (AIE religioso) perdeu sua força com a Revolução Francesa (ALTHUSSER, 1999, p. 165-166).

Apesar de ser possível aprender essas regras em outros AIE, como a Família, a Artes, etc., “nenhum Aparelho Ideológico de Estado dispõe, durante *um número tão grande de anos*, da audiência *obrigatória* (e, realmente, por menos importante que

isso seja, *gratuita*) [...] da totalidade das crianças da formação social capitalista” (ALTHUSSER, 1999, p. 169).

Além disso:

É pela aprendizagem do que se reduz, no final das contas, a alguns “savoir-faire” definidos, revestidos pela inculcação maciça da ideologia da classe dominante que são, por excelência, reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. [...] os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista estão, naturalmente, encobertos e dissimulados por *uma ideologia da Escola que reina à escola universal*, já que se trata de uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia [...], na qual os professores, respeitadores da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas [...] pelos pais [...], levam-nas a ter acesso à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos [...] (ALTHUSSER, 1999, p. 169).

Sendo assim, o sistema escolar, se constituindo como o principal Aparelho Ideológico de Estado nas formações capitalistas contemporâneas, é o principal instrumento de reprodução social, tendo mais recursos que os demais para garantir o poder do Estado nas mãos de quem já o têm: a burguesia.

Dessa forma, o aparelho ideológico escolar atua de forma a ensinar as regras de convivência e “certos conteúdos e certas formas de saber, portanto de ‘savoir-faire’” (ALTHUSSER, 1999, p. 61) necessários para essa divisão social, mas, também, interpelando ideologicamente os sujeitos para que se relacionem com o real de forma a manter e reproduzir a ideologia dominante, isto é, aprendendo as regras da ordem estabelecida pela dominação de classe (ALTHUSSER, 1999, p. 75), sem que seja questionada as estruturas de poder já dadas.

3.1.2 A ideologia e a prática ideológica em Althusser

Para Louis Althusser (1999, p. 194), a forma como Marx traz, em “A ideologia alemã” (MARX, ENGELS, 1932), o conceito de ideologia não é suficiente para explicar seu funcionamento dentro da própria teoria marxista. A ausência da teoria da ideologia marxiana é percebida por Althusser (1999, p. 195) também em “O Capital”.

Infelizmente, embora contenha inúmeros elementos para uma teoria das ideologias, sobretudo da ideologia dos economistas vulgares, *O capital* não contém essa teoria em si mesma que, em grande parte [...], depende de uma

teoria da ideologia em geral que continua ausente da teoria marxista enquanto tal.

Por conta dessa ausência ou insuficiência, o filósofo argelino desenvolve uma teoria da ideologia principalmente através do ensaio “Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado” (1991). De acordo com Althusser, a visão de Marx sobre ideologia é positivista, posto que a considera da mesma forma que os autores anteriores a Freud consideravam o sonho, isto é, uma construção imaginária e ilusória que seria formada por fragmentos e que estaria fora da realidade (ALTHUSSER, 1991, p. 83).

Parte-se de homens realmente ativos e, com base em seu processo de vida real, também se representa o desenvolvimento dos reflexos e dos ecos ideológicos desse processo de vida. As formações nebulosas no cérebro dos homens também são sublimações que resultam necessariamente de seu processo material de vida, que é empiricamente verificável e ligado a pressupostos materiais. Moral, religião, metafísica e toda outra ideologia e suas correspondentes formas de consciência perdem, portanto, qualquer aparência de independência. Elas não têm história, não têm desenvolvimento; ao contrário, os homens, desenvolvendo sua produção material e seu intercuro material, também transformam seu pensamento e os produtos do seu pensamento, ao transformar essa realidade. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 2019, p. 21-22).

De acordo com Althusser, a ideologia seria, na verdade, um conjunto de ideias relativamente unificado, mas que possui efeito direto sobre as relações sociais, sem que haja um agente responsável por sua atuação e que, por conseguinte, age sobre as consciências dos indivíduos (ALTHUSSER, 2019, p. 147). “Assim, tudo acontece como se a ideologia agisse por si mesma, como se ela mesma fosse seu próprio agente” (ALTHUSSER, 2019, p. 147).

Em “Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado” (1991), Althusser elabora algumas teses sobre a ideologia e sobre a prática ideológica, expostas e explicadas na sequência.

- A ideologia não tem história;
- A ideologia é uma “representação” da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência;
- A ideologia tem uma existência material;
- Só há prática através de e sob uma ideologia; e
- Só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito.

- A ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos.

Com essas teses, Althusser busca explicar a teoria da ideologia em geral e não das “ideologias particulares, sejam elas consideradas em seu conteúdo específico (ideologia religiosa, moral, jurídica, política etc.) ou em seu sentido de classe (ideologia burguesa, pequeno-burguesa, proletária, etc.)” (ALTHUSSER, 1999, p. 196).

O autor falaria sobre esse tipo de ideologia, que expressa um posicionamento de classe (ALTHUSSER, 1991, p. 82), somente no tomo II de “Sobre a reprodução”, posto que dependeria da teoria da ideologia do tomo I. Contudo, como já dito, referido tomo não chegou a ser escrito (ALTHUSSER, 1999, p. 196).

No tomo I de “Sobre a reprodução”, o autor inicia sua explicação dizendo que a ideologia é “dotada de uma estrutura e de um funcionamento tais que estes a transformam em uma realidade não-histórica” (ALTHUSSER, 1999, p. 197). A não historicidade da ideologia significa que ela não tem uma história própria, isto é, não há como remontar à sua criação e identificar como sua estrutura foi criada.

Ou seja, a estrutura e o funcionamento da ideologia em geral estão presentes da mesma forma durante toda a história “no sentido de que o *Manifesto* [comunista] define a história como a história da luta de classes” (ALTHUSSER, 1999, p. 197). Por sua vez, as ideologias particulares teriam sim uma história, mesmo que determinada pela luta de classes.

Assim, Althusser diz que a ideologia em geral não possui história, mas não no sentido de Marx, colocando a história fora da ideologia, mas sim de forma a considerar sua estrutura como imutável durante toda a história das formações sociais (ALTHUSSER, 1991, p. 84-85). Portanto, a ideologia em geral pode ser entendida como eterna.

Dessa forma, a ideologia sempre existiu (materialmente) e agiu da mesma forma, a saber, através das práticas dos sujeitos e representando a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência. Ela não se alterou quando se alteravam as sociedades ou quando era alterado o poder do Estado. A ideologia em geral esteve sempre presente da mesma forma, material e sem história, criando a crença de que, por conta disso, ela é natural.

A ideologia materialmente compreendida, significa que sua prática pode ser observada no sistema de relações sociais estabelecido. Haverá, em cada formação social, um sistema dominante, mas isso não significa que ele é o único dessa formação. Pelo contrário, existe um conflito (luta) com outros sistemas de relações sociais, a fim

de ocupar o lugar de dominância. Por conseguinte, esta situação torna-se uma forma da luta de classes.

É nas relações sociais que a ideologia aparece, pois mascara as reais condições de existência dos indivíduos, tornando-se uma ilusão que auxilia tanto a manter quanto a reproduzir as condições de existência da formação social. Esse mascaramento promovido pela ideologia, faz com que as pessoas acreditem, por exemplo, na sua naturalidade e na impossibilidade de uma construção social diferente.

Dessa forma, os sujeitos continuam reproduzindo as relações de produção conforme determinado pela ideologia dominante da classe dominante. Assim, desaparece o termo “ideia”, aparecem os termos “práticas”, “rituais” e “aparelhos ideológicos”, e permanecem os termos “sujeito”, “consciência”, “crenças” e “atos” (ALTHUSSER, 1991, p. 92).

Para Althusser (1991, p. 86), interpretar a ideologia é a forma de se encontrar a realidade desse mundo mascarado, visto que a deformação causada disfarça as relações que resultam das relações de produção.

Toda ideologia representa, em sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e as outras relações delas derivadas) mas sobretudo a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e demais relações daí derivadas. Então, é representado na ideologia não o sistema das relações reais que governam a existência dos homens, mas a relação imaginária desses indivíduos com as relações reais sob as quais eles vivem (ALTHUSSER, 1991, p. 88).

Ter existência material significa também dizer que, apesar de ser um conjunto de ideias que se consubstancia nas relações sociais, a ideologia necessariamente tem que ter uma prática através dos indivíduos de forma que impacta essas relações. Dessa forma, a existência material de uma ideologia vem das práticas cotidianas dos sujeitos que, agindo de acordo com suas consciências interpeladas ideologicamente, dão concretude às ideias que agem sobre eles.

As ideias desaparecem enquanto tais (enquanto dotadas de uma existência ideal, espiritual), na medida mesma em que se evidenciava que sua existência estava inscrita nos atos das práticas reguladas por rituais definidos em última instância por um aparelho ideológico (ALTHUSSER, 1991, p. 92).

Uma das formas que a ideologia garante sua existência material é através da repressão. Assim, agindo de forma a reprimir os sujeitos, a ideologia permite que seja desnecessário haver um policial a serviço do Aparelho Repressor de Estado para cada

pessoa a fim de garantir o correto funcionamento das disposições sociais (ALTHUSSER, 1999, p. 199).

Afinal, o sujeito ideologicamente interpelado se porta de acordo com suas crenças – particulares e coletivas – e, portanto, suas práticas se orientam de acordo com as instituições que acredita ou segue, sejam elas religiosas, políticas, morais, jurídicas, etc. Essas instituições, ao interpelarem ideologicamente os sujeitos, determinam a liberdade de escolha para decidirem suas práticas.

Um indivíduo acredita em Deus, no Dever ou na Justiça, etc. essa crença depende [...] *das ideias* do indivíduo em questão, portanto, dele como sujeito dotado de uma consciência na qual estão contidas as ideias de sua crença. Em virtude disso, isto é, em virtude do dispositivo “conceitual” perfeitamente ideológico instalado dessa forma (um sujeito dotado de uma consciência onde forma ou reconhece livremente as ideias em que acredita) resulta, naturalmente, o comportamento (material) do sujeito em questão (ALTHUSSER, 1999, p. 207).

Apesar disso, a ideologia não funciona somente pela repressão, uma forma frágil de se manter. A ideologia configura-se como uma concepção que se fundamenta em uma visão antimarxista do funcionamento da sociedade, pois “inverte a ordem real das coisas e colocava a Superestrutura no lugar da infraestrutura” (ALTHUSSER, 1999, p. 200).

Além disso, se funcionasse exclusivamente pela violência, reduziria a exploração capitalista à mera repressão. Portanto, a ideologia age de outra forma, mais importante e principal do que repressão: pelo reconhecimento causado através da interpelação ideológica, num ciclo entre conhecimento e reconhecimento do que seria verdadeiro e evidente.

Para Althusser, mais efetivo do que reprimir e fazer com que alguém reproduza uma ideologia por medo de punição, o reconhecimento traz a naturalidade do sistema de relações sociais da formação social em que o sujeito vive. Esse sistema de relações sociais, portanto, passa a ser visto como verdadeiro.

Porém, não é a mera existência do verdadeiro que o faz ser compreendido como tal, mas sim o *reconhecimento* daquilo que é verdadeiro, dessa forma, se o reconhecimento pressupõe o conhecimento, surge um círculo, mas, no qual, o reconhecimento prevalece, visto que dispensa o trabalho de tornar algo conhecido (ALTHUSSER, 2019, p. 150).

Assim, um sistema de ideias é reconhecido por um indivíduo porque ele é um

sempre-já sujeito, ou seja, ele já é incluído à sociedade ideologicamente interpelado. Não há necessariamente um momento em que o sujeito passa a ser sujeito. Portanto, o sistema de ideias que circulam de forma dominante em determinada formação social, já é reconhecido pelo sujeito como verdadeiro sem que tenha consciência de ter realizado o trabalho de conhecimento, pois já é introduzido à formação como se já o conhecesse.

Quando encontro na rua meu amigo Pierre, reconheço-o, dizendo: “É ele mesmo”. E realmente tenho a impressão de que sou eu, Louis, que me encontro em contato direto, concreto, com a verdade de Pierre estar ali na rua e vir ao meu encontro, e de reconhecê-lo [...]. Mas as coisas são um pouco mais complicadas. Pois, para que eu possa dizer “é ele mesmo”, é preciso que eu sabia *quem é e como é Pierre* [...]. Portanto, o reconhecimento pressupõe o conhecimento (ALTHUSSER, 2019, p. 150).

A metáfora do amigo se aplica sobre os conjuntos de ideias que interpelam os indivíduos em sujeitos e, para Althusser, o sujeito sempre-já existiu. Não há um momento na vida do indivíduo que ele se torna um sujeito, afinal, desde o momento da gestação (ou, ainda, até antes, no planejamento de filhos), a criança (que ainda não nasceu) já é objeto de expectativas dos pais dentro de uma sociedade formada por Aparelhos de Estado, classes, luta de classes e ideologias. Dessa forma, o indivíduo é tão somente inserido na sociedade já construída, assumindo seu lugar de sujeito.

Entretanto, no decorrer da vida, os indivíduos vão se reconhecendo como sujeitos em atos práticos da vida cotidiana, como um aperto de mão, responder quando é chamado pelo nome, etc. (ALTHUSSER, 1999, p. 211-212). A função da ideologia é, portanto, a constituição dos indivíduos em sujeito (ALTHUSSER, 1991, p. 93), fazer com que se reconheçam nessa função para que suas práticas reproduzam a ideologia, permitindo seu funcionamento concreto.

Assim, o que acontece é que “a ideologia transforma o conteúdo (as ideias) das ‘consciências’, interpelando os sujeitos como sujeitos” (ALTHUSSER, 2019, p. 151). O autor indica que, inclusive, é através desse procedimento que é possível a cooptação do indivíduo em outras ideologias a fim de que tomem o poder da ideologia anteriormente dominante.

Dessa forma, com base no exposto até o momento sobre a ideologia, é importante ressaltar que essa atuação das ideias sobre os indivíduos surge de seu reconhecimento que somente é possível por conta da interpelação ideológica do sujeito,

tornando-se o amálgama entre as teses elaboradas por Althusser. Portanto, a interpelação é de suma importância na teoria de Althusser.

Sendo assim, os indivíduos são desde sempre já interpelados como sujeitos dentro de um sistema de ideias que atua diretamente dentro das relações sociais, o que acarreta nas teses simultâneas que “1. Só há prática através de e sob uma ideologia; e 2. Só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito” (ALTHUSSER, 1991, p. 93).

A prática em Althusser pode ser entendida como uma “*relação ativa com o real*” (ALTHUSSER, 2019, p. 110). Portanto, a prática que dá concretude à ideologia é a ação dos indivíduos em relação às suas crenças ideologicamente construídas. Essa prática, porém, só existe se houver interpelação ideológica dos sujeitos, motivo pelo qual a prática somente é possível através e sob uma ideologia.

Ademais, os Aparelhos Ideológicos de Estado atuam de forma determinante para a prática ideológica, visto que não somente disseminam a ideologia dominante, como, também, demandam dos indivíduos uma ação conforme determinado pelo sistema de ideias.

Em todo esse esquema, constatamos, portanto, que a representação ideológica da ideologia é, em si mesma, obrigada a reconhecer que todo sujeito, dotado de uma consciência e acreditando nas ideias que sua consciência lhe inspira ou aceita livremente, deve “*agir segundo suas ideias*”, portanto, deve inscrever nos atos de sua prática material suas próprias ideias de sujeito livre. Se não o fizer, *não estará procedendo bem* (ALTHUSSER, 1999, p. 207).

Inclusive, não agir de acordo com a ideologia dominante pode gerar punições ou, se não punições, ao menos, o reconhecimento de que o sujeito está agindo de acordo com outra ideologia particular que não aquela que ele deveria pôr em prática por conta de suas crenças, pois, de acordo com Althusser (1999, p. 213), não há que se falar que o indivíduo está agindo fora da ideologia, pois não existe fora da ideologia.

Na verdade, se não fizer o que deveria fazer em função daquilo em que acredita é porque faz outra coisa, o que, sempre em função do mesmo esquema idealista, deixa entender que tem em mente ideias diferentes das que proclama e age segundo essas outras ideias, como homem “inconsequente”, cínico ou perverso (ALTHUSSER, 1999, p. 207).

Dessa forma, a ideologia para Althusser é concretizada pelos indivíduos interpelados enquanto sujeitos nas suas práticas cotidianas, que mascaram as condições reais de existência desses indivíduos. Os sujeitos, então, passam a ter relações ima-

ginárias com essas condições, reproduzindo o modo de organização da formação social na qual estão inseridos e, por conseguinte, possibilitando a manutenção do estado de coisas e da reprodução social.

3.1.3 A reprodução das relações de produção

Como visto anteriormente, a reprodução social para Louis Althusser está diretamente vinculada não somente à ideologia, mas também à atuação dos Aparelhos Ideológicos, principalmente, ao par formado pelos AIE Escola-Família, que garante a reprodução dos conhecimentos nos limites necessários à manutenção da ordem de classes e às regras da ordem social vigente que garantem a diferenciação entre as classes.

