

## PIERRE BOURDIEU E O DESVELAMENTO DA ARTICULAÇÃO DO MUNDO SOCIAL

*Flavia Wegrzyn MARTINEZ\**  
*Susana Soares TOZETTO\*\**

Nascemos determinados e temos uma pequena chance de virmos a ser livres; nascemos no impensado e temos uma chance bem reduzida de nos tornarmos sujeitos. (BOURDIEU; CHARTIER, 2012, p. 31).

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre as contribuições para a Educação, na perspectiva da Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu, compreendida como um campo de luta e combate; especialmente sobre os conceitos de campo e *habitus*, que permitem apreender os engendramentos que permeiam o mundo social, e de escola, como um campo onde não existe neutralidade.

**PALAVRAS- CHAVE:** Bourdieu. Campo. *Habitus*. Educação.

### Pierre Bourdieu – Trajetória e teoria sociológica

Pierre Felix Bourdieu (1930-2002) pertence ao grupo de filósofos da renomada *École Normale Supérieure* de Paris. Entretanto, a partir do período vivido na Argélia (1955-1960), dirigiu-se para a área das Ciências Sociais, em especial

---

\* UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Jacarezinho – PR – Brasil. 86400-000 - fwmartinez@uenp.edu.br.

\*\* UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Departamento de Educação. Ponta Grossa – PR – Brasil. 84010-919 - tozettosusana@hotmail.com.

para a Sociologia, o que parece ter ocorrido devido à “sua origem social modesta e provinciana, fato que não lhe propiciava as disposições exigidas à época para o exercício da disciplina, rainha na França” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 9). Tendo Bourdieu passado pela experiência difícil, em âmbitos subjetivos, de inserção simultânea em dois universos culturais distintos (o familiar e o da elite escolar), atribuía a si mesmo uma espécie de *habitus* clivado, produto da dissonância entre a alta consagração escolar e a baixa extração social (BOURDIEU, 2004).

Suas obras são caracterizadas por ultrapassar as fronteiras disciplinares, pois compreendem estudos em diversos campos das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia, Sociolinguística). Assim, são compostas por grande variedade temática, pois escreve sobre fenômenos díspares, como: religião, artes, escola, a linguagem, a mídia, a alta costura, o gosto, entre tanto outros.

Bourdieu tem sua vida acadêmica marcada por um trabalho científico de grande fôlego, regular, cotidiano, sistemático, persistente, sólido e polêmico. Foi um intelectual intensamente afinado com as principais antinomias de seu tempo; realizou críticas ao neoliberalismo, que, por sua vez, alcançaram ampla audiência extra-acadêmica. A insistência de Bourdieu (2004) acerca da reflexividade tornou-se incansável, assegurando que sua proposta não era denunciar ou incriminar os colegas cientistas, mas libertá-los das ilusões escolásticas, que, no seu entendimento, nascem das condições especiais nas quais eles produzem o conhecimento.

Ao longo de 45 anos, desenvolveu uma sociologia em que se estuda “[...] a lógica da dominação social nas sociedades de classe e os mecanismos pelos quais ela se disfarça e se perpetua” (CATANI, 2007, p. 74). Bourdieu (2003), embora não deixasse de intervir no campo filosófico, como expressam as obras: *A ontologia política de Martin Heidegger* (1989b) e *Meditações pascalinas* (2001), aprofunda-se na Sociologia fazendo dela sua vocação e seu combate. Do mesmo modo, afirma que o sociólogo sabe muito bem que, ao “reproduzirem as respostas com toda a boa-fé, as pessoas não dizem necessariamente a verdade; seu trabalho consiste em construir as condições da elaboração da verdade a partir da observação dos comportamentos, a partir dos discursos, dos escritos etc.” (BOURDIEU; CHARTIER, 2012, p. 36). Pode-se afirmar que a sociologia de Bourdieu é um esporte de luta, uma arma de defesa, na medida em que tenta desvendar de que maneira a sociedade consegue reproduzir nos indivíduos as suas estruturas: políticas, econômicas, valores e modelos de pensamento. Para ele, há uma tendência em repetirmos determinados comportamentos, argumentando que não são aprendidos conscientemente, mas sim interiorizados, incorporados por meio de mecanismos inconscientes; ou seja, ocorre a incorporação das estruturas, e, dessa maneira, a sociedade se reproduz no indivíduo.