Dessa forma, a reprodução da força de trabalho não está vinculada somente a uma questão econômica, mas sim a Superestrutura de uma sociedade, isto é, à instância jurídico-política de uma formação social e, principalmente, à Ideologia presente naquela sociedade.

A reprodução da força de trabalho evidencia, como condição *sine qua non*, não somente a reprodução de sua “qualificação”, mas também a reprodução de submissão à ideologia dominante, ou da “prática” desta ideologia, devendo ficar claro que não basta dizer: “não somente mas também”, pois a reprodução da qualificação da força de trabalho se assegura em e sob as formas de submissão ideológica (ALTHUSSER, 1991, p. 59).

Assim, sem desconsiderar a análise do papel do sistema de ensino na reprodução das condições de produção, Althusser defende que este processo de reprodução não é possível de ser visto no nosso dia-a-dia, já que suas evidências se incorporam nas consciências cotidianas (ALTHUSSER, 1991, p. 54). Portanto, para a compreensão deste processo, é necessário “nos elevarmos ao ponto de vista da *reprodução* para perceber a existência e o funcionamento da Superestrutura que se ergue sobre a infraestrutura” (ALTHUSSER, 1999, p. 171).

De acordo com Althusser (1991, p. 60), na teoria de Marx, a Superestrutura e a infraestrutura são instâncias formadoras das sociedades, sendo esta determinante sobre aquela. A infraestrutura corresponde à base econômica da sociedade, enquanto que, por sua vez, a Superestrutura corresponde à instância jurídico-política (Direito e

Estado) e à instância ideológica. Na teoria marxista, essas duas instâncias são representadas a partir da metáfora de um prédio, sendo a infraestrutura a base e a Superestrutura construída sobre ela.

Entretanto, para Althusser, há um problema nessa teoria: ela ainda é uma teoria descritiva, não tendo se tornado, portanto, uma teoria propriamente dita do Estado. Para o filósofo, é necessário que haja a superação da forma descritiva, visto que é um estágio inicial, uma etapa transitória, de uma teoria e não ela mesma (ALTHUSSER, 1991, p. 63-64).

A etapa da descrição fornece “o princípio decisivo de todo desenvolvimento posterior da teoria” (ALTHUSSER, 1991, p. 64), ela define o objeto (no caso, o Estado) de forma consoante à maioria dos fatos observáveis no domínio que lhe concerne. Porém, “toda teoria descritiva corre o risco de ‘bloquear’ o desenvolvimento indispensável da teoria” (ALTHUSSER, 1991, p. 65) ao permanecer estática, sem se desenvolver para a teoria propriamente dita.

Assim, para Althusser, para que essa teoria se torne uma teoria do funcionamento dos mecanismos do Estado (e não somente uma teoria (descritiva) que trata do que é observável no Estado), era necessário acrescentar a existência de algo que permitisse a compreensão dos mecanismos do Estado (ALTHUSSER, 1991, p. 65).

Sendo assim, o que o filósofo adiciona à teoria marxista do Estado é a existência dos Aparelhos Ideológicos de Estados, que atuam em conjunto com o Aparelho Repressivo, mas não se confundem nem com o poder do Estado, nem com o Aparelho do Estado (ALTHUSSER, 1991, p. 67), se constituindo como “uma realidade que se manifesta junto ao Aparelho (repressivo) do Estado”. Os AIE são as instituições responsáveis pela submissão à ideologia dominante, já que somente a violência do Estado não é suficiente para garanti-la.

Dessa forma, para uma teoria do Estado que, de fato, analise o funcionamento de seus mecanismos, era necessário, de acordo com Althusser, a adição da instância ideológica às instâncias político-jurídica a fim de analisar como a sociedade conseguia se reproduzir para além da economia e da repressão, já que, apesar de indispensável para a análise, essas categorias eram incapazes de explicar todo o funcionamento. E, para chegar no funcionamento da Superestrutura, se faz necessário elevar o olhar para o ponto de vista da reprodução.

Se a simples consideração dos mecanismos da infraestrutura econômica [...]

permite explicar a reprodução das condições das forças produtivas, incluindo a força de trabalho, não permite de modo algum explicar a *reprodução das relações de produção* (ALTHUSSER, 1999, p. 171).

Assim, a reprodução das relações de produção, isto é, das relações que os indivíduos estabelecem entre si dentro de um modo de produção a fim de possibilitar o trabalho realizado e a distribuição dos produtos originados desse trabalho, é explicada pela instância social que compreende o Direito, o Estado e a Ideologia, enquanto que a reprodução das forças produtivas, ou seja, a reunião entre os meios de produção e as forças de trabalho, é possível ser explicada através da instância econômica.

A unidade formada entre as relações de produção e as forças produtivas resultam no modo de produção de determinada formação social (ALTHUSSER, 1999, p. 43). Por sua vez, um modo de produção “é uma maneira, uma forma de produzir [...] os bens materiais indispensáveis para a existência material dos homens, mulheres e crianças que vivem em determinada formação social” (ALTHUSSER, 1999, p. 45).

O modo de produção da formação social não é único, podendo haver múltiplos modos de produção existentes no mesmo lugar e no mesmo momento. Assim, haverá o modo de produção dominante e os modos de produção dominados. Atualmente, o modo de produção dominante nas formações sociais é o modo de produção capitalista e é formado pelas relações de produção capitalistas (ALTHUSSER, 1999, p. 53), que funcionam como relações de exploração (ALTHUSSER, 1999, p. 225).

Por sua vez, os modos dominados são “aqueles que subsistem do passado da antiga formação social ou aquele que, eventualmente, está em vias de nascer no momento presente da formação social” (ALTHUSSER, 1999, p. 42).

O autor continua sua explicação dizendo que:

Quando se diz, por exemplo, que as Relações de Produção deixaram de “corresponder” às Forças Produtivas e que essa contradição é o motor de toda revolução social, já não se trata [...] unicamente da não-correspondência entre as Forças Produtivas e as Relações de Produção de *determinado* modo de produção, mas também [...] da contradição existente em uma formação social considerada, entre as forças produtivas do *conjunto dos modos de produção* existentes na formação social, por um lado, e, por outro, as relações de produção *do modo de produção então dominante*. [...] dois tipos de unidade muito diferentes: por um lado, a unidade interior de um modo de produção entre suas forças produtivas e, por outro, a “unidade” (sempre contraditória) entre os modos de produção dominados e o modo de produção dominante (ALTHUSSER, 1999, p. 43).

No modo de produção, as relações de produção são determinantes em relação

às forças produtivas e seu funcionamento é garantido de duas formas:

Por agentes da exploração e da repressão interior ao próprio processo de produção e não exterior: não são policiais ou militares que garantem as funções de vigilância-controle-repressão, mas agentes do processo de produção (os Diretores e seus subalternos até os contramestres e também a maioria dos engenheiros e técnicos superiores³) (ALTHUSSER, 1999, p. 224).

Bem como através do:

[...] jogo dos efeitos das diferentes ideologias, antes de tudo, da ideologia jurídico-moral, que chega ao seguinte resultado: na imensa maioria dos casos, “cada um faz seu dever” em seu posto, inclusive os proletários fazem o deles por “consciência profissional” do trabalho bem feito [...], aceitando tanto a ideologia burguesa jurídico-moral de que seu salário representa “o valor de seu trabalho, quanto a ideologia tecnológica burguesa “de que é realmente necessário que existam diretores, engenheiros, contramestres, etc. para que as coisas funcionem” e todo o resto (ALTHUSSER, 1999, p. 224-225).

Assim, de acordo com esse funcionamento, as relações de produção (exploração) são determinadas pela Superestrutura e são determinantes no modo de produção que se encontra na infraestrutura de uma sociedade que, por sua vez, é determinante sobre a Superestrutura.

O papel fundamental da superestrutura, portanto, de todos os aparelhos de Estado, é garantir a perpetuação da exploração dos proletários e outros trabalhadores assalariados, isto é, garantir a perpetuação, portanto, a reprodução, das relações de produção que, ao mesmo tempo, são relações de exploração (ALTHUSSER, 1999, p. 225).

Dessa forma, são “os Aparelhos Ideológicos de Estado que garantem a função fundamental da reprodução das relações de produção – e das relações delas derivadas”, sendo que essa reprodução “se exerce no próprio âmago do jogo das relações de produção” (ALTHUSSER, 1999, p. 225). Isso é possível porque os AIE, apesar de serem variados, atuam sempre de forma *una*, reproduzindo sempre a ideologia dominante, cada um de sua maneira. Portanto, cada aparelho, atuando da forma que lhe é cabível, atuará a fim de garantir essa reprodução social.

Nesse sentido, Althusser (1999, p. 225) explica que os “Aparelhos Ideológicos de Estado só conseguem garantir a reprodução das relações de produção com a condição de assegurar ao mesmo tempo, por uma parte de sua própria intervenção, o

³ Althusser utiliza-se desses cargos porque trabalha, na empresa, a representação da formação capitalista.

jogo das relações de produção”. Esses aparelhos, portanto, não figuram na Superestrutura, mas no jogo das relações de produção (ALTHUSSER, 1999, p. 226).

Portanto, a reprodução social, a partir da teoria de Louis Althusser, se dá de forma inseparável da atuação dos Aparelhos de Ideológicos Estado. Porém, essa reprodução não acontece na estrutura propriamente dita do Estado, mas sim, no interior das relações que os sujeitos estabelecem uns com os outros, sendo possível que a reprodução seja dissimulada nas práticas dos sujeitos dentro do modo de produção.

3.1.4 O sujeito da ideologia: o sempre-já sujeito

Para a teoria de Althusser (2020, p. 147), a ideologia é um tipo de prática específica na qual não há a intermediação de um agente. Ou seja, aquele que inventa uma ideologia (quando se é possível apontar um inventor) ou aquele que parece representá-la, não é seu agente, mas seu sujeito.

Não existe um agente na teoria de Althusser, pensando esse termo como o indivíduo concreto que age, como será visto posteriormente em Bourdieu. O termo correto para identificar o indivíduo na teoria althusseriana é aquele mesmo, “sujeito”, que se constitui quando o indivíduo concreto é ideologicamente interpelado, isto é, chamado pela ideologia, assumindo seu lugar social de submissão⁴ e assujeitamento à esta ideologia, num processo que acontece de maneira tão fundamental que se dá de forma inconsciente para indivíduo.

Sendo assim, o conjunto de ideias que forma uma ideologia (e que somente pode ser assim chamado se formar um sistema de relações sociais, como já visto), por não ter alguém responsável por seu funcionamento, atua diretamente sobre as consciências e opera como se agisse por si mesmo (ALTHUSSER, 2020, p. 147). Não é possível apontar um indivíduo que age livremente e controla as práticas ideológicas.

Se uma ideologia é um sistema de ideias relativamente unificadas, está claro que estas agem sobre as “consciências” sem a intermediação visível de qualquer agente que seja, nem mesmo daquele que as divulga, visto que é a evidência e a força das ideias que agem através dele. Pois não se deve dizer que, numa ideologia, o agente é o indivíduo que a criou. Sabe-se muito bem que as ideologias que desempenham um papel efetivo na história mundial não têm autor conhecido, ou que, mesmo que se possa encontrá-lo (Cristo, por exemplo), ele poderia ser substituído, no mesmo momento por qualquer outro (ALTHUSSER, 2020, p. 147).

⁴ Ou “lugar de sujeito” que pode ser entendido como o papel social assumido pelo indivíduo ideologicamente interpelado de acordo com sua classe social.

O sujeito em Althusser representa uma categoria importante para a teoria no todo, devido a um jogo de dupla constituição – de si próprio e do conjunto de ideias que forma o sistema de relações sociais em que está inserido desde antes o nascimento. Dessa forma, não somente o indivíduo concreto se constitui em sujeito na ideologia, mas também a ideologia ela mesma se constitui a partir do sujeito e das suas práticas, ganhando existência material.

O indivíduo para Althusser não se constitui como agente ideológico, mas sim como sujeito ideológico, assujeitado à ideologia da formação social em que vive. Porém, considerando-se que a ideologia somente se configura como tal ao estabelecer formas de ser às relações sociais e essas relações somente podem se dar a partir dos sujeitos, conclui-se a relação dúplice entre estes e o conjunto de ideias e relações sociais dominantes.

Quando Althusser diz que somente há ideologia para o sujeito e pelo sujeito, faz clara menção a este jogo. Para o autor, “a ideologia existe para sujeitos concretos, e esta destinação da ideologia só é possível pelo sujeito: isto é, pela *categoria de sujeito* e seu funcionamento” (ALTHUSSER, 1991, p. 93).

Isso porque a ideologia fundamenta o lugar de existência desse sujeito, o interpelando ideologicamente para que assuma esse lugar, mas, também, a ideologia só consegue existir enquanto tal através desses sujeitos já interpelados.

[...] a categoria de sujeito é constitutiva de toda ideologia, mas, ao mesmo tempo e imediatamente, acrescentamos que a categoria de sujeito só é constitutiva de toda ideologia enquanto esta tem por função (que a define) “constituir” os sujeitos concretos (como você e eu). É nesse jogo de dupla constituição que se efetua o funcionamento de toda ideologia, sendo que a ideologia nada é além de seu funcionamento através das formas materiais da existência desse funcionamento (ALTHUSSER, 1999, p. 210).

Assim, para entender a dupla constituição, deve se ter em mente a tese de que a ideologia existe pelo sujeito e para o sujeito: a ideologia se forma constituindo o sujeito e o sujeito, ao se formar, constitui a ideologia, tudo concomitantemente. Essa ideia se relaciona com a função de *reconhecimento* própria da ideologia, já mencionada em tópico próprio sobre a ideologia, porém, relevante também em relação ao sujeito.

Como sujeito e ideologia constituem-se mutuamente, o conceito de “sempre-já sujeito” pode ser compreendido mais facilmente. Não existe um sujeito pré-ideológico

para Althusser. Nesta teoria, as coisas não se dão como se somente após ao ingresso nos AIE o indivíduo começasse a ser interpelado.

Para Althusser, de certa forma, o sempre-já sujeito não tem uma existência por si. Sua existência está sempre vinculada à existência ideológica e social, enfatizando a importância da ideologia na formação da identidade do indivíduo não somente para seus pares, mas também para si, de forma subjetiva. É a partir disso que a ideologia consegue moldar o sujeito para a vida em sociedade.

Esse sujeito vai se tornar quem ele é a partir da interpelação ideológica, que sempre já aconteceu: somente a partir de assumir os papéis estruturalmente disponíveis a ele e adotar as regras e o respeito a essas regras da formação social e, como Althusser é um filósofo marxista, a estrutura econômica e as relações de classe estão diretamente ligadas ao lugar que esse sujeito deve assumir: se de origem proletária, aprenderá a seguir como proletário; se de origem burguesa, aprenderá a seguir com o controle da reprodução social.

O indivíduo, portanto, se desde sempre é já um sujeito, ele não precisa *conhecer* a ideologia na qual será inserido: o sujeito a *reconhece* como uma evidência, praticando “ininterruptamente os rituais do reconhecimento ideológico que nos garantem que somos efetivamente sujeitos concretos” (ALTHUSSER, 1999, p. 211).

A consequência do reconhecimento é que o sujeito vive inconscientemente na ideologia e a reconhece nos rituais práticos do cotidiano. Ele a reconhece desde o princípio da vida, já que “o caráter próprio da ideologia é impor as evidências como evidências (sem que se dê por isso, uma vez que se trata de ‘evidências’), que não podemos deixar de reconhecer” (ALTHUSSER, 1999, p. 211).

Isso causa a naturalização da vida para o sujeito e, portanto, pode continuar reproduzindo a ideologia da classe dominante. Por conseguinte, é possível que, em suas ações, encaradas por ele mesmo como ações conscientes e autônomas, continue realizando a manutenção do estado de coisas social sem que isso levante dúvidas ou divergências.

A função de reconhecimento da ideologia submete os sujeitos às suas regras e às suas práticas. O submetimento dos sujeitos é o efeito ideológico simples da mecânica da ideologia. Entretanto, essa mecânica, ao mesmo tempo que simples (a ideologia submete os sujeitos) tem um aspecto complexo apontado por Althusser.

Por que complexa? Porque cada sujeito (você e eu) está submetido a várias

ideologias relativamente independentes, embora unificadas sob a unidade da ideologia de Estado. Com efeito, como vimos, existem vários aparelhos ideológicos de Estado. Cada sujeito (você e eu) vive, portanto, simultaneamente, em e sob várias ideologias cujos efeitos de submetimentos se “combinam” em seus próprios atos, inscrito em práticas, regulamentados por rituais, etc. (ALTHUSSER, 1999, p. 221).

Althusser defende neste ponto que a complexidade do sistema de ideologias que fundam a sociedade capitalista gera conflitos entre os posicionamentos oferecidos por cada uma delas. Assim, o sujeito precisa escolher qual ideologia será usada como parâmetro nas suas escolhas do dia-a-dia. Essa escolha, apesar de ideológica, parece natural aos sujeitos, que não a veem como uma decisão a ser tomada e praticada dentro de uma estrutura (ALTHUSSER, 1999, p. 221).

Assim, o sujeito Althusser tem liberdade de escolha, entretanto, essa liberdade é ela mesma produto da interpelação ideológica.

Um indivíduo crê em Deus, ou no Dever, ou na Justiça, etc. Esta crença provém [...] das ideias do dito indivíduo enquanto sujeito possuidor de uma consciência na qual estão as ideias de suas crenças. [...] O indivíduo em questão se conduz de tal ou qual maneira, adota tal ou qual comportamento prático, e, o que é mais, participa de certas práticas regulamentadas que são as do aparelho ideológico do qual dependem as ideias que ele livremente escolheu com plena consciência, enquanto sujeito (ALTHUSSER, 1991, p. 90).

Inclusive, não escolher o comportamento adequado à ideologia que pertence, fará com que o sujeito se sinta como se algo não estivesse correto (ALTHUSSER, 1991, p. 90). Portanto, esse indivíduo, agindo dentro da ideologia como se fosse livre, acaba por perpetrar sua continuação dando voz às práticas que a ideologia lhe impõe.

Para exemplificar o funcionamento do sujeito dentro da ideologia, já que, para Althusser, a “estrutura formal de toda ideologia é sempre idêntica” (ALTHUSSER, 1991, p. 99), o filósofo traz a ideologia religiosa cristã, no intuito de “fazê-la falar”, isto é, em demonstrar o que esta ideologia estaria falando para seus fiéis também nas práticas e rituais.

Ela diz: Dirijo-me a ti, indivíduo humano chamado Pedro (todo indivíduo é chamado por seu nome, no sentido passivo, não é nunca ele que se dá um nome) para dizer que Deus existe e que tu deves lhe prestar contas. Ela acrescenta: é Deus quem se dirige a ti ela minha voz (tendo a Escritura recolhido a palavra de Deus, a Tradição a transmitido, a Infalibilidade Pontifícia a fixado para sempre quanto às questões “delicadas”). Ela diz: eis quem tu és: Tu és Pedro! Eis a tua origem, tu foste criado pelo Deus de toda eternidade, embora tenha nascido em 1920 depois de Cristo” eis teu lugar no mundo! Eis o que tu deves fazer! Se o fizeres, observando o “mandamento do amor”, tu

serás salvo, tu Pedro, e farás parte do Glorioso Corpo do Cristo, etc. (ALTHUSSER, 1991, p. 99-100).

Com base nesse exemplo, Althusser visa demonstrar como a ideologia constitui o sujeito, mas também como precisa dessa constituição para que, através das práticas desse sujeito tenha sua própria existência. Além disso, ela diz o que deve ser feito. O sujeito que não cumpre esses mandamentos e que não escolhe de acordo com ela, será punido pelos seus iguais, podendo até mesmo vir a ser excluído daquele sistema de relações sociais ao ser considerado um hipócrita.

Entretanto, vale lembrar que, para Althusser, as ideologias particulares convivem mutuamente dentro da sociedade capitalista. Inclusive, a ideologia substituída pela ideologia burguesa, bem como aquela que, substituirá a ideologia burguesa, convivem ao mesmo tempo e nas mesmas formações sociais. Várias outras ideologias (dominadas pela ideologia dominante) convivem mutuamente em constante luta pelo domínio dos Aparelhos de Estado e, para Althusser, é aí que reside a liberdade dos sujeitos.

O sujeito em Althusser é, portanto, razoavelmente engessado, contudo, a partir da luta de classes e, por conseguinte, da luta entre ideologias de classes, e com a compreensão científica para fora da ideologia, é possível que os sujeitos ideológicos se organizem e assumam o poder dos Aparelhos de Estado, liderando a revolução proletária à ditadura do proletariado para, enfim, a liberdade nos termos da teoria marxista, com o fim da exploração entre as classes. É através da luta de classes que as estruturas sociais são alteradas.

3.2 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE POR MEIO DA TEORIA DA PRÁTICA

3.2.1 O sistema de ensino em Bourdieu

O sistema de ensino, de acordo com Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, constitui um campo social, isto é, “um espaço de concorrência estruturada em torno de desafios e interesses específicos no âmago do qual os agentes se distribuem em função [...] de capitais de tidos por eles e que constituem os recursos da ação” (RAGOUEZ, 2017, p. 68).

Além disso, o sistema de ensino para os autores também se constitui como

fonte para a pesquisa elaborada e não como seu objeto, já que buscam o desenvolvimento de uma sociologia que não exclua a importância do sistema de ensino para a manutenção da hierarquia social e não necessariamente o desenvolvimento de uma sociologia da educação.

Assim, apesar da relevância da abordagem sobre o sistema de ensino, o interesse dos pesquisados no tema surge a partir do:

[...] enfrentamento de preocupações teóricas mais amplas, referentes, por exemplo, ao desvelamento dos mecanismos de dominação social e a constituição de uma abordagem sociológica que escapasse simultaneamente do subjetivismo e do objetivismo nas explicações da realidade social (REZENDE, 2017, p. 327).

Dessa forma, o sistema de ensino para Bourdieu e Passeron é analisado não somente como o sistema responsável pela transmissão de cultura e pela educação de forma genérica e neutra, mas como o sistema que, ao realizar essa transmissão, atua em consonância com a manutenção da sociedade na qual está inserido. Por conta disso, em “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (BOURDIEU; PASSERON, 2014), Bourdieu e Passeron encontram nesse sistema um mecanismo de perpetração das desigualdades existentes na sociedade.

Nesta mesma obra (BOURDIEU; PASSERON, 2014), os autores explicam que a forma que o sistema de ensino age é, por si só, violenta, pois privilegiaria certas formas de ser e de se relacionar com a cultura em detrimento de outras, fazendo com que a permanência na escola seja, senão incentivada, pelo menos facilitada, para aqueles que já possuem uma familiaridade com a cultura transmitida – que é, de certa forma, a cultura escolar, mas, antes disso, a cultura das classes dominantes.

Antes da “democratização” do acesso à escola na França (país de referência nas pesquisas desenvolvidas pelos autores), a exclusão perpetrada pelo sistema de ensino era mais evidente, visto que os alunos oriundos de famílias pobres ou permaneciam pouco tempo na escola, cursando somente o primário, ou sequer chegavam a frequentar o sistema de ensino. Dessa forma:

A hierarquia das ordens de ensino, e especialmente a divisão extremamente clara entre o primário [...] e o secundário, mantinha uma relação direta de homologia com a hierarquia social; e isso contribuía bastante para convencer aqueles que não se sentiam feitos para a Escola, de que eles não eram feitos para as posições às quais a Escola dá (ou não) acesso (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 481).

Com a entrada massiva no sistema de ensino dos estudantes de classes detentoras de menor capital econômico e cultural, a concorrência se intensificou fazendo com que aumentasse o investimento educativo daqueles grupos que já tinham maiores condições de fazê-lo (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 482).

Assim, apesar das mudanças que pareciam pretender a igualdade de acesso às condições educacionais, percebeu-se que, na verdade, a estrutura no todo não se alterou de forma significativa, fazendo com que, quem já era privilegiado no sistema de ensino, mantivesse esse privilégio.

Depois de um período de ilusão, e até de euforia, os novos beneficiados começaram a perceber que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele, e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais, que o secundário abria na época do ensino elitista (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 482).

Além disso, como a “estrutura de distribuição dos proveitos escolares” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 482) conseguiu se manter, o que aconteceu foi que a exclusão do sistema de ensino foi adiada, ou seja, não mais as crianças eram afastadas do ingresso escolar ou limitadas ao ensino primário, mas passavam mais tempo dentro do sistema de ensino e, ao final, alcançavam um diploma desvalorizado pelo grande número de pessoas que também adquiriram este mesmo diploma ou, ainda, não conseguiam o sucesso anteriormente prometido pelo acesso à Escola.

Outra consequência possível era que, devido a escolhas que levavam por ramificações desvalorizadas do sistema de ensino, essas pessoas poderiam até alcançar posições de privilégio, mas de forma marginalizada, se tornando o que Bourdieu e Champagne nomeiam de “fracassados relativos” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 484).

É o caso, por exemplo, de quem frequenta as faculdades menos conceituadas e, apesar de terem sucesso profissional, serão sempre marcadas por sua trajetória desprivilegiada socialmente, já que o sistema de ensino tem grande influência sobre as posições sociais a serem alcançadas, perpetrando distinções hierarquizadas sobre as pessoas.

Essa distinção pode se dar de maneira oficial, levando-se em consideração as ramificações dentro do sistema de ensino, ou de maneira oficiosa, se considerada as sutis hierarquias entre estabelecimentos e classes escolares (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 484).

As ramificações tratam da escolha que os alunos precisam fazer dentro do sistema de ensino objetivando o sucesso. Essas escolhas acontecem cada vez mais cedo e poderão ter mais chance de sucesso conforme maior o senso de investimento que a família possui e transmite para o aluno.

Os alunos oriundos de boas famílias receberam da família o senso do investimento, assim como os exemplos e os conselhos capazes de sustentá-lo em caso de incerteza, e estão assim em condição de investir na hora certa e no lugar certo, neste caso nas ramificações apropriadas, nas escolas certas, etc.; enquanto os oriundos de famílias pobres, e especialmente os filhos de imigrantes, na maioria dos casos abandonados a si mesmos já desde o primário, e obrigados a entregar suas escolhas à instituição escolar, ou ao acaso, para encontrar seu caminho, num universo cada vez mais complexo, e por isso votados a errar a hora e o lugar no investimento do seu reduzido capital cultural (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 484-485).

Dessa forma, a família de origem também influencia no sucesso acadêmico de uma pessoa, mas isso não significa dizer que essa origem é estritamente determinante. Bourdieu considera a possibilidade de se alterarem as expectativas e, também, a possibilidade de se tornar bem sucedido através do sistema de ensino. No entanto, as experiências anteriores do aluno devem ser levadas em consideração e não somente quanto tempo ele conseguiu permanecer no sistema de ensino. É justamente desconsiderar o contexto do aluno que faz evidenciar as diferenças entre classes dentro do sistema de ensino aparentemente isento da divisão social.

Isto é, o sistema de ensino atuando como neutro passa a impressão de que ser malsucedido academicamente não era um problema social, mas sim individual, inclusive convencendo quem ia mal na Escola que a culpa era do próprio aluno, considerando que o fracasso era atribuído à ausência de dons naturais. A Escola se escondia atrás da falácia que basta ter acesso aos mesmos conteúdos para que se chegue ao mesmo nível de sucesso. Entretanto, tratar diferentes de maneira igual é reforçar a diferença.

Quando, porém, depois da democratização, a população francesa começa a perceber que o problema não era o ingresso e a permanência no sistema de ensino, mas sim seu próprio funcionamento, a Escola passa a ser vista como um engodo às famílias pobres econômica e culturalmente. Essas famílias finalmente tiveram acesso ao que, em tese, levaria seus filhos ao sucesso, mas não o obtiveram, sendo marginalizados nas ramificações menos valorizadas (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 485), enquanto que as famílias ricas continuavam tendo acesso aos privilégios que as

escolas da elite davam acesso.

Além disso, a familiaridade com a cultura transmitida pelo sistema de ensino e com a forma que a essa cultura é transmitida, faz surgir uma relação entre o capital herdado da família e o capital escolar. Porém, o sistema de ensino age como se fosse neutro a isso, distribuindo diplomas e agindo como se as oportunidades fossem iguais para todos – não importando a origem e as possibilidades de acesso que uma pessoa tem em relação a essas oportunidades.

Em “A distinção: crítica social do julgamento” (BOURDIEU, 2011), Bourdieu explica que os melhores diplomas, valorizados socialmente, são entregues aos filhos das classes dominantes que, não somente obtiveram sucesso na trajetória escolar, mas que também aprenderam a generalizar seus conhecimentos, demonstrando uma forma de “propensão desinteressada para acumular experiências e conhecimentos que nem sempre são rentáveis diretamente no mercado escolar” (BOURDIEU, 2011, p. 27), reforçando a ideia de que são naturalmente feitos para o sucesso acadêmico e social.

Definidos pelos títulos que os predispõem e os legitimam a ser o que são, que transformam o que fazem na manifestação de uma *essência* anterior e superior a suas manifestações, segundo o sonho platônico da divisão das funções baseada em uma hierarquia dos seres, eles são separados, por uma diferença de natureza, dos simples plebeus da cultura (BOURDIEU, 2011, p. 28).

Mais adiante, ainda em A Distinção, Bourdieu diz que:

A correspondência entre saberes hierarquizados e os diplomas, por sua vez, hierarquizados faz com que a posse, por exemplo, do diploma escolar mais elevado garanta, supostamente, por implicação, a posse de todos os conhecimentos garantidos pelos títulos de nível inferior ou, ainda, faz com que dois indivíduos no exercício da mesma função e dotados das mesmas competências úteis, ou seja, diretamente necessárias para o exercício de suas funções, apesar de providos de diplomas diferentes, tenham todas as oportunidades de estar separados por uma diferença de estatuto (e, claro, de tratamento): tudo isso em nome da ideia segundo a qual a competência outorgada pelos diplomas mais elevados pode garantir, por si só, o acesso aos conhecimentos – as “bases” – que se encontram na origem de todos os saberes chamados práticos ou aplicados (BOURDIEU, 2011, p. 307).

A tomada de consciência (ou a percepção ou, ainda, a sensação) dos alunos do que acontecia, inclusive, pode ser entendida como causadora do surgimento de protestos estudantis na França na década de 1960, bem como da violência nos esta-

belecimentos escolares mais pobres e, até mesmo, de uma espécie de comportamento de indiferença impertinente (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 485).

Essa mecânica do sistema de ensino foi percebida por Bourdieu e, em “A reprodução”, juntamente com Jean-Claude Passeron, desenvolveu um estudo buscando verificar a nova condição educacional criada a partir da democratização do sistema de ensino, considerando sua relação intrínseca com a sociedade hierarquizada na qual estava inserida.

Nesta obra, os autores desvelaram a suposta neutralidade do funcionamento do sistema de ensino, esclarecendo que, na verdade – alinhado à divisão social de classes e através do uso da violência simbólica pelos agentes autorizados pela própria instituição –, o sistema de ensino atuava para que as desigualdades sociais fossem, não somente mantidas, mas justificadas e legitimadas, através da distribuição desigual do capital cultural.

Assim, o sistema de ensino se constitui como o principal mecanismo de manutenção do estado de coisas social porque, em uma sociedade de classes, na qual cada grupo produz uma cultura que lhe é característica, a escola não acolhe a diversidade dessas culturas, mas inculca somente o arbitrário cultural da classe dominante, que justamente se legitimou pelo poder que exercem as classes da qual se origina.

Numa formação social determina, o arbitrário cultural que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social colocam em posição dominante no sistema dos arbitrários culturais é aquele que exprime o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 30).

De fato, um arbitrário cultural pode ter em si elementos da cultura de classes diferentes com maior ou menor intensidade e isso faz diferença no momento da inculcação do arbitrário cultural legitimado pelo sistema de ensino. Dessa forma, a atuação do sistema de ensino faz com que aqueles que já possuem uma relação com a cultura legítima, sejam beneficiados pelas relações estabelecidas no sistema de ensino.

Por sua vez, aqueles que não possuem qualquer relação com esse arbitrário ou detém uma forma escassa de relação com a cultura dominante, não conseguem assimilá-lo ou o fazem de forma precária. A consequência disso, portanto, é a manutenção da divisão em classes, na qual os grupos dominantes permanecem legitimados

por sua própria dominância, enquanto os grupos dominados reconhecem essa legitimação, visto se convencerem da própria incapacidade escolar. “Assim, se perpetuam tanto as relações de poder, como o arbitrário cultural e autoridade pedagógica” (VAISMAN; FORTES, 2015, p. 254).

Essa inculcação é uma forma de violência simbólica, intrínseca à ação pedagógica, não somente por submeter parcelas dos alunos a um processo de aculturação enquanto outros são arbitrariamente privilegiados dentro de sua própria cultura, mas também por disfarçar a arbitrariedade desse processo. Dessa forma, a ação pedagógica é, ela mesma, “uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU, PASSERON, 2014, p. 26).

Essa inculcação, a todos os alunos, de um arbitrário cultural que representa a cultura de origem de apenas uma parte deles constitui, para Bourdieu, uma forma de violência simbólica que caracteriza a educação escolar. Outra dimensão em que se revela a violência simbólica da ação escolar é a própria forma da comunicação pedagógica (do ensino), que constitui, em si, um modo arbitrário de educação, exercido por um poder também arbitrário, o qual reúne, entretanto, todas as condições para dissimular essa arbitrariedade, apresentar-se como legítimo e ser reconhecido como tal (REZENDE, 2017, 328).