Nessa perspectiva, para Bourdieu e Chartier (2012), o campo científico obedece a leis de mudança totalmente semelhantes às da alta-costura ou às do campo religioso, em que os jovens, os recém-chegados, fazem revoluções, verdadeiras ou falsas, proferem heresias e dizem:

[...] vejam só, nossos velhos professores nos entediaram, durante trinta anos, com a história econômica à maneira de Labrousse e de Braudel; fizemos a contagem dos tonéis no porto de Lisboa, etc; chega! Agora, temos de contar outra coisa. Então, os livros serão contados, por exemplo, como eram contados os tonéis, sem que haja demasiada preocupação com seu conteúdo. Ou, então diz-se: nada disso, tudo está na dimensão política! Etc. É exatamente como os vestidos são: em determinadas épocas, compridos, em outras, curtos... O interesse pelos falsos problemas deve-se ao fato de que eles são eternos. (BOURDIEU; CHARTIER, 2012, p 46).

Assim, os falsos problemas podem encontrar-se enraizados em verdadeiros problemas políticos; como exemplo, podemos citar, “a oposição entre indivíduo e sociedade, individualismo e socialismo, individualismo e coletivismo, individualismo e holismo; todas essas palavras em ismo - absurdas, em meu entender, - sem pé nem cabeça”. (BOURDIEU; CHARTIER, 2012, p. 47). Para o autor, essas oposições podem ser reativadas sempre, pois estão atreladas à oposição entre coletivismo-socialismo e liberalismo. E, por meio dessas adesões subterrâneas, podem-se introduzir lutas políticas no campo científico.

Desse modo, uma das dificuldades particulares da Sociologia consiste no fato de que acreditamos ser a ciência infusa; estamos convencidos de que compreendemos tudo imediatamente, e um dos obstáculos à compreensão é essa ilusão da compreensão imediata. Bourdieu acredita que uma das maneiras de romper com essa ilusão é objetivar.

[...] Então, esta frase célebre ressoou como um trovão no universo científico: “Deve-se tratar os fatos sociais como coisas sociais”. Deve-se proceder como se - ao tratar-se de Roger Chartier ou Pierre Bourdieu, - eu tivesse de estudá-lo como se ele não tivesse subjetividade, sem dar importância ao que ele me diz, à sua experiência de vida, ao que ele me diz dessa experiência, a suas experiências mentais, a suas representações. Além de fazer tábula rasa, desconfio de tudo isso. (BOURDIEU; CHARTIER, 2012, p. 48).

Nesse sentido, para poder compreender o ponto de vista sobre algo, é necessário apreender em que ponto do espaço ele está situado, ou seja, é preciso reconhecer, ao mesmo tempo, a verdade objetiva e a origem de suas representações.

Ao desenvolver sua teoria sociológica, Bourdieu (2004, p. 18) afirma que, apesar de aplicar o “modo de pensamento estrutural ou relacional na sociologia, resistiu com todas as forças às formas mundanas do estruturalismo”. Bourdieu relata que muitas das disposições intelectuais que possui em comum com a geração estruturalista, principalmente com Althusser e Foucault, devem-se ao fato de não ter aceitado o Existencialismo, presente na época de 1950, em que a Fenomenologia, na sua variante existencialista, estava no auge. Bourdieu (2004) relata que o Estruturalismo foi muito importante, pois, pela primeira vez, uma ciência social se estabeleceu como disciplina respeitável, e até mesmo dominante. Lévi-Strauss denominou sua ciência de Antropologia, ao invés de Etnologia, reunindo assim o sentido anglo-saxão e o filosófico alemão. No mesmo período, Foucault traduziu a *Anthropologie*, de Kant. Tais fatos são responsáveis por enobrecerem a ciência do homem e deve-se referência a Saussure. Entretanto, afirma que na sua juventude teve a sorte de poder construir-se, ao mesmo tempo, com Sartre e Lévi-Strauss, além de situar-se contra Sartre e contra Lévi-Strauss: “no que se refere ao primeiro, encarnando a posição subjetivista da maneira mais radical possível; e, quanto ao outro, encarnando a posição objetivista da maneira mais radical possível” (BOURDIEU; CHARTIER, 2012, p. 49). Dessa forma, Bourdieu (2004, p. 16) não se inclui na corrente estruturalista, e elenca dois motivos para tanto: “[...] primeiro porque estou separado dela por uma geração escolar (fui aluno deles) e também porque rejeitei o que me pareceu ser uma moda [...]”.

A teoria sociológica, na visão de Bourdieu (2004), visa estabelecer a articulação dialética entre os indivíduos e as estruturas sociais. Ademais, o conhecimento praxiológico proposto pelo sociólogo procura estabelecer uma relação dialética entre os conhecimentos fenomenológico e objetivista, na construção da teoria da prática ou modos de engendramento das práticas.

Na teoria bourdieusiana, o método praxiológico pode ser definido da seguinte maneira:

O conhecimento que podemos chamar de praxiológico tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer um questionamento das questões de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador, situando-se no próprio movimento de sua efetivação (BOURDIEU, 1994, p. 47).

A praxiologia de Pierre Bourdieu é compreendida como um método que objetiva realizar a leitura da complexidade do mundo social, utilizando como instrumento as práticas das ações humanas.

## **Os embates do mundo social: os conceitos de campo e *habitus***

O conceito de campo surgiu no primeiro terço do percurso intelectual de Bourdieu (1989) como uma estenografia conceitual que conduziria todas as opções práticas de pesquisa do sociólogo, sobremaneira a sua recusa à alternativa da interpretação interna da explicação externa, perante as quais, entendia o sociólogo, estavam colocados todos os produtos culturais (BOURDIEU, 2004), avançando posteriormente à elaboração da sua teoria geral da economia dos campos.

Dessa forma, para o autor, a estrutura social de uma determinada sociedade encontra-se fundamentada na divisão social do trabalho, fato que permite aos agentes, munidos de suas práticas e às instituições, movimentarem-se no campo de um mercado material e de um mercado simbólico. O conceito de campo proposto por Bourdieu (2001) define-se como espaço onde ocorrem as relações entre os indivíduos, grupos e estruturas sociais, com uma dinâmica que obedece a leis próprias, acesa pelas disputas de poder ocorridas em seu interior. A estrutura de um campo é definida como “um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores” (BOURDIEU, 1983, p. 90).

De uma maneira geral, todos os campos se estruturam a partir de relações de aliança ou conflito entre os seus diferentes agentes, que lutam pela posse de determinadas formas específicas de capital. As hierarquias no interior de cada um desses campos se estabelecem pela maior ou menor detenção, por parte dos agentes, dessas formas específicas de capital. Dentro de um campo, Bourdieu (1989a) aponta a hierarquia dos objetos legítimos, legítimáveis ou indignos, cujos temas de interesse são definidos ideologicamente e transmitidos. Para compreender como funciona a estrutura do campo, é necessário considerar a hierarquia social dos campos científicos.

É necessário, ainda, destacar a diferença entre os conceitos de campo e aparelho na sociologia de Bourdieu. A noção de aparelho reintroduz, para o sociólogo, um mero funcionalismo nas Ciências Sociais. Fato que justifica Bourdieu não denominar escola, Estado, igreja e partido como aparelhos, mas sim como campos, pois:

Num campo, os agentes e as instituições estão em luta, com forças diferentes e segundo as regras constituídas deste espaço de jogo, para se apropriar dos lucros específicos que estão em jogo neste jogo. Os que dominam o campo possuem os meios de fazê-lo funcionar em seu benefício; mas devem contar com a resistência dos dominados. Um campo se torna aparelho quando os dominantes possuem os meios de anular a resistência e as reações dos dominados. Isto é, quando o baixo clero, os militantes, as classes populares, etc., não podem fazer mais do que sofrer a dominação; quando todos os movimentos são de cima para baixo e os efeitos de dominação são tais que a luta e a dialética constitutivas do campo cessam (BOURDIEU, 1983, p. 106-107).