A comunicação é vista como violência simbólica no sentido que:

A língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas ela fornece, além de um vocabulário mais ou menos rico, um sistema de categorias mais ou menos complexo, de sorte que a aptidão à decifração e à manipulação de estruturas complexas, quer elas sejam lógicas ou estéticas, depende em certa parte da complexidade transmitida pela família (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 97).⁵

É possível identificar um processo de aculturação porque o trabalho de inculcação promovido pela escola busca alterar de forma durável o *habitus* dos alunos a fim de que adquiram a cultura legítima ou, em sua impossibilidade, que sejam excluídos ou marginalizados no sistema de ensino.

Assim, é um processo de aculturação, pois desvaloriza as culturas que não são

⁵ Em “A distinção: crítica social do julgamento”, Bourdieu diz que a ação pedagógica, tanto da família quanto da escola, “exerce-se, no mínimo, tanto através das condições econômicas e sociais que são a condição de seu exercício quanto através dos conteúdos que ela inculca” (BOURDIEU, 2011, p. 55), bastando lembrar da “análise das relações entre a condição escolar [...] e a relação com a linguagem exercida em todas as situações oficiais” (BOURDIEU, 2011, p. 508). Isto significa dizer que a ação pedagógica, que atua desde o início da vida de um agente, excluirá não somente da escola aqueles que fracassaram na inculcação do arbitrário, como determinará através de atuação sobre o *habitus* a distância da forma de falar tida como correta e necessária para os ambientes oficiais, demonstrando uma incompetência para frequentar certos espaços.

aquelas dos grupos dominantes e dissimula essa desvalorização fazendo com que os detentores da cultura legítima (estes sim respeitados em sua totalidade cultural) sejam vistos como portadores de “dons naturais” e, por conta disso, teriam obtido o sucesso escolar não por possuírem um arbitrário cultural valorizado pelo sistema de ensino, mas porque teriam sido beneficiados por características pessoais que garantiriam o sucesso escolar.

Aqueles que dominam o arbitrário cultural legitimado devido à relação com a cultura herdada pela família parecem ter um dom natural porque estão, desde cedo, inseridos em um contexto familiar que favorece a aquisição de experiências e de formas de se comunicar que são mais próximas à escolar. Dessa forma, quem não teve esse contato, devido à uma origem pobre em capital cultural e econômico, frequentará a escola com a percepção de que não se adapta, que não entende, que aquele lugar não é pra ele, não lhe restando outra alternativa senão a evasão.

Por conta dessa crença, aqueles que saem do sistema de ensino prematuramente, o fazem respeitando as regras do jogo e interpretando seu fracasso não como algo com explicações sociais, mas tão somente como uma falha individual devido à ausência desses dons. Assim, o sistema de ensino atua legitimando um arbitrário cultural específico, bem como legitimando a posição que cada agente ocupa no campo social devido à relação com esse arbitrário.

O sistema de ensino, operador institucionalizado de classificações que, por sua vez, é um sistema de classificação objetivo ao reproduzir, sob uma forma transformada, as hierarquias do mundo social, com suas clivagens, segundo “níveis”, que correspondem a estratos sociais, e suas divisões em especialidades e disciplinas que refletem divisões sociais sem fim, [...] transforma, com toda neutralidade aparente, classificações sociais em classificações escolares e estabelece hierarquias que não são vivenciadas como puramente técnicas, portanto, parciais e unilaterais, mas como hierarquias totais, baseadas na natureza, levando, assim, a identificar o valor social com o valor “pessoal” e as dignidades escolares com a dignidade humana. A “cultura”, supostamente, garantida pelo diploma escolar, é um dos componentes fundamentais do que faz o homem realizado em sua definição dominante, de modo que a privação é percebida como uma mutilação essencial que atinge a pessoa em sua identidade e dignidade de homem, condenando-a ao silenciamento em todas as situações oficiais que tem de “aparecer em público” [...]. O desconhecimento dos determinantes sociais da carreira escolar – e, por conseguinte, da trajetória social para cuja determinação ela contribui – confere ao diploma escolar o valor de um direito de natureza, transformando a escola em uma das instâncias fundamentais da manutenção da ordem social (BOURDIEU, 2011, p. 363).

Assim, o sistema de ensino funciona de maneira a garantir a inculcação de

determinados valores, “além de legitimar, ainda, certos conhecimentos e linguagens, formas de comportamento e hábitos de conduta que fazem parte da cultura dominante” (VAISMAN; FORTES, 2014, p. 254). Ademais, sua atuação dissimula sua função na reprodução social enquanto faz desaparecer de si a responsabilidade pela manutenção do *status quo* de determinada formação social.

É nesse sentido que a atuação do sistema de ensino é em si mesma uma violência simbólica: não há em momento algum desse processo uma violência física (ou, ao menos, não é necessário ter) para que os agentes sejam orientados sobre como agir, pensar, se relacionar dentro do espaço social que estão inseridos. A violência simbólica é a força coercitiva que atua sobre os alunos que os levam a isso.

A forma com que o sistema de ensino realiza essa violência é através da ação pedagógica que, por sua vez, somente alcança seus efeitos a partir de relações de comunicação e coloca, a partir daí, os interesses dos grupos ou classes dominantes em uma posição dominante (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 28) que passa a ser obedecida nos efeitos da ação pedagógica.

Essa ação, contudo, não é exclusiva do sistema de ensino, podendo ser exercida:

Por todos os membros educados de uma formação social ou de um grupo (educação difusa); [...] pelos membros do grupo familiar aos quais a cultura de um grupo ou de uma classe confere essa tarefa (educação familiar); ou pelo sistema de agentes explicitamente convocados para esse fim por uma instituição com função direta ou indiretamente convocados para esse fim por uma instituição com função direta ou indiretamente, exclusiva ou parcialmente educativa (educação institucionalizada) (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 26).

Porém, o sistema de ensino ainda é o mais relevante entre todos, pois é o único que tem condições, aparentemente, de homogeneizar e validar o que é a cultura legítima. O sistema de ensino é valorizado por isso. A educação formal é, de fato, um valor social compreendido por todos os indivíduos, até mesmo porque foi, por muito tempo, um valor exclusivo das classes dominantes.

Mas se a reprodução social é possível de ser vista em outros ambientes de educação, como a familiar e a difusa (exercida pelo grupo no qual o agente está inserido), é necessária a compreensão de quais são os elementos envolvidos nesse processo e como eles se articulam socialmente para exercer a coação fundamental para a tomada de posições dentro do campo social.

3.2.2 *Habitus* e *ethos* de classe e a reprodução social

Como visto, o sistema de ensino não é o responsável por dar origem às diferenças sociais, no entanto, é um dos principais espaços sociais que garantem a reprodução da ordem social, legitimando a hierarquia existente. Foi dito, ainda, que a inculcação do arbitrário cultural dominante visa a alteração permanente do *habitus* dos indivíduos para que os ensinamentos sobre as estruturas sociais vigentes sejam interiorizados e passem a influenciar os comportamentos daqueles agentes também fora do sistema de ensino.

Dessa forma, a diferenciação que experimentaram na educação formal (mas, também, na educação difusa e na educação familiar) por meio da violência simbólica na ação pedagógica continuará a ser realizada ou reforçada em outros campos que também perpetuam essa forma de violência a fim de continuar coagindo os agentes a agirem de acordo com o que socialmente se espera deles. A violência simbólica não é exclusiva do sistema de ensino e pode ser entendida como um dos elementos responsáveis para naturalizar a vida social.

Outros elementos necessários para a naturalização e reprodução das condições sociais trazidos nas obras de Pierre Bourdieu são o *habitus* e o *ethos*. Quanto ao *habitus*, Wacquant (2017, p. 214) diz que:

[...] o *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente.

Além dessa definição, Wacquant continua trabalhando o conceito ao citar Bourdieu em “Esboço de uma teoria da prática” e “O Senso prático”, trazendo a seguinte concepção:

“O produto de uma relação dialética entre a situação e o *habitus*, entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível cumprir tarefas infinitamente diferenciadas graças à transferência analógica de esquemas” adquiridos numa prática anterior (BOURDIEU, 2002, p. 261 apud WACQUANT, 2017, p. 214).

[...] o *habitus* “é aquilo que confere às práticas a sua relativa autonomia no que diz respeito às determinações externas do presente imediato. Esta autonomia é a do passado, ordenado e atuante que, funcionando como capital acumulado, produz história na base da história e, assim, assegura que a permanência no interior da mudança faça do agente individual um mundo no interior do mundo” (BOURDIEU, 2009, p. 56 apud WACQUANT, 2017, p. 214).

Já na própria obra de Bourdieu, ao tratar do *habitus* como elemento relevante para a atuação e a inculcação perpetrada pelo sistema de ensino, este é definido enquanto *habitus de classe*, ou seja, a “relação com a classe de origem e a escola em função do passado escolar e da condição de classe atingida” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, gráfico 01).

[...] o *habitus*, esse princípio gerador e unificador das condutas e das opiniões que é também o seu princípio explicativo, já que tende a reproduzir em cada momento de uma biografia escolar ou intelectual o sistema das condições objetivas de que ele é produto (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 199).

Porém, em “Economia das trocas simbólicas” (BOURDIEU, 2007, p. 191), *habitus* será definido pelo autor como um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”.

Portanto, o *habitus* se torna elemento indispensável à reprodução social, visto que será formado pelas experiências dos agentes durante sua trajetória de vida, com base na origem dessa trajetória. As experiências vão sendo acumuladas e passam a estruturar os comportamentos a partir das camadas adicionadas de vivência. Há, portanto, a partir do *habitus*, uma possibilidade de criatividade comportamental e autonomia dos agentes, mesmo que estes estejam vinculados às estruturas sociais que os cercam e os cercaram desde o início da vida.

A origem do agente, portanto, é tem uma relevância muito grande na forma como este agente tem acesso às próximas experiências da vida e como se dá seu processo de interiorização. Porém, a origem não é uma estrutura estática do *habitus* e pode, no decorrer da trajetória e do acúmulo de experiências, ser alterada e até mesmo desmantelada.

O desenvolvimento, inclusive posterior, do conceito de *habitus* fará Bourdieu romper com o estruturalismo: não são mais as estruturas sociais quem impõem normas, padrões e condutas a cada passo da trajetória do indivíduo, no mecanismo de reprodução dessas estruturas; trata-se, antes, de indivíduos, sujeitos ativos e criativos, que reproduzem essas estruturas ao fazerem uso, na sua vida social, daquelas disposições ou atitudes duráveis adquiridos durante sua trajetória de socialização — em especial na sua classe de origem, cujo *ethos* em boa parte vai orientar os resultados da passagem desse sujeito pelas instituições sociais, como a escola. Além disso, outro elemento que surge de forma relevante para a reprodução é o *ethos* (GROPPO, 2011, p. 15).

Dessa forma, a partir de suas experiências interiorizadas, o agente dará exterioridade às suas próprias estruturas estruturadas, podendo, a partir disso, estruturar novas estruturas externas. Isto é, a forma como os agentes atuam com base no que está interiorizado tem o condão de alterar ou confirmar as estruturas externas e, inclusive, de fornecer novas experiências a serem interiorizadas pelos demais agentes.

Por sua vez, *ethos* (uma instância formadora do *habitus* juntamente com a *hexis*) é apresentado por Bourdieu e Passeron em “A reprodução” como sendo as:

[...] disposições em relação à escola e à cultura (isto é, em relação à aprendizagem, à autoridade, aos valores escolares, etc.); esperança subjetiva (de acesso à escola, de êxito e ascensão pela escola); relações com a linguagem e a cultura (maneiras) (BOURDIEU; PASSERON, 2014, gráfico n. 1).

Assim, o *ethos* existe em relação à classe que certo indivíduo está inserido. Em relação ao sistema de ensino, traduz quais as perspectivas de futuro e de sucesso acadêmico relativos à essa classe, sendo a “estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social” (BOURDIEU, 2007, p. 49).

Dessa forma, o *ethos* seria interiorizado como sendo as esperanças ou desesperanças que o agente (que passou ou não pela escola, portador de um arbitrário cultural que é privilegiado ou não pelo sistema de ensino e imbuído de características próprias de sua classe) pode ter em relação ao seu sucesso ou fracasso dentro da escola e através da escola, determinado em relação às probabilidades de atingir o alvo visado.

Assim, a reprodução social, para Bourdieu, se dá não somente com estruturas externas e sociais que se impõem aos indivíduos. Para a praxiologia de Bourdieu — que possui elementos tanto do estruturalismo objetivista quanto da fenomenologia —, os indivíduos possuem, dentro das estruturas, possibilidades criadoras de seu futuro e não estão, exclusivamente, submetidos às estruturas externas, apesar da influência

destas em suas trajetórias. Esses indivíduos contam também com as suas próprias particularidades subjetivas que são construídas ao longo da vida.

Os indivíduos exteriorizam suas internalidades e interiorizam as externalidades que têm acesso de acordo com o que já está internalizado, isto é, de acordo com seu *habitus*. Contudo, em um movimento que se opõe às regras fenomenológicas, as internalizações criam estruturas que são, ao mesmo tempo, estruturadas pelas estruturas já existentes, passando a serem estruturantes de outras estruturas dos indivíduos. Por conta disso, o indivíduo em Bourdieu é, na verdade, um agente.

É com base nisso que, inclusive, é possível aos agentes a “criação” de estilos de vida que vão se basear na trajetória e nos capitais (econômico, simbólico, social, etc.) que conseguiram acumular durante a vida e por conta da origem. Os estilos de vida são, portanto, distintivos, demarcam as posições nos campos sociais e podem ser transmitidos aos herdeiros.

Nas trajetórias sociais, pode-se verificar uma relação complexa entre a posição ocupada pelos agentes sociais no espaço social (o que depende da estrutura e do volume dos capitais que mobilizam; uma articulação entre capitais econômicos, culturais, sociais e simbólicos presentes em seu mundo) e o modo pelo qual essas posições se traduzem em estilos de vida. As posições e os estilos de vida, são marcas de distinção em um jogo capaz de construir, fortalecer, resignificar ou recriar índices de proximidade ou distância social entre os agentes sociais (GIRARDI JÚNIOR, 2017, p. 07).

As marcas de distinção são percebidas entre os agentes enquanto indicativos de proximidade ou distanciamento no campo social. Seus detentores sabem reconhecer quem é da mesma classe, quais locais sua classe frequenta, com quais tipos de comida se alimentam, com quais roupas se vestem, como falam, como se comportam, quais tipos de emprego possuem, dentre outras distinções em relação a outras classes.

Assim, a reprodução social é possível de acontecer através dos estilos de vida, dos gostos, dos conhecimentos que os agentes possuem e que são formados pelos capitais que acumulam, pelo *habitus* e, também, pelo *ethos*. Essas condições legitimam as posições dos agentes no campo social tanto para si mesmo quanto em relação aos outros, se tornando passíveis de serem passadas adiante, aprendidas pelas novas gerações e legitimadas em toda a sociedade.

É por conta disso que, por exemplo, alguém possa considerar justo que uma pessoa tida como refinada, bem educada e com características que se adequam ao

que prescreve o arbitrário cultural dominante, ocupe uma posição mais alta na hierarquia social, visto que há a legitimação social de que esta pessoa possui os dons naturais relativos a esse posicionamento. Há um distanciamento visto como natural entre a pessoa que, neste exemplo, observa e aquela que é observada.

Porém, o observador não identificará que esse distanciamento é inculcado desde cedo aos indivíduos e que o observado somente detém a cultura dominante porque esta se impôs dessa forma a partir de relações de poder dentro da sociedade. A cultura é dominante de forma arbitrária e os gostos foram formados pelas trajetórias e não pelos dons naturais que, na verdade, sequer existem, visto a inexistência de uma natureza humana.

Ainda, é importante ressaltar que, como visto no tópico anterior, a distribuição de diplomas pelo sistema de ensino é outro relevante fator de diferenciação social, visto que é o título que visa demonstrar o sucesso do indivíduo pela escola e, portanto, forma legitimada de justificar as diferenças sociais que decorrem dela. Conquistar ou não um diploma, portanto, também é uma variável dependente do *habitus* e do *ethos*, da origem social e do acúmulo de capitais culturais e econômicos pelo indivíduo.

Com tudo isso, portanto, é possível a reprodução social, visto que as posições desiguais no campo social são, não somente justificadas desde o nascimento dos indivíduos inseridos em uma família com um estilo de vida relativo à classe social a qual pertence, mas também legitimadas pela trajetória desses indivíduos, a iniciar no sistema de ensino, e que será reforçada durante toda a vida.

Dessa forma, a violência simbólica sobre o *habitus* e o *ethos* através do grupo ou classe social, bem como através da Escola e da família, atua de forma a conformar o agente dentro de seus padrões sociais, mas sem deixar de reservar a ele certa autonomia em relação às estruturas existentes. Isto é, há a possibilidade de manter a posição que ocupa, se classificar ou desclassificar para posições diferentes.