Dessa forma, o funcionamento de um campo depende da existência de “objetos de disputas e de pessoas prontas para disputar e jogar, dotadas de *habitus*, que impliquem o conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas” (BOURDIEU 1983, p. 89). Trata-se do poder em sua dimensão simbólica, isto é, de um poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 1989a). Nessa perspectiva, Bourdieu (2008) assegura que compreender o campo sob o ponto de vista da conformação simbólica leva a pensar em qual posição se encontra o agente social. Da mesma forma, a “descobrir que o jogo que se joga nele tem qualquer coisa de ambíguo e mesmo qualquer coisa de suspeito” (BOURDIEU, 2004, p. 123).

A noção de *habitus* é uma noção muito antiga, visto que Aristóteles e São Tomás de Aquino já a utilizavam. Mas o uso científico de um conceito supõe o controle prático e, se possível, teórico dos usos anteriores e do espaço conceitual em que o conceito tomado de empréstimo havia sido utilizado. E, de fato, a partir desse controle do espaço é possível ter uma linha teórica, tal como se tem uma linha política a partir de uma intuição dos espaços políticos diferentes, mediante os quais determinadas constantes estruturais são mantidas (BOURDIEU; CHARTIER, 2012).

Nessa perspectiva, o conceito do *habitus* é entendido como princípio gerador das práticas. E trata-se de um instrumento significativo para a compreensão das atitudes que estruturam e originam as práticas habituais dos agentes. Não se pode dissociá-lo do conceito de campo, arquitetado como um espaço socialmente multidimensional, embutido de relações sociais, nos quais os agentes se relacionam compartilhando certos interesses comuns.

Assim o *habitus* é concebido como um sistema intrincado de esquemas individuais, socialmente compostos de arranjos estruturados (na sociedade) e estruturantes (nos pensamentos), obtidos nas experiências cotidianas, invariavelmente orientadas

nas funções e ações da atuação cotidiana. Esse *habitus* é incorporado durante a vida, isto é, uma subjetividade socializada (BOURDIEU, 2004). Não é aprendido de forma mecânica, mas é o produto de uma aplicação sistemática de princípios coerentes que passa da prática para a prática, não necessitando de explicitação e conscientização. Esse conceito é bastante oportuno para compreendermos por que a reprodução das práticas é ordenada e não se configura ao acaso nem tampouco às ações individuais.

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. Este efeito ideológico produ-lo a cultura dominante dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante. (BOURDIEU, 2004, p. 11).

Refletir sobre a relação entre indivíduo e sociedade fundamentando-se na categoria *habitus* alude à noção de que o individual, o pessoal e o subjetivo estão atrelados socialmente e são coletivamente construídos. A condição para a existência está interiorizada sob a égide de atitudes inconscientes, sob o propósito de estruturas da subjetividade. “O *habitus* é uma subjetividade socializada” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 101). Nesse sentido, o *habitus* – conceito que o autor acredita oferecer subsídios para a compreensão das relações entre as estruturas, as práticas, a sociedade e indivíduo – promove o equilíbrio das ações, que vão construindo uma rede contínua.

Assim, o *habitus* surge como um conceito hábil em conciliar a divergência aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Um conceito capaz de propagar o diálogo entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. Dessa forma, o *habitus*, para Bourdieu e Passeron (1992), produz ações e reproduz práticas, porque o esquema gerado historicamente certifica sua presença no futuro, seja através do modo de perceber, de pensar, fazer ou sentir. Nesse sentido, incorpora-se na reprodução das práticas, porque ao longo da história foi interiorizado pelos sujeitos.

Quando esse *habitus* se torna estruturado, é capaz de produzir representações, opiniões acerca das produções simbólicas, articulando dessa forma dialeticamente os sujeitos e a estrutura social. Assim, os sujeitos constroem as representações como base a um guia prático para determinada ação. Da mesma forma, Setton (2002) considera que o *habitus* sustenta a especificidade da formação da identidade pessoal e grupal dos indivíduos na atualidade. Setton (2002) lembra que Bourdieu não desconsidera a existência de grupos populares na disputa pela cultura legítima, por isso que a posse desse capital (privilegio de poucos) revela a concorrência de diferentes grupos sociais para a aquisição de algo que sirva como elemento não somente de legitimação, como também de distinção social.