O que faz conformar os agentes às estruturas sociais é a violência simbólica que experimentam desde o nascimento para que se conformem a isso. Não há opção para um agente de escolher a qual classe pertencerá, qual será seu idioma e, muitas vezes, como irá se comunicar dentro desse idioma. O nascimento do indivíduo já determinaria o arbitrário cultural que receberia.

Posteriormente, sendo marcado por sua origem por sua trajetória e também, pelas estruturas sociais e pela forma que estas impactarão esse indivíduo com base nesses mesmos elementos, é que o agente pode estabelecer (ou ter estabelecida)

sua posição no campo social. É a conexão entre as estruturas sociais e as estruturais mentais dos agentes que garante a ordem e a reprodução social.

É uma violência porque coage o agente; porque atua sobre sua internalidade sem que este possa conscientemente refreá-la; porque atua de forma irresistível, pois é vista como natural, compreendendo-se a existência de uma natureza que é equivalente a forma que a sociedade se estabelece e hierarquiza os grupos, justificando, portanto, a hierarquia social. A atuação sobre o *habitus* e o *ethos* é a forma como essa violência adere aos indivíduos e como estes, enquanto agentes, passam a transmiti-las aos demais agentes.

Não há, nas obras de Bourdieu, uma forma de resolver isso. Enquanto sociólogo, ele se preocupa com a análise das relações sociais e da aplicação correta da metodologia praxiológica nas pesquisas a fim de que não haja comprometimento, por conta de intenções particulares do pesquisador, dos resultados alcançados.

3.2.3 Acerca da *doxa*

Pierre Bourdieu, durante conversa com Terry Eagleton em maio de 1991, disse não gostar de certos usos do termo ideologia – que, de fato, apesar de ser um termo utilizado pelo autor, não é termo central em sua obra. Inclusive, boa parte de seu desgosto sobre o termo vem de sua utilização por parte de Louis Althusser que separava a ideologia do conhecimento verdadeiro. Para o sociólogo, isso daria um caráter aristocrático ao termo (BOURDIEU; EAGLETON, 1999, p. 267), pois passava a ideia de que a ciência não era algo acessível à maioria e que esta maioria teria acesso principalmente (se não exclusivamente) à ideologia.

Em “Ideologia: uma introdução”, (EAGLETON, 1997), Terry Eagleton defende que, na obra de Bourdieu, além do *habitus*, outro mecanismo que permite a inculcação da ordem social nos agentes e atua para a naturalização do mundo social é a *doxa*.

Para a formulação do conceito de *doxa*, além dos fundamentos fenomenológicos, Bourdieu utilizou de bases da sociologia, principalmente a de Durkheim, compreendendo que a adesão à *doxa* existente em uma sociedade vem atrelada a um sistema de classificações, bem como às estruturas objetivadas e incorporadas que um agente terá acesso durante a vida. Isso permite, inclusive, que a *doxa* experimentada pelo agente durante a vida cause estranhamento a outro agente que tenha tido experiências diferentes do primeiro (PINTO, 2017, p. 158).

De forma geral, a *doxa* pode ser compreendida como o conjunto de ideias que uma sociedade considera como verdadeiro em um dado momento e, portanto, passa a se organizar de acordo com elas. Porém, de acordo com a entrevista de Eagleton a Bourdieu, a *doxa* faz mais do que isso, sendo também a disposição responsável pela naturalização das ideias e pela aceitação de muitas coisas sem que seja necessário conhecê-las.

Em “Esboço de uma teoria da prática”, Bourdieu diz que o campo da *doxa* é o campo “[...] daquilo que está fora de questão e que todo o agente concede tacitamente ao estado de coisas atual pelo simples fato de agir de acordo com as conveniências sociais” (BOURDIEU, 2002, p. 49).

Terry Eagleton analisa esse conceito a partir da teoria de Pierre Bourdieu, e o compreende como pertencente:

[...] ao tipo de ordem social estável, tradicional, em que o poder é inteiramente naturalizado e inquestionável, de modo que nenhum arranjo social diferente do presente pode sequer ser imaginado. Nesse caso, por assim dizer, sujeito e objeto fundem-se até tornarem-se indistinguíveis. O que importa em tais sociedades é o que “não é preciso dizer”, que é determinado pela tradição, e a tradição é sempre “silenciosa”, a menos como tradição. Qualquer desafio a tal *doxa* é então *heterodoxia*, contra a qual a ordem deve afirmar suas pretensões em uma nova *ortodoxia*. Tal ortodoxia difere da *doxa* no sentido de que os guardiões da tradição, do que não é preciso dizer, são agora obrigados a falar em sua defesa e, assim, a apresentarem-se implicitamente como apenas mais uma posição entre outras (EAGLETON, 1997, p. 141).

Dessa forma, com a naturalização da ordem social através da *doxa*, o *habitus* surge também como elemento colaborador para a formação da manutenção e reprodução social, visto que as estruturas que o formam faz com que os indivíduos ajam de maneiras determinadas – e, na maior parte das vezes, inconscientes –, permitindo a defesa da *doxa* em uma ortodoxia ou, então, sua alteração, com o incitamento de uma heterodoxia, demonstrando, portando, a capacidade criativa que os agentes podem possuir através do *habitus*.

Ao comentar o conceito de *doxa* em Bourdieu, Louis Pinto aborda a relação deste com *habitus*.

A *doxa* contém o sentimento de familiaridade que engendra, sob determinadas condições, o ajuste das estruturas do *habitus* às estruturas objetivas, da “história feita corpo” e da “história feita coisa”. Como tal, ela contribui para reproduzir a ordem existente, impondo evidências que, por não serem da ordem dos pensamentos, acabam sendo mais eficientes (PINTO, 2017, p. 158).

Assim, as disposições individuais do *habitus* estariam de acordo com as disposições objetivas da *doxa*, permitindo que as ações não extrapolem as condições sociais arbitrarias tidas como naturais e, por conseguinte, possibilitando a reprodução social. De certa forma, isto é dizer que os indivíduos se comportam como deveriam se comportar porque aprenderam como fazê-lo devido às proposições sociais arbitrariamente legitimadas.

Para Bourdieu, é por meio dessa conjugação do subjetivo e do objetivo, do que nos sentimos espontaneamente dispostos a fazer e do que nossas condições sociais exigem de nós, que o poder se consolida. Uma ordem social procura naturalizar sua arbitrariedade por meio dessa dialética de aspirações subjetivas e estruturas objetivas, definindo cada uma em termos da outra, de modo que a condição "ideal" seria aquela em que a consciência dos agentes teria os mesmos limites que o sistema objetivo que lhe dá origem. O reconhecimento da legitimidade, afirma Bourdieu, "é o reconhecimento errôneo da arbitrariedade" (EAGLETON, 1997, p. 141).

Dessa maneira, por conta de *doxa* conter um sentimento de familiaridade que possibilita esse ajuste entre o *habitus* e a estrutura objetiva (PINTO, 2017, p. 158), seria um termo mais adequado do que ideologia, pois, além de evitar a polissemia contida deste, evita, também, a naturalização da inscrição do social nas coisas e nos corpos (PINTO, 2017, p. 158). Ideologia, aqui, no sentido de conjunto de ideias que agem numa sociedade, mas não necessariamente da forma que Althusser expõe.

Para a reprodução social a partir de ações inconscientes, tanto as estruturas objetivas quanto as subjetivas cumprem funções para que as diferenças entre classes e indivíduos sejam mantidas. A reprodução é possível, assim, através da junção dessas estruturas, da convergência entre *habitus* e *doxa*.

Para Bourdieu, a questão envolvida no processo de reprodução social parece ser mais prática do que em Louis Althusser: a atuação individual dentro de parâmetros aprendidos e reproduzidos nos grupos sociais limita a atuação do agente, porém, sem considerar o agente como um mecanismo dentro de uma estrutura, permitindo certa autonomia e criatividade dentro desses parâmetros. Esse agente interage com essas estruturas não somente no sentido de perpetrá-las, mas, também, tendo espaço para alterá-las.

3.2.4 O agente da teoria da prática

O indivíduo em Bourdieu é correspondente à sua teoria da prática e, portanto,

para compreender esse ponto, é necessário ter em mente o esforço dessa teoria para superar a dualidade de explicação do mundo através do conhecimento fenomenológico (subjetivismo) e do estruturalismo (objetivismo).

A fenomenologia (a qual também pode ser referida como conhecimento fenomenológico, visto que a teoria de Bourdieu trata de várias vertentes dessa teoria) é definida pelo próprio autor como o tipo de conhecimento que:

[...] explicita a verdade da experiência primeira do mundo social, isto é, a relação de familiaridade com o meio familiar, apreensão do mundo social como natural e evidente, sobre o qual, por definição, não se pensa e que se exclui a questão de suas próprias condições de possibilidade. (BOURDIEU, 1989, p. 46).

Por sua vez, o objetivismo:

Constroi relações objetivistas (isto é, econômicas ou linguísticas), que estruturam as práticas e as representações da prática (ou seja, em particular, o conhecimento primeiro, prático e tácito do mundo familiar) ao preço de uma ruptura com esse conhecimento primeiro e, portanto, com os pressupostos tacitamente assumidos que conferem ao mundo social seu caráter de evidência e natural: com efeito, somente se nos colocarmos a questão – que a experiência *dóxica* do mundo social exclui por definição – das condições (particulares) que tornam possível essa experiência é que o conhecimento objetivista pode estabelecer as estruturas objetivas do mundo social e a verdade objetiva da experiência primeira enquanto privada do conhecimento *explícito* dessas estruturas (BOURDIEU, 1989, p. 46).

Dessa forma, há a construção do termo “agente” que, não obstante indicar um indivíduo que está dentro das estruturas sociais, é alguém que consegue ter margem criativa para agir dentro delas. O agente, portanto, não somente reproduz e não somente não cria, mas também tem a possibilidade de reconstrução e alteração.

Sendo assim, o agente da praxiologia não poderia nem se conformar com a visão primeira e naturalizada do mundo, nem seria adequado que suprimisse completamente essa visão a fim de agir tão somente de acordo com as estruturas. Dessa forma, esse agente não é um indivíduo com total autonomia para suas ações, de maneira a desconsiderar as estruturas que o envolvem, porém também não é um mero cumpridor de regras.

Portanto, o termo “agente” está relacionado com o esforço de Bourdieu em desenvolver uma teoria na qual os “agentes concretos, inseridos em uma posição determinada do espaço social e portadores de um conjunto específico de disposições incorporadas, agem nas situações sociais” (NOGUEIRA, 2017, p. 26).

Ainda de acordo com Nogueira (2017, p. 27).

O uso recorrente do termo "agente" por Bourdieu não se justifica, portanto, por uma simples preferência pessoal do autor. O termo marca, por um lado, a distância que Bourdieu quer estabelecer em relação às concepções subjetivista ou individualista, que tendem a se limitar a uma experiência imediata dos sujeitos. Bourdieu insiste que as ciências sociais podem ir além da simples descrição fenomenológica do universo subjetivo em busca de suas condições objetivas de possibilidade. [...] Por outro lado, o termo "agente" também permite um distanciamento em relação às concepções estruturalistas ou objetivistas, que reduziriam os atores a simples executores de regras estruturais estabelecidas a partir do ponto de vista do observador. O termo põe em relevo a dimensão concreta da ação, ou seja, o modo como os indivíduos efetivamente agem em situações efetivas, modo esse que, na perspectiva de Bourdieu, seria muito diferente da obediência estrita de um conjunto de regras.

Outro ponto crucial para entender como o agente consegue agir dentro das estruturas de forma criativa, é o conceito de *habitus*, de Bourdieu. De acordo com Jessé Souza, um dos maiores representantes contemporâneos da teoria de Bourdieu no Brasil, esse termo designa "o conjunto de 'disposições para a ação social' que cada um de nós possui e que permite explicar nosso comportamento prático efetivo", representando um grande avanço das ciências sociais por permitir "uma compreensão não ingênua do sujeito" (SOUZA, 2022, p. 18).

Com "disposições", Bourdieu se refere àquilo que os agentes possuem para agir no cotidiano, tendo como base tudo aquilo que já passaram e conseguiram entender, ainda que de forma inconsciente, quanto ao funcionamento da sociedade para poder continuar agindo socialmente.

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

A professora Rosário Lugli traz que essas disposições são, portanto, disposições incorporadas ao *habitus* dos agentes, as definindo como:

[...] impulsos para fazer as coisas de determinada forma, para perceber determinados comportamentos como aceitáveis ou adequados, para conduzir nossa vida de determinadas maneiras. São disposições, porque se referem a um nível pré-consciente por assim dizer; e são incorporadas porque nos estruturam socialmente como pessoas. Essas disposições são herdadas de nossa família, de nosso grupo de origem e, com muita frequência em nossa

sociedade, aprendidas por meio de processos de socialização em determinados grupos (LUGLI, 2014, p. 53)

Além do *habitus*, importante considerar também o *habitus* de classe desse agente, sua posição campo social, os grupos em que está inserido, bem como os capitais o envolvem, privilegiam ou desprivilegiam nessa relação. Assim, é possível analisar as pressões sociais que oprimem o agente, mas, também, quais recursos esse agente encontra para agir no seu cotidiano.

Isto é, o agente, que está inserido em um grupo, ocupa um espaço no campo social específico devido aos capitais que possui originalmente (através de herança familiar) e, também, aqueles que vai acumulando durante a vida (a partir da aprendizagem ao observar como os demais agentes ao seu redor agem, dos lugares que frequenta, do ensino formal da escola, etc.). Ocupar um lugar no campo significa também lidar com pressões, proveitos, dissabores e preconceitos, formas de agir socialmente, crenças, costumes, gostos e demais características que serão específicas desse campo.

O agente pode ser originário, por exemplo, de um grupo social pertencente à uma classe social baixa. Isso não finda suas expectativas. Por um lado, dentro do estruturalismo, ele poderia ser visto como um sujeito, cumpriria as regras e estaria fadado (numa visão rigorosa) a permanecer sempre naquela classe, vivendo daquela forma. Por outro lado, a partir das visões fenomenológicas, esse agente, somente através de sua razão e consciência, poderia desconsiderar aquilo que é socialmente imposto com maior facilidade devido à autonomia que possuiria.

Na praxiologia, este indivíduo terá chances de acordo com a sua estrutura e de acordo com suas disposições e possibilidades de agir garantidas pelo seu *habitus* (que é mutável durante a vida), já que:

[...] permite considerar a ação social tanto como fruto de estruturas sociais herdadas quanto como escolha ou cálculo racional do indivíduo, que são, no entanto, medidas por disposições. Quando Bourdieu fala em disposições, ele se refere aos motivos pré-conscientes da ação, que não passam pelo raciocínio do indivíduo, que indicam e permitem escolher como a única possibilidade adequada e, portanto, natural, aquela que condiz com os padrões culturais do indivíduo (LUGLI, 2014, p. 50-51)

Assim, o agente não está submetido às estruturas nem age de forma totalmente criativa. O agente age a partir do que lhe é natural, tendo como concepção de natural aquilo que está de acordo com o que se espera de alguém com aquelas estruturas já

interiorizadas e, também, com a expectativa de quais estruturas lhe são possíveis de internalizar a partir dali, ou melhor, do que lhe parece ser possível acessar com as disposições internalizadas que já possui.

O *habitus*, nesse sentido, possibilitaria a criação de estratégias possíveis aos agentes para organizarem suas ações dentro do campo social a partir daquele sistema de disposições para a ação social. Além disso, ele permanece como sendo um sistema de gostos e preferências que será responsável por naturalizar o modo de vida, o senso estético e as escolhas dos agentes (BOURDIEU, 2011, p. 56-57).

O *habitus* é o responsável, então, pela impressão de que certas coisas são para aqueles agentes enquanto outras não são, gerando uma homologia entre a origem do agente e sua trajetória e suas possibilidades de escolha e de futuro.

As práticas podem encontrar-se objetivamente ajustadas às chances objetivas [...] sem que os agentes procedam ao menor cálculo ou mesmo a uma estimação, mais ou menos consciente, das chances de sucesso. Pelo fato de que as disposições duravelmente inculcadas pelas condições objetivas engendram aspirações e práticas objetivamente compatíveis com as condições objetivas e, de uma certa maneira, pré-adaptadas às suas exigências objetivas, os acontecimentos mais improváveis se encontram excluídos, antes de qualquer exame, a título do *impensável*, ou pelo preço de uma *dupla negação* que leva a fazer da necessidade virtude, isto é, a recusar o recusado e a amar o inevitável (BOURDIEU, 1983, p. 63).

Assim, é a partir do *habitus* que haverá não somente a estratégia sobre como proceder para a classificação social (ou evitar a desclassificação), mas também a resposta improvisada nas situações que a requeiram (LUGLI, 2014, p. 54), visto que ele permite aos agentes a tomada de decisões, com base em suas vivências e naquilo que creem ser ou não possíveis para si socialmente, frente às situações inesperadas que se apresentem.