## Estratégias simbólicas de apresentação e representação de si: as representações

No mundo social, os agentes classificam os demais agentes e classificam a si mesmos por meio de “estratégias simbólicas de apresentação e representação de si que se opõem às classificações e às representações (deles mesmos) que os outros lhes impõem” (BOURDIEU, 1996, p. 115). Assim as representações que os agentes possuem das divisões da realidade colaboram para a realidade das divisões, visto que o poder de classificar um indivíduo, ou um dado grupo social – por meio de um conceito científico ou estereótipo consagrado pela cultura popular como: raça, etnia, nacionalidade, família, sexo, negro, pobre – desvela a capacidade de impor significações. O que significa que as representações “podem contribuir para produzir o que aparentemente elas descrevem ou designam, ou seja, a realidade objetiva” (BOURDIEU, 1996, p. 107).

Bourdieu compreende que as representações recebem influências das ideias, valores, crenças e ideologias existentes previamente em uma sociedade, e que estão presentes na linguagem que utilizamos para nos comunicar, seja nas religiões, no *habitus* de cada agente, bem como nas concepções que circulam entre os participantes dos grupos profissionais e classes sociais. “O mundo social é também representação e vontade; existir socialmente é também ser percebido, aliás, percebido como distinto” (BOURDIEU, 1996, p. 112).

Essas representações sociais são também fortemente influenciadas pelas posições sociais que os agentes ocupam nas hierarquias existentes nos campos e entre as classes sociais, o que propicia que elas estejam de acordo com os interesses conscientes ou inconscientes vinculados a essas posições (BOURDIEU, 1996), e pelo “seu *habitus*, como sistema de esquemas de percepção e apreciação, como

estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição no mundo social” (BOURDIEU, 2004, p. 158), sistema de estruturas estruturadas, predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como “princípio que gera e estrutura as práticas e as representações, ou seja, trata-se de um processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 1994, p. 60-61), o que, por sua vez, produz efeitos sociais e traz à tona o atrelamento entre as representações e a realidade. As representações são capazes de produzir mudanças na realidade objetiva, o que torna necessário incluir no real a representação do real.

Desse modo, quando criamos nossas representações, construímos a percepção e a avaliação do existente, entretanto, essa elaboração já é condicionada pelos pressupostos cognitivos, valores e interesses que possuímos. A representação criada tem por intento influenciar as representações dos outros agentes, modificando-as de acordo com as necessidades de quem as formula, o que torna possível que a representação da realidade se transforme em realidade da representação, ao produzir efeitos sobre os pensamentos e as práticas dos agentes. “As classificações práticas estão sempre subordinadas a funções práticas e orientadas para a produção de efeitos sociais” (BOURDIEU, 1996, p. 107).

Do mesmo modo:

As representações mentais são atos de percepção e de apreciação, de conhecimento e de reconhecimento, em que os agentes investem seus interesses e pressupostos. As representações objetivas (materiais como bandeiras, insígnias, símbolos, emblemas, cartazes etc.) são estratégias interessadas de manipulação simbólica tendentes a determinar a representação (mental) que os outros podem construir a respeito tanto dessas propriedades como de seus portadores (BOURDIEU, 1996, p. 108).

No mundo social, ocorre uma luta permanente para definir uma dada realidade, seja um embate acadêmico ou debate político, pois se trata de uma luta entre diferentes formas de classificação e definição da realidade. Da mesma forma, a ação política depende da capacidade de cada agente produzir e impor representações – sejam elas mentais, verbais, gráficas – a respeito do mundo social, que são capazes de agir sobre esse mundo, agindo sobre as representações dos agentes e a seu respeito (BOURDIEU, 1996). “As categorias segundo as quais um grupo se pensa, e segundo as quais ele representa sua própria realidade, contribuem para a realidade desse mesmo grupo” (BOURDIEU, 1996, p. 123). Pois mesmo quando se limita a dizer com autoridade aquilo que é, ou então, quando apenas se contenta em enunciar o ser, o agente produz uma mudança no seu modo de ser. Assim, compreende-se

que a força social das representações não é necessariamente proporcional ao seu valor de verdade, mas sim, o resultado da correlação de “forças materiais num determinado momento” (BOURDIEU, 1996, p. 114). Ou seja, as representações são ideias, conceitos, concepções, valores, princípios e imagens com os quais pensamos e damos significado às circunstâncias que criam as condições de existência de cada indivíduo. Pode-se compreender que as nossas concepções, percepções e práticas são norteadas pelas representações que criamos em nossas mentes sobre quem somos e como devemos interagir com o outro.