Portanto, o agente em Bourdieu pode escolher suas decisões futuras. Aquele agente usado como exemplo anteriormente, não está obrigado estruturalmente a ter sua trajetória escolar encurtada tão somente porque é originário de classe social baixa. Inclusive, se assim o fosse, o próprio Bourdieu não teria se tornado quem se tornou.

A partir da praxiologia, contudo, o agente não fará planos improváveis. Ele tenderá a calcular o que é mais provável que alcance e, a partir daí, poderá estabelecer suas estratégias, contando com sua origem, seus capitais e campo social, bem como com as situações inesperadas que surjam na sua trajetória, a fim de ter maior sucesso

na empreitada. O desejo do agente poderá ser readaptado a fim de que se torne possível de ser alcançado.

Por fim, o agente para Bourdieu é o agente que consegue romper com a naturalidade fenomenológica de apreensão do mundo em primeira instância e que também supera a restrição estrutural imposta pelo objetivismo, tornando-se um agente ativo que, mesmo submetido às estruturas, pode sempre recalcular suas estratégias sociais.

4 ESTUDO COMPARADO ENTRE AS CATEGORIAS

4.1 DAS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS AUTORES

Quando recepcionados no Brasil em 1970, foram muito apontadas as semelhanças entre Pierre Bourdieu e Louis Althusser. Tinha-se a convicção, até mesmo pelas poucas obras que chegavam ao país, de que se tratavam de autores meramente reprodutivistas e estruturalistas.

De fato, é possível identificar semelhanças entre os autores. São poucas e não são aquelas apontadas em 1970, mas é possível traçar um paralelo entre a trajetória de vida e alguns dos temas abordados (estes últimos, possíveis até mesmo de serem entendidos como uma coincidência de dois conterrâneos que viveram mais ou menos os mesmos eventos durante determinada época).

Assim, são dois franceses, se for considerado que, na época do nascimento de Althusser, a Argélia era uma colônia francesa. Entretanto, eram franceses de estratos sociais diversos: Althusser era originário de uma família de classe média. Seu pai e seu tio (que, inicialmente, era pra ter casado com sua mãe, mas foi morto em batalha) eram do exército francês.

Quanto a Bourdieu, apesar de não haver muitas informações sobre sua infância, é conhecida sua origem humilde, vindo de uma família pobre, de pequenos agricultores. Seu pai era funcionário público, mas de uma agência que funcionava mais ou menos como uma agência de correio ou um banco. A região em que nasceu era distante da capital e, portanto, distante do centro intelectual da França que se concentrava em Paris.

Em relação a Althusser, de acordo com os relatos na autobiografia “o futuro dura muito tempo”, este relata os sofrimentos de ter ido para a guerra, como, também, expõe seu pai como ditatorial e autoritário. Isso teria gerado diversos traumas no filósofo que, além do mais, acabou passando a vida com psicose maníaco depressiva. Foi internado e submetido a tratamento de choque e era muito ligado à psicanálise e a Lacan.

Por sua vez, Bourdieu parecia muito rancoroso com os parisienses, havendo relatos, inclusive, por parte de seu orientando brasileiro, Clóvis de Barros Filho, em algumas de suas aulas sobre o sociólogo. Era possível diferenciar, pela origem, Bourdieu de seus colegas na faculdade: ele tinha sotaque e vinha do interior. Existe a

hipótese de que precisou se impor para garantir a legitimidade de sua trajetória acadêmica e, para tanto, um dos exemplos, é a escrita rebuscada e de difícil acesso que buscava, entre coisas, validar seu trabalho.

Além disso, é possível também identificar semelhanças em relação à formação dos autores comparados nesta pesquisa. Estudaram ambos na Sorbonne. No entanto, em épocas diferente e com abordagens intelectuais diferentes. Bourdieu era sociólogo, analisava as práticas sociais em amplo espectro. Suas obras são sempre repletas de dados e estatísticas para comprovar os argumentos utilizados.

Althusser era um filósofo marxista que contribuiu para esta teoria adicionando o conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado. Analisava, portanto, a luta de classes a partir desses aparelhos e a partir da atuação ideológica. Propôs que a Superestrutura não somente era influenciada, mas também influenciava a Infraestrutura.

Ambos eram autores com grande compromisso intelectual e dedicaram suas vidas ao trabalho que empenhavam. Em decorrência disso, ambos alcançaram, com suas obras, importante impacto em seu respectivo campo. No entanto, este impacto também se constitui como uma diferença entre eles, causando uma influência na teoria social em que se dispunham a trabalhar.

Bourdieu, no Brasil, após ser afastado do reprodutivismo do qual era acusado, foi amplamente aceito na Sociologia. Mundialmente, isso não foi diferente, sendo um importante cientista social até os dias de hoje. Sua concepção de *habitus*, campo social e capital foram muito significativos para a sociologia.

Althusser é uma figura contraditória que, até os dias atuais, não é bem visto por muitos críticos. Sua percepção de indivíduo como um sujeito sem autonomia e falta de liberdade de escolha foi algo muito mal recebido, até mesmo para fins de revolução proletária. Não obstante, sua teoria da ideologia foi melhor recebida, apesar de que, em contraposição à Lukács, também acabava gerando discórdia nos meios marxistas.

Por fim, importante ressaltar como o posicionamento político influenciou esses autores. Antes, porém, deve ser ressaltado que ambos se posicionaram em relação aos acontecimentos de maio de 1968, mês em que ocorreu uma greve geral na França, envolvendo trabalhadores e estudantes. Entretanto, enquanto Althusser enxergava um movimento de prenúncio ao sucesso da revolução proletária, Bourdieu focava as razões sociais dos acontecimentos.

Além disso, Althusser, após voltar à França, se filiou ao Partido Comunista

Francês e era um militante marxista de destaque, mesmo que gerando discórdia dentro do Partido e fazendo críticas relevantes ao posicionamento deste frente às mudanças sociais e manutenção do pensamento marxista na França. Por sua vez, Bourdieu se engajou politicamente a partir de 1990, com o livro “A miséria do mundo”.

Dessa forma, a trajetória dos autores parece ser essencial para explicar a diferença nas obras de ambos. Althusser teve contato com o marxismo e com Gramsci durante a Segunda Guerra, durante a prisão em campo de concentração. Além disso, suas questões com autoridade podem ser remontadas à convivência traumática com o pai. É possível compreender como sua biografia e sua teoria andam próximas, bem como é pertinente a relação entre a atuação acadêmica e a atuação política de Althusser.

Essa trajetória, contudo, se distancia daquela de Bourdieu. Um homem de origem simples que se tornou relevante na Sociologia mundial ao tentar compreender como a desigualdade social se estabelecia e como era possível de ser analisada a partir das estruturas sociais e da origem de cada agente.

Portanto, quanto às trajetórias de vida dos autores, tem-se o principal ponto de dificuldade de serem apontadas semelhanças entre eles. Não obstante, é também o que poderia, já de início, afastar as tentativas de analogia entre as obras não somente nos primórdios da recepção no Brasil, como atualmente. No entanto, pode ser considerado que os eventos, o lugar, e a época que compartilharam contribuíram para a tentativa de assimilação entre Althusser e Bourdieu.

4.2 O ESTUDO DOS AUTORES NO BRASIL

Como foi visto, as décadas de 1960 e 1970 no Brasil foram marcadas pelo intenso debate político-social devido ao período militar. Contudo, essas décadas macam também o estabelecimento das ciências sociais no país a nível de graduação e pós-graduação.

Nesse sentido, a recepção de Pierre Bourdieu e de Louis Althusser – que se deu quase simultaneamente a partir do lançamento, no Brasil, de algumas obras a partir de 1967 –, tiveram impacto e aceitação variáveis na forma que o país pensava sua sociedade atual e futura e como a academia analisava as relações sociais estabelecidas.

Assim, para ambos, houve, ao mesmo tempo, grupos que os receberam

bem, já compreendendo a princípio a relevância e o impacto das obras. Porém, essas mesmas obras, por outros grupos, foram muito mal vistas, sendo identificados, cada um à sua maneira, como autores que só encontravam na sociedade mecanismos para sua reprodução, não havendo, portanto, espaço para a modificação social.

Até mesmo Bourdieu recebeu essa pecha quando, na verdade, apresentava um novo referencial teórico que, como já dito, buscava superar a oposição entre estruturalismo e conhecimento fenomenológico. Além disso, com a chegada parcelada das obras no Brasil e com a dificuldade, naquela época, de acesso tanto às obras originais quanto às traduzidas, a obra de Bourdieu foi sendo interpretada aos poucos, impedindo uma visão ampla de forma a identificar a intenção do autor.

Althusser, por sua vez, não chegou a finalizar sua obra. Seu pensamento foi interrompido por uma saúde mental que foi se fragilizando com o tempo até ser, de fato, bruscamente paralisado pelo assassinato de Hélène Rytmann. Com o crime, Althusser foi preso e escreveu mais duas autobiografias. Porém, a obra permaneceu inacabada, impossibilitando, inclusive, o tomo II de “Sobre a reprodução”, que devia continuar explicando sua teoria da ideologia na empreitada de revitalizar a teoria marxista demonstrando a atuação da ideologia e dos Aparelhos Ideológicos de Estado.

Mas o fato é que, em 1960, os livros que comporiam o conjunto da obra ou não estavam prontos ou não tinham chegado ao Brasil. Althusser, quando de sua recepção, ainda não tinha abordado diretamente os Aparelhos Ideológicos de Estado, apesar de já os ter mencionado em algumas obras. Assim, somente explicaria e introduziria estes Aparelhos em 1970 e a obra somente chegaria traduzida no Brasil na década de 1980.

Bourdieu, por sua vez, lançaria “A Distinção” somente em 1979 e sua chegada no Brasil seria ainda consideravelmente adiada, chegando somente depois da virada do século.

Consequentemente, a incompreensão dos autores se justifica também pela impossibilidade de uma análise mais aprofundada. Bourdieu não era reprodutivista, Althusser não engessou o indivíduo. Bourdieu tinha uma metodologia para alcançar resultados sociológicos e Althusser compreendeu que, apesar da interpelação ideológica, os sujeitos ainda eram capazes de serem revolucionários desde o sistema de ensino, já que o estudante também cumpriria um papel importante para a revolução proletária.

Dessa forma, evidente que a recepção seria marcada por debates e conflitos.

Porém, esse ambiente gerou uma possibilidade de aprofundamento na interpretação e nos estudos das obras o que colaboraria no impacto que as obras tiveram, cada uma em sua área.

Assim, por um lado, Bourdieu se tornou um dos sociólogos clássicos no estudo da cultura, das Ciências Sociais, da educação e antropologia, desenvolvendo um amplo estudo sobre a desigualdade social perfeitamente possível de ser aplicado a outros casos, como o brasileiro, visto que desvela os mecanismos de reprodução e perpetuação do poder não somente a partir da dominação de uma classe sobre a outra, mas de acordo com os estilos de vida e possibilidades de futuro que, na prática, parecem naturais.

Por outro lado, Althusser, contrariando a crítica de que seus novos conceitos sequer poderiam ser aplicáveis no marxismo, possibilitou a construção de uma nova dimensão, dentro do marxismo, sobre a atuação e contribuição das estruturas ideológicas que, apesar de submeter os indivíduos, tinha força para influenciar a infraestrutura, dando caminhos para a superação do domínio burguês e espaço para a revolução proletária.

A comparação que ocorreu entre os autores no momento de suas recepções no Brasil não mais se fundamenta, nem em relação à tentativa de aproximar as obras nem em relação ao determinismo que era compreendido em ambas as teorias e que, possivelmente, acontecia devido a um paralelo entre dois autores de mesma nacionalidade que viveram parcialmente os mesmos eventos sociais e cujas obras chegavam incompletas ao Brasil

Dessa forma, a recepção dos autores no Brasil implica em mais uma dessas semelhanças que, ao serem vistas mais próximas, revelam-se como coincidências ou como imprecisões, já que existem relevantes aspectos diferentes na forma que a perspectiva para cada obra se fundamentou.

4.3 O SISTEMA DE ENSINO E O APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO ESCOLAR

De acordo com Althusser (1999, p. 166), com a Revolução Francesa, a burguesia assumiu o controle dos Aparelhos de Estado, passando a reproduzir sua própria ideologia a partir deles. No entanto, com a queda do sistema anterior, caiu também o Aparelho Ideológico que lhe era principal, o AIE religioso, sendo substituído pelo AIE

escolar. Este, portanto, passou a ser o AIE mais importante para a inculcação da ideologia burguesa.

De fato, é inegável a importância que a sociedade contemporânea atribui ao sistema de ensino ou ao sistema escolar que, devido a isso, se tornam os principais instrumentos de manutenção da ordem social.

Para Bourdieu (2011, p. 27-28), o sistema de ensino fornece diplomas que funcionam, atualmente, como os títulos de nobreza funcionavam no passado: legitimam a posição social que seu portador ocupa na sociedade. Pensando dessa forma, é possível compreender o motivo de a democratização do ensino, na verdade, não garantir a igualdade aos seus frequentadores, já que as escolas de elite não se tornaram democráticas e as diferenças sociais permitem com que as trajetórias escolares sejam mais ou menos valorizadas.

Dessa forma, ambos os autores encontram no sistema de ensino (ou no sistema escolar, de acordo com a denominação dada por Althusser), o mecanismo que justifica a divisão social e permite que o processo de reprodução continue acontecendo. Porém, cada autor identifica de uma forma diferente o funcionamento desse sistema para chegar nesse resultado.

Na teoria da ideologia althusseriana, isso se dá porque o sistema escolar compõe o Aparelho Ideológico de Estado e, portanto, tem como uma das funções a inculcação da ideologia da classe dominante. Essa inculcação ensinaria às crianças, desde tenra idade, os conteúdos teóricos, bem como as regras de conduta que permitem o respeito à manutenção da divisão social em classes.

Na praxiologia, no entanto, a reprodução pode acontecer porque o sistema de ensino se constitui enquanto espaço social e, a partir dos recursos que os agentes possuem (consubstanciados em seu volume de capitais), conseguem se posicionar com maior ou menor privilégio.

Dessa forma, ainda de acordo com Bourdieu e Passeron (2014, p. 94-96), os agentes que se originam de classes com maior volume de capital possuem desde logo maior vantagem que seus concorrentes com menor volume, visto saberem melhor como utilizar esses capitais e desenvolverem estratégias de classificação ou conversão para evitar serem desclassificados.

Assim, enquanto o AIE escolar atribui qualificações aos seus sujeitos, os submetendo a postos já determinados por força de sua classe de origem e do reconheci-

mento desses postos como uma evidência ideológica, o sistema escolar, na praxiologia, seleciona e privilegia aqueles com maior número de capitais e cuja cultura se aproxima da cultura escolar que, antes de tudo, é a cultura dos grupos dominantes.

A forma como esses sistemas agem para chegar nestes resultados também difere entre os autores. Para Althusser (1999, p. 210-211), a submissão à ideologia é de suma importância, pois impede que surjam dúvidas e revoltas contra o funcionamento da divisão da sociedade em classes, visto que esta divisão é desde o início compreendida como uma evidência naturalizada de como a sociedade se comporta.

Os sujeitos aceitam porque sabem respeitar a formação social e a autoridade das classes superiores, visto que, para que haja uma hierarquia, é indispensável que os postos acima exerçam poder nos postos abaixo. Dessa forma, não somente há uma repressão, coagindo e punindo quem discorde, como também uma inculcação de que o estado de coisas social é o estado natural de toda formação social, sendo impossível pensar e organizar a sociedade de outra forma.

Para Bourdieu (2014), por sua vez, a violência simbólica é um dos principais elementos para a inculcação da cultura dominante. É violência, pois se constitui como uma forma de intimidação e coação sobre aqueles que não detêm a relação privilegiada com a cultura de maneira a compreender o que está sendo passado na escola.

Além disso, é simbólica porque não há agressão física ou, sequer, consciente, já que os responsáveis por ela não possuem o intuito de violentar. É simbólico por impor significações como legítimas que, apesar de estarem relacionadas ao real, dissimulam “as relações que estão na base de sua força” (BOURDIEU, 2014, p. 25).

A ideia de que a escola está aberta a todos e que transmite igualmente o mesmo conteúdo, tratando com isonomia seus alunos, faz com que o sistema de ensino seja visto como uma instituição neutra e que o sucesso escolar está a cargo exclusivamente do aluno, visto ter tido, em tese, a mesma oportunidade que os demais estudantes, independentemente da origem.

Assim, quem alcança os postos almejados, teria o dom natural para a escola e, por consequência, faria jus aos cargos mais altos e melhor classificados. Porém, aqueles que fracassam ou que alcançam diplomas desvalorizados, acabam por não culpar o sistema de ensino e sim a si mesmos, já que compartilharam das mesmas oportunidades que aqueles que tiveram sucesso, mas, pela ausência dos dons necessários, não conseguiram se classificar.

Dessa forma, se em Althusser (1999) é possível compreender que a passagem

pelo sistema escolar não implica na fuga da ideologia, mas na aprendizagem do cumprimento das regras sociais impostas pelas estruturas ideológicas; para Bourdieu (2011), contudo, a presença nos bancos escolares dá oportunidade aos agentes de se utilizarem estrategicamente seus capitais para terem uma trajetória bem sucedida. No entanto, as cartas são dadas muito cedo nesse jogo e os agentes, desde o ingresso no sistema escolar, já precisam agir de forma a não perderem suas oportunidades.

Portanto, são claras as diferenças de interpretação do sistema de ensino por ambos os autores, mesmo que identifiquem, inicialmente, que respectivo sistema colabora para a reprodução social, é possível perceber que as estruturas sociais em Althusser são mais coercitivas para a reprodução social do que em Bourdieu.

Althusser compreende desde logo a impossibilidade de alteração enquanto as classes proletárias estiverem sob a ideologia burguesa. Porém, por sua vez, Bourdieu identifica que o sistema de ensino, apesar de inculcar a cultura dominante, possibilita aos agentes a alteração do estado de coisas. Não há, em Bourdieu, a necessidade que existe em Althusser de uma revolução que modifique o sistema de ideias e relações sociais para que o sistema de ensino passe a agir de forma mais equânime.

4.4 O FUNCIONAMENTO DOS ELEMENTOS SIMBÓLICOS – *HABITUS*, *ETHOS* E *DOXA* – E A IDEOLOGIA

Estes elementos parecem constituir o âmbito simbólico de cada teoria, entretanto, deve ser observado que reputar a ideologia althusseriana como simbólica é, de certa forma, uma imprecisão por desconsiderar o caráter material que a ideologia recebe na prática dos agentes. Portanto, necessário uma breve conceituação de cada um dos elementos a partir do que foi explicado neste trabalho até o momento.

A ideologia constitui-se como um sistema de relações sociais que, através de um conjunto de ideias, tem força coercitiva sobre as práticas dos sujeitos a ela submetidos (ALTHUSSER, 2019, p. 147). Esse sistema é perene nas formações sociais e, por conta disso, passa por um processo de naturalização, tornando-se uma evidência aos indivíduos envolvidos.

O *habitus*, por sua vez, pode ser entendido como o resultado de uma relação dialética entre as vivências do agente e as novas experiências pelas quais passa, gerando um conjunto de disposições que o permitem agir de forma improvisada no

cotidiano, de forma adequada ao que é esperado desse agente. Essas novas ações, estruturam novas interioridades e são externalizadas conforme novas situações aparecem na vida do agente. As experiências são adotadas em novas camadas sobre o *habitus* num processo cíclico.

Quanto ao *ethos*, este pode ser compreendido como as possibilidades e esperanças que os agentes podem ter de acordo com seu volume de capital cultural. Portanto, é uma possibilidade que se vincula à escola e a aprendizagem, no sentido de criar perspectivas de futuro ao agente.

Por fim, a *doxa* é o conjunto de ideias que são tidas como verdadeiras em uma sociedade, mas, para Bourdieu, se relaciona também à impossibilidade de se pensar em outra forma de organização social, com a naturalização das estruturas que a compõe (PINTO, 2017, p. 158). Ela limita o *habitus* dos agentes, fazendo com que a atuação destes seja no sentido de manter o que já está ortodoxamente disposto. Não é, contudo, intransponível de modo a impedir a margem de autonomia e criatividade que os agentes possuem.

A ideologia em Althusser não tem um correspondente específico na teoria de Bourdieu que, por sua vez, trata os elementos simbólicos como pontos de intersecção entre o conhecimento fenomenológico e estrutural. Assim, para o filósofo, a ideologia é uma estrutura social que submete os sujeitos, ao mesmo tempo em que depende de suas práticas desses sujeitos para existir.

Entretanto, para Bourdieu, o *habitus*, o *ethos* são disposições intrínsecas aos agentes, mas que se relacionam diretamente com as estruturas sociais. A *doxa* é a parte da estrutura que se relaciona com as impressões dos agentes e contato desses agentes com as estruturas, limitando a capacidade criativa e atuando na manutenção da ordem social. Assim, enquanto o *habitus* atribui autonomia aos agentes, com base no *ethos* de classe que possuem, a função da *doxa* é controlar as possibilidades de alteração.

Até poderia ser considerado que é possível identificar algumas características dos elementos simbólicos em Bourdieu na ideologia de Althusser. Porém, seria uma consideração que também padeceria de uma incorreção: a ideologia não é simbólica, é material e estrutural.

Além disso, a ideologia não limita a atuação dos sujeitos, ela os submete ao mesmo tempo em que protege os elos fracos da formação social. Eventualmente, um conjunto de fatores acaba por desvelar esses elos fracos ou enfraquecer aqueles que

anteriormente eram fortes. É a luta de classes que faz com que a corrente se rompa, abrindo espaço para a ascensão de uma nova ideologia particular a fim de dominar as estruturas.

Mesmo nesses momentos, os sujeitos seguem sendo submetidos às estruturas ideológicas, pois, em Althusser, a margem de atuação dos sujeitos também está vinculada à estrutura na qual estão inseridos e não em sua própria capacidade criativa. Para Althusser, portanto, a única chance de romper esse ciclo é com a ascensão da ideologia proletária apta a realizar a revolução.

Além disso, os sujeitos, interpelados, reconhecem a ideologia. O aprendizado da estrutura social não se dá como em Bourdieu, isto é, com a dialética entre o que a pessoa já é ou já sabe e as novas experiências que tem acesso durante a vida. O sujeito interpelado é sempre-já um sujeito interpelado, ele não tem possibilidade de reestruturar suas internalidades, pois elas sequer são consideradas na teoria de Althusser.

Em Bourdieu, o reconhecimento do caráter natural da sociedade vem da cultura aprendida e justificada pelos outros agentes e através das instituições envolvidas no processo. Porém, para o sociólogo a forma de existir em sociedade, que é uma arbitrariedade, passa por um processo de legitimação e não de mascaramento. Assim, a forma como ele compreende isso difere daquela de Althusser: existem vários fatores que concorrem para a legitimação de uma arbitrariedade, desde a inculcação da cultura dominante pelo sistema de ensino até a perspectiva de futuro, claramente subjetiva, que o agente tem para si.

A ideologia em Althusser funciona como uma cortina de fumaça que impede os sujeitos, sejam proletários ou burgueses, de verem as condições reais de existência, isto é, as condições de exploração dentro do sistema capitalista que permitem às elites manterem seu poder dentro dos Aparelhos de Estado, sejam os ideológicos ou o repressor. A ideologia visa naturalizar a formação social ao ocultar a desigual distribuição de poder e manter o proletariado submisso à ordem social.

A ideologia e a prática ideológica devem ser combatidas e, para Althusser, através da assimilação da ciência marxista-leninista, isso se torna possível (BERNARDINO, 2010, p. 156). Inclusive, a forma de se fazer ciência importa, não devendo se esconder na transmissão de conteúdo do sistema escolar que se passa por ciência. Nesse contexto, os estudantes possuem uma atuação relevante para a desvelamento

da ideologia e, por consequência, para a revolução proletária. Althusser, filósofo estruturalista, busca a alteração social através do referencial marxista.

Já em Bourdieu, não há interpelação ideológica, até mesmo porque a ideologia para a praxiologia não parece ser algo grupal e que tenha força relevante para a reprodução social. O que faz conformar os agentes às estruturas sociais é a violência simbólica que experimentam desde o nascimento. Não há opção para um agente escolher a qual classe pertencerá, qual será idioma e como irá se comunicar dentro desse idioma. O nascimento do indivíduo já determinaria o arbitrário cultural que receberia originalmente, mesmo que passível de alteração durante a trajetória de vida.

Portanto, os elementos simbólicos da praxiologia não se confundem com a ideologia. Em Bourdieu, há o esforço de concatenar pontos da fenomenologia com pontos do estruturalismo, enquanto que, em Althusser, o esforço é no sentido de demonstrar como a estrutura funciona e como deve ser reconhecido e aproveitado os momentos de fraqueza da estrutura para o sucesso da revolução.

Dessa forma, por conseguinte, temos que, em Bourdieu, há a identificação de elementos que atuam de forma a orientar a ação dos indivíduos de modo a ser possível a manutenção da ordem social. Não são elementos externos aos indivíduos, nem complemente internos a eles, podendo, portanto, delimitar a ação dos agentes com naturalidade, diferentemente do que acontece com a ideologia.

Na teoria de Althusser, apesar de a ideologia constituir os indivíduos em sujeitos, ela não é vista em momento algum como um elemento interno desses sujeitos. Ela surge como uma naturalização social dos interesses das classes dominantes, interpelando os indivíduos em sujeitos e diminuindo suas possibilidades de atuação para a manutenção da ordem social. Nesse caminho, a ideologia torna-se a prática dos próprios agentes, que materializam a ideologia nos seus atos, mas não a internalizam.

Portanto, é possível concluir que, também em relação aos elementos intangíveis apontados pelos autores, os pontos de diferença são mais relevantes e mais evidentes do que as semelhanças.

4.5 O INDIVÍDUO

O indivíduo está profundamente relacionado com o desenvolvimento da teoria para cada um dos autores, mas não de forma que se torne o foco da teoria, pois, para

Althusser, importa a classe enquanto que, para Bourdieu, importa o grupo ou fração de grupo social. Isto porque, no desenvolvimento de uma teoria social, o foco deve ser mais amplo do que os comportamentos individuais.

Não obstante, ainda assim os autores tratam do indivíduo em suas teorias, e tanto para um quanto para o outro, esse indivíduo está profundamente ligado à mecânica da própria teoria em que se insere. A escolha do termo, portanto, não deriva de uma preferência de cada autor, mas sim da necessidade de compreender o papel do indivíduo dentro de uma teoria social.

Portanto, além do termo utilizado por cada autor, as principais diferenças que podemos identificar entre Bourdieu e Althusser estão relacionadas com a liberdade em tomar decisões e fazer escolhas; na relação que mantém com as estruturas da sociedade e a possibilidade de alteração dessas estruturas; e a importância que possuem dentro da teoria.

Se, por um lado, Bourdieu buscava superar a cisão entre fenomenologia e estruturalismo, considerando que as estruturas existem, mas não de forma a mitigar a visão primeira que o agente tem do mundo; Althusser, por outro lado, compreendia que a ideologia tem força material desde que exista a prática de seus mandamentos, ganhando força para ser disseminada e reproduzida.

Assim, pode ser considerado que os sujeitos em Althusser, mesmo que compondo uma teoria que fale sobre classes, têm relevância na teoria por constituírem eles mesmos a ideologia, isto é, o conjunto de ideias e relações sociais que fundamenta a existência da formação social que integra e submete os sujeitos para a manutenção de sua existência.

Em Bourdieu, os agentes, apesar de formarem o campo social a partir das relações que estabelecem, não são totalmente submissos a ele. A ideologia representa na teoria de Althusser algo mais coator e mais determinante do que o jogo de relações sociais criado na teoria de Bourdieu. Essa diferença relaciona-se com a liberdade do indivíduo.

Dessa forma, agente em Bourdieu tem liberdade para que, com a percepção de mundo que tem, agir de forma criativa por entre as estruturas a fim de buscar uma melhor classificação social, manter a que já possui ou, ainda, evitar a desclassificação. Ele age de acordo com as disposições internalizadas ao *habitus* a fim de alcançar as expectativas que lhe foram possíveis de serem concebidas.

Assim, o agente tende a não fazer planos improváveis e fora de suas expectativas, que estão atreladas à sua origem e à sua trajetória. Dessa forma, para este agente, os resultados de alcançar o que escolheu ou não alcançar vão parecer natural e resultado de escolhas e possibilidades no momento dessas escolhas, mas não haverá a percepção de que joga em um campo definido, com um volume determinado de capitais e com influência de uma estrutura social que apesar de não submeter, limita a criatividade de escolhas.

Portanto, a responsabilidade não é de uma estrutura opressora, mas sim do próprio agente que não soube calcular com exatidão ou aproveitar as chances que lhe “foram dadas”. Entretanto, até mesmo a forma como fará esses cálculos e a possibilidade de sucesso desses cálculos estão vinculadas à origem, à trajetória, ao *habitus* e ao *ethos* desses agentes.

Já em Althusser, o indivíduo é submetido às estruturas ideológicas cuja existência está vinculada à sua própria existência no mundo social. O sujeito, portanto, precisa seguir as ideologias às quais sempre foi submetido, desde antes de seu próprio aparecimento enquanto pessoa real. As suas escolhas vão depender daquilo que é “evidente” e a evidência se constitui a partir da interpelação ideológica.

A liberdade para os sujeitos do marxismo althusseriano surge com as possibilidades que a luta de classes traz. Com os conflitos entre as ideologias, pode ocorrer o enfraquecimento da ideologia dominante, abrindo espaço para que uma nova ideologia assumira o poder.

Nesse ponto, cabe aqui explicar a teoria do “elo mais fraco”, de Lenin, na qual Althusser fundamenta seu pensamento.

[...] uma corrente vale o que vale seu elo mais fraco. Quem quer, em geral, controlar uma dada situação, cuidara para que nenhum ponto fraco torne vulnerável o conjunto do sistema. Quem quer, ao contrário, atacá-lo [...] basta descobrir a única fraqueza, a qual torna precária toda essa força. (ALTHUSSER, 2015, p. 74).

Althusser continua dizendo que:

Por que a revolução foi *possível* na Rússia, por que foi *vitoriosa*? Ela foi *possível* na Rússia por uma razão que ultrapassava a Rússia: porque, com o desencadeamento da guerra imperialista, a humanidade entrara numa situação objetivamente revolucionária (ALTHUSSER, 2015, p. 74).

Essa ideia se aproxima do conceito de sobredeterminação de Althusser, que

não foi abordado neste trabalho por não fazer parte da teoria da ideologia e não constar nem em “Sobre a reprodução” nem em “Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado”.

Aqui, é suficiente saber que Althusser considera que a existência de vários fatores sociais agindo ao mesmo tempo, bem como várias ideologias atuando e disputando a interpelação dos sujeitos provoca um efeito no qual é possível o rompimento da corrente da estrutura social em seu elo mais fraco.

É essa concomitância que abre espaço para que as ideologias dominadas se alcem ao patamar de dominantes para, então, dominar as demais ideologias. Assim, os indivíduos conseguem achar uma margem para agir contrariando as determinações da ideologia dominante sem que isso cause as punições que, em outro momento, poderiam acontecer de forma mais intensa.

A corrente se quebra e um novo elo pode ser estabelecido. Porém, a corrente também pode ser quebrada de forma a permitir que os indivíduos atuem de forma revolucionária e estabeleçam a pacificação social no comunismo, alcançando as previsões do marxismo.

Então, aqui há um outro ponto de diferença em relação a Bourdieu: o intuito de Althusser é demonstrar que os sujeitos, apesar de ideologicamente interpelados, possuem mesmo com suas práticas ideológicas, possibilidade de alcançar a revolução.

Para Bourdieu, as coisas não se dão dessa forma. Para ele, a liberdade do indivíduo consiste na possibilidade de escolha e criação de estratégias que os agentes têm no cotidiano, respeitadas as disposições e as estruturas. Não há, na teoria de Bourdieu a busca por solução de problemas.

Neste ponto, portanto, reside outra diferença entre um sociólogo e um filósofo marxista: a sociologia não precisa dar os passos para um futuro melhor. O exercício que se faz é de análise das relações que formam uma sociedade. Portanto, enquanto a teoria de Althusser busca encontrar um caminho para a revolução social, a conclusão dos trabalhos de Bourdieu é fundamentar com dados e pesquisa como as estruturas e as relações sociais estão organizadas, considerando todos os elementos, objetivos e subjetivos, que as formam.

4.6 A REPRODUÇÃO SOCIAL

A reprodução social é o processo no qual as condições de existência de uma

sociedade são mantidas geração após geração. De acordo com Althusser (1991, p. 54), para Marx, isso se vinculava apenas à questão econômica (Infraestrutura), com a compreensão de que a produção somente seria possível com a reprodução de suas condições materiais. Entretanto, conforme esse tópico foi sendo desenvolvido posteriormente a Marx, percebeu-se que a economia não era suficiente para sustentar a complexidade da reprodução social.

Althusser (1991, p. 54) compreendeu que a infraestrutura como única forma de reprodução social não alcançava as condições reais dessa reprodução, mas apenas ao seu efeito, sem conseguir pensar as reais condições e mecanismos. Assim, sustentava-se sobre uma teoria descritiva do Estado (ALTHUSSER, 1991, p. 63-64), isto é, que via somente o funcionamento do Estado, mas sem se aprofundar para descobrir os mecanismos por trás disso.

Para ele, a forma de corrigir isso era adicionando um elemento nas relações de produção, os Aparelhos Ideológicos de Estado. A adição desse elemento implicou, inclusive, na adição de um elemento na Superestrutura, a ideologia. Esses novos elementos explicavam como se dava a reprodução social a nível de relação social e não somente a nível econômico.