Do mesmo modo, para Bourdieu, os sistemas escolares, através dos currículos, impõem significados sobre como devem se dar as relações no espaço escolar e sobre os conteúdos que são considerados como relevantes.

## As contribuições de Bourdieu: A sociologia da educação

Na década de 1960, despontam os problemas relacionados às desigualdades escolares, ambiente que predominava nas Ciências Sociais, com inspirações funcionalistas, em que a escolarização tinha um papel duplo no processo de superação do atraso econômico ocasionado pelas Guerras Mundiais. Até então, a escola era vista como garantia de igualdade de oportunidades. A crise abrange questões que envolvem as concepções de Educação da época. Pesquisas realizadas pelos governos inglês, americano e francês demonstram que o desempenho dos alunos na escola não dependia apenas deles mesmos, e apontam para o peso da origem social sobre os destinos escolares (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Enquanto os modelos educacionais vigentes em 1950 viam na escola uma instituição de promoção da igualdade, meritocracia e justiça social, Bourdieu revela um sistema de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais, sendo as escolas o meio pelo qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.

A análise da Educação passa a ter um novo quadro teórico, pois, ao indagar sobre a neutralidade da escola, o autor ressalta que os alunos são cobrados e avaliados a partir de gostos e crenças das classes dominantes, contribuindo para a reprodução e a legitimação da dominação exercida por elas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). No intento de justificar os mal entendidos e as duras críticas que obteve na ocasião da publicação da obra *Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, em 1970, com vistas a explicar que não defendia a reprodução, e nem mesmo a compreendia como inevitável, Bourdieu discorre que “[...] Quando você diz as coisas são assim, pensam que você está dizendo as coisas devem ser assim, ou é bom que as coisas sejam dessa forma, ou ainda o contrário, as coisas não devem ser mais assim.” (BOURDIEU; CHARTIER, 2012, p. 14). A

gênese do pensamento bourdieusiano em relação à escola se ampara na noção do arbitrário cultural, tendo como pano de fundo uma concepção antropológica de cultura, no sentido de que nenhuma cultura possa ser definida como superior a outra.

Na perspectiva de Bourdieu, (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p.72), a conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima “só pode ser compreendida quando se considera a relação entre os vários arbitrários em disputa em determinada sociedade e as relações de força entre os grupos ou classes sociais presentes nessa mesma sociedade”. Para a sociologia de Bourdieu, a Educação não se trata de um objeto indiferente, neutro, mas constitui-se como um eixo central, no sentido de que, por meio da instituição escolar, são revelados não apenas os mecanismos do conhecimento social, ou mesmo as formas que fazem os agentes se reconhecerem e conhecerem suas instituições e sistemas de instituições, mas também são mecanismos de poder. As formas que legitimam e sancionam o poder, seja através da força, ou especialmente pela violência doce do convencimento, são os mecanismos pelos quais as filosofias ou representações do poder eufemizam o próprio poder (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Dentro dessa lógica, deve-se compreender a opção da escola por determinados temas, os quais irão compor o currículo e os conteúdos escolares. A escolha de tal composição orienta-se em função dos conhecimentos, valores e interesses das classes dominantes. Ademais, as disciplinas acadêmicas mais prestigiosas são, de certa forma, aquelas que proporcionam o desenvolvimento de habilidades valorizadas pelos setores sociais dominantes. Assim, “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica<sup>1</sup>, pois é imposta por um poder arbitrário, resultante de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 63). Nesse contexto, a violência simbólica se sustenta no fato de que a escola opere a partir da inculcação, doutrinação ou mesmo da dominação. Para tanto, induz as pessoas a raciocinar e a agir de forma que não possam perceber que estão legitimando a ordem vigente.

Para Bourdieu:

O efeito de legitimação provocado pela ocultação das bases sociais do sucesso escolar é duplo: manifesta-se tanto sobre os filhos das camadas dominantes quanto sobre os das camadas dominadas. Os primeiros, pelo fato de terem recebido sua herança cultural desde muito cedo e, de modo difuso, despercebido