Portanto, para Althusser, a reprodução social depende imprescindivelmente da manutenção das relações sociais e é a ideologia dominante que garante isso. Não houve, contudo, alteração na percepção de que a infraestrutura é determinante sobre a superestrutura, como determinado por Marx.

Porém, as relações sociais são determinantes sobre as forças produtivas, elemento da infraestrutura, e, sem a manutenção das relações, não há a manutenção das forças produtivas e, portanto, o edifício não se sustenta e a reprodução social não acontece.

Em Althusser, a reprodução social ainda se dá de forma estrutural e marxista, com uma importância reduzida às ações individuais dos sujeitos, mas não às suas práticas, visto que permitem a existência concreta da ideologia que, por sua vez, garante a reprodução social.

Apesar disso, compreende-se que os sujeitos sequer conseguem acompanhar os processos que garantem a reprodução por conta incorporação e naturalização das evidências no cotidiano. Essa naturalização somente é possível pela interpelação ideológica.

Na teoria de Bourdieu, contudo, é possível compreender que os agentes possuem um papel mais ativo na reprodução social, ainda que vistos dentro de grupos e limitados pela inculcação da cultura dominante e da organização social que, por sua vez, se naturaliza aos olhos do agentes e impõe um limite a liberdade destes.

O único ponto de uma possível similaridade a ser visto aqui entre os autores estudados é que concordavam que a economia é insuficiente para explicar a reprodução. Superado isso, eles seguem caminhos diferentes.

A reprodução social em Bourdieu está relacionada aos capitais que os grupos possuem e acumulam durante a vida. Esses capitais, além de econômicos podem ser culturais, sociais e simbólicos e podem ser utilizados para alcançar posições melhores no campo social ou para evitar a desclassificação ao convertê-los. Além disso, é possível que as famílias passem seus capitais para seus herdeiros, mantendo geração após geração a posição no campo social.

Esses capitais, na prática, são vistos como preferências, gostos, disposições e dons que são naturalizados nas relações sociais e podem até mesmo ser legitimados a partir da concessão de diplomas pelo sistema de ensino, de acordo com a trajetória escolar que cada agente consegue trilhar sem desconsiderar seu ponto de partida.

Dessa forma, enquanto que, em Althusser, a reprodução é garantida pela atuação da ideologia, em Bourdieu, essa reprodução é garantida pela possibilidade de transmissão de um estilo de vida, que nada mais é que a expressão do *habitus* dos agentes. A reprodução, portanto, se dá também de forma praxiológica, levando em conta a atuação dos agentes dentro das estruturas sociais.

Em ambos, a reprodução social atravessa o sistema de ensino, seja por meio da interpelação ideológica, seja por meio da inculcação da cultura dominante e legitimação das posições sociais. Porém, nenhum dos autores considera que esse sistema seja permanentemente mero reproduzidor de estruturas. Se na literatura de Bourdieu não eram indicadas as formas de alteração, isso se deu devido à metodologia adotada pelo sociólogo.

Althusser, enquanto isso, desenvolvia a forma que o sistema escolar poderia ser utilizado para a revolução proletária e até mesmo após ela, durante a ditadura do proletariado, para demonstrar a importância e as possibilidades da escola para a revolução e libertação.

Assim, em Althusser, apesar da renovação na teoria marxista, suas ideias levam a um lugar onde somente as regras da estrutura contam, com poucas exceções;

enquanto que, em Bourdieu, essa análise busca identificar a mecânica da desigualdade social superando a divisão entre os conhecimentos subjetivista e objetivista. Portanto, a metodologia usada por cada um deles, leva a resultados diferentes de acordo com os instrumentos possíveis de serem utilizados.

Por ser marxista, a teoria de Althusser precisa levar à revolução proletária. Assim, a análise da reprodução social tem o objetivo de demonstrar os mecanismos que podem levar até a revolução e o fim do domínio burguês capitalistas. Para Bourdieu, o foco está na análise do funcionamento da sociedade e, apesar de que mais próximo ao fim da vida se tornou um militante contra as desigualdades, manteve-se objetivo ao ofício de sociólogo de analisar sem se envolver com o objeto.

Sendo assim, compreende-se que a reprodução social, apesar de ser um processo reconhecido e estudado por ambos os autores, possui, em cada teoria, causas e processos diferentes. Além disso, o tratamento que dispensam ao seu fim, isto é, se a reprodução social deve ser impedida, alterada ou modificada, também difere para cada um dos autores de acordo com sua área de estudo. Dessa forma, mesmo que haja pontos em comum, prevalecem as diferenças entre eles.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo principal estudar as diferenças conceituais e metodológicas de Pierre Bourdieu e Louis Althusser em relação à maneira que analisaram o papel do sistema de ensino e do sistema escolar na legitimação da hierarquia social e, conseqüentemente, na manutenção das desigualdades entre classes, em processo que possibilitaria a reprodução social.

Para alcançar o objetivo principal, buscou-se responder o seguinte problema de pesquisa: “quais as diferenças (conceituais e metodológicas) entre as análises efetuadas por Pierre Bourdieu e Louis Althusser sobre a reprodução no sistema de ensino e no sistema escolar?”.

Foram estabelecidos como objetivos específicos a análise das trajetórias de vida e da recepção de Bourdieu e Althusser no Brasil, apontando as diferenças entre elas; a análise do desenvolvimento do tema nas obras dos autores; bem como a identificação e o exame das diferenças de conteúdo e de metodologia, através de categorias de análise quanto ao tema da reprodução social nas obras selecionadas.

A metodologia adotada foi de pesquisa qualitativa e bibliográfica, através do método de pesquisa da análise comparativa de conteúdo, que requereu o estabelecimento de categorias de análise. Essas categorias foram “sistema de ensino”/ “sistema escolar”, “reprodução social”, “indivíduo”, “*habitus*” “*ethos*” e “*doxa*”, usadas para a análise da teoria de Pierre Bourdieu e Louis Althusser.

Sobre a vida dos autores, tem-se que, apesar de serem ambos franceses (Althusser, na verdade, nasceu na Argélia, em 1918, mas, na época, o país era colônia da França e seu pai era das forças armadas francesas), a trajetória deles foi marcada por pontos diferentes.

Althusser, de classe média, precisou lidar a vida toda com os traumas de ter tido uma família violenta, com um pai agressivo e uma mãe que se casou forçada, após a morte de seu pretendente. Lidou com o trauma da guerra e da prisão em campo de concentração para só posteriormente firmar-se na vida acadêmica. Após, sua vida foi marcada por conflitos e pela psicose maníaco depressiva e, ao final, pelo assassinato de sua esposa, Hélène Rytman, durante um surto.

Althusser foi responsável por renovar a teoria marxista ao adicionar os Aparelhos Ideológicos de Estado e a função da ideologia como essencial para garantir a reprodução das relações de produção e, por conseguinte, das forças produtivas e da

reprodução social como um todo.

Bourdieu, por sua vez, nasceu em uma família de origem campesina, e seu pai era funcionário público. Cresceu pobre e dependeu de bolsas de estudo para alcançar o ensino superior e, durante o percurso, sofreu com a discriminação dos filhos da elite por conta de sua origem. Sua teoria se fundamenta na praxiologia e busca explicar os elementos dos quais decorrem a desigualdade social, considerando a atuação dos indivíduos dentro das estruturas sociais dadas.

A reprodução social para ambos os autores passa, necessariamente, pelo sistema de ensino, mas considera que a família de origem tem influência sobre as possibilidades que os indivíduos poderão alcançar durante a vida. Assim, para Althusser, o sistema escolar, enquanto AIE, atua para dividir as classes sociais e ensinar o respeito a essa separação, enquanto que, para Bourdieu, o sistema de ensino legitima as distinções sociais, privilegiando quem tem melhores relações com a cultura escolar, isto é, a cultura dominante.

Na teoria althusseriana, a ideologia é responsável por interpelar os indivíduos em sujeitos de forma a obedecer e seguir as regras sociais de forma mais eficiente que a repressão violenta. Na praxiologia, contudo, os agentes tem margem de atuação conforme as possibilidades e perspectivas dadas pelo *habitus*, pelo *ethos* e pelas estruturas sociais, mas são limitados pela *doxa*, circunscrevendo dentro das margens da reprodução social a possibilidade de ação.

Tem-se, aqui, portanto, outra das diferenças entre os autores: para Althusser, um indivíduo é sempre um sujeito da ideologia, submetido às suas estruturas e com a liberdade de ação reduzida pela interpelação ideológica; para Bourdieu, o indivíduo é um agente, isto é, apesar de circunscrito às estruturas sociais, tem capacidade de elaborar estratégias para sua trajetória de vida de acordo com as condições materiais de sua existência.

Dessa forma, é inequívoco que as teorias elaboradas pelos autores passam por pontos em comum. No entanto, as metodologias utilizadas, as percepções diversas do funcionamento das instituições sociais e até mesmo pela área de conhecimento de cada um deles, diferem e resultam em conclusões diversas.

Se, para Althusser, a fundamentação metodológica de seu problema de pesquisa está na filosofia marxista, para Bourdieu, essa fundamentação encontra lugar em um novo referencial teórico que, no início, teve sua recepção marcada pela má-interpretação até que fosse devidamente compreendido.

Portanto, é possível perceber esses pontos em comum, porém, os objetivos de cada autor ao abordá-los diferem entre si. Apesar disso, o embate e a comparação entre Louis Althusser e Pierre Bourdieu, ao menos no Brasil, permitiu o desenvolvimento da interpretação de cada uma das teorias.

Nesse sentido, o presente trabalho teve o intuito de contribuir para as pesquisas sobre reprodução social e o importante papel do sistema de ensino na manutenção ou alteração da sociedade. É possível que os dados apresentados aqui possam ser utilizados em outras pesquisas, o que possibilitaria a continuidade de estudos sobre a perpetração ou alteração da ordem social, visto que é um tema que deve ser constantemente desenvolvido.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1991.
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos ideológicos de Estado: notas para uma investigação. In: ZIZEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p. 105-142.
- ALTHUSSER, Louis. **Iniciação à filosofia para os não filósofos**. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2020.
- ALTHUSSER, Louis. Sobre a gênese. **Cadernos Cemarx**, Campinas, n. 8, p. 154-160, ago. 2015. Traduzido por Diego Ramos Lanciote. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/10904/6178>. Acesso em: 14 out. 2022.
- ALTHUSSER, Louis. **O futuro é muito tempo**. [S. L.]: Asa Literatura, 1992.
- ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BERNARDINO, Paulo Augusto Bandeira. **Estado e educação em Louis Althusser**: implicações nos processos de produção e reprodução social do conhecimento. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8FQREV?mode=full>. Acesso em: 21 jan. 2021.
- BOITO JUNIOR, Armando. Por Althusser: prefácio à edição brasileira. In: ALTHUSSER, Louis. **Por Marx**. Campinas: Editora da Unicamp, 2015. p. 9-12.
- BORTOLUCI, José Henrique; JACKSON, Luiz C.; PINHEIRO FILHO, Fernando A. Contemporâneo clás-sico: a recepção de Pierre Bourdieu no Brasil. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, [S.L.], n. 94, p. 217-254, abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/qZvc5gqbc5DvQypKMnKmWJj/?lang=pt>. Acesso em: 29 mar. 2023.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica do julgamento. 2. ed. Porto Alegre: Editora Zouk, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de teoria da prática**: precedido de três estudos de etnologia cabila. Oeiras: Celta Editora, 2002.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre et al. **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 481-486.

BOURDIEU, Pierre; EAGLETON, Terry. A *doxa* e a vida cotidiana: uma entrevista. In: ZIZEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p. 265-278.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CASSIN, Marcos. **Louis Althusser e o papel político/ideológico da escola**. 2002. 154 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas - Uni-camp, Campinas, 2002. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253635>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CASTRO, Conrado Pires de. Luiz Pereira e sua circunstância: entrevista com José de Souza Martins. **Tempo Social**: Revista de sociologia da USP, S.L, v. 22, n. 1, p. 211-276, jun. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12634>. Acesso em: 21 out. 2023.

CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Bárbara; PEREIRA, Gilson R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 2, n. 17, p. 63-85, ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qQmH5t7HNQR6Mp9dm3YkfwQ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 12 jan. 2023.

CATANI, Denice Barbara. A educação como ela é. In: AQUINO, Julio Groppa; REGO, Teresa Cristina (org.). **Bourdieu pensa a educação**: a escola e miséria do mundo. São Paulo: Editora Segmento, 2014. p. 28-48.

CATANI, Afrânio Mendes *et al* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 1997.

FOFANO, Debora Klippel; RECH, Hildemar Luiz. Ideologia e educação na perspectiva de Louis Althusser. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 37, n. 1, p. 01-18, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37395>. Acesso em: 19 dez. 2022.

GIRARDI JUNIOR, Liráucio. Pierre Bourdieu: mercados linguísticos e poder simbólico. **Revista Famecos**, [S.L.], v. 24, n. 3, p. 1-14, 1 ago. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/25978>. Acesso em: 15 jan. 2021.

GROPPO, Luís Antônio. Pierre Bourdieu: da teoria da reprodução à teoria social.

Acta Científica, Engenheiro Coelho, v. 20, n. 2, p. 11-19, maio 2011. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/actacientifica/article/view/395>. Acesso em: 29 set. 2022.

ICHIKAWA, Elisa Yoshie; ZIOLI, Eline Gomes de Oliveira. A escola e as identidades dos alunos do campo: um estudo a partir de Bourdieu e Althusser. **Cadernos Ebape**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 25-36, jan/mar. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512019000100004. Acesso em: 21 jan. 2021.

LUGLI, Rosário Silvana Genta. A construção social do indivíduo. In: AQUINO, Julio Groppa; REGO, Teresa Cristina (org.). **Bourdieu pensa a educação: a escola e miséria do mundo**. São Paulo: Editora Segmento, 2014. p. 50-67.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Petrópolis: Vozes de Bolso, 2019.

MIRALDI, Juliana Closes. Ler Bourdieu a partir de Althusser. In: Coloquio Internacional: 50 años de lire le capital, 2015, Buenos Aires. **Actas del Coloquio Internacional: 50 años de Lire le Capital**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de La Educación., 2015. p. 206-218. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.505/pm.505.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

MONTEIRO, José Marciano. **10 lições sobre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2018.

MOTTA, Luiz Eduardo. A recepção de Althusser no Brasil: o grupo da revista tempo brasileiro. **Revista Novos Rumos**, [S.L.], v. 54, n. 1, p. 1-25, 30 jun. 2017. Faculdade de Filosofia e Ciências. <http://dx.doi.org/10.36311/0102-5864.2017.v54n1.07.p72>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/8521>. Acesso em: 29 set. 2022.

MOTTA, Luiz Eduardo. Por Marx. **Revista Crítica Marxista**, Campinas, v. 1, n. 49, p. 223-225, ago. 2019. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/resen%20a2020_05_06_12_40_39.pdf. Acesso em: 11 out. 2023.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Agente. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 26-28.

OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira da. A recepção de Pierre Bourdieu na sociologia da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 51, p. 01-17, jul. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/HJ7s77xVF3GvzqwgLsFD7Wz/?lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2021.

ORTIZ, Renato. Nota sobre a recepção de Pierre Bourdieu no Brasil. **Sociologia & Antropologia**, [S.L.], v. 3, n. 5, p. 81-90, jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/DY5jSpQDyHw4qrJzGvMsnqD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 dez. 2022.

PINTO, Louis. Doxa. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al*. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 157-159.

RAGOUET, Pascal. Campo científico. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 68-70.

REZENDE, Tânia de Freitas. Sistema de ensino. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 327-329.

ROCHA, Maria Eduarda da Mota; PETERS, Gabriel. Facetas de um Bourdieu tupiniquim: momentos de sua recepção no Brasil. **Bib - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, S.L, v. 2, n. 91, p. 1-30, fev. 2020. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/494>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SANTOS, Glaucio Fernando Silva. **Fracasso escolar**: as atitudes dos familiares frente a este fenômeno. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2019. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1592>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Fábio Alexandre da. A escola transforma a sociedade? uma leitura a partir de Durkheim, Althusser e Bourdieu. **Revista Pró-Discente**: Caderno de produção acadêmico-científica (UFES), Vitória, v. 27, n. 1, p. 55-71, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/24809>. Acesso em: 09 set. 2022.

SOUSA, Lucília Maria Abrahão; GARCIA, Dantielli Assumpção (org.). **Ler Althusser hoje**. São Carlos: Edufscar, 2017.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

VAISMAN, Ester; FORTES, Ronaldo Vielme. Três abordagens distintas sobre a categoria da reprodução: Lukács, Althusser e Bourdieu & Passeron. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 245-255, nov. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9423>. Acesso em: 18 out. 2022.

WACQUANT, Loic. Habitus. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 213-216.

ZIZEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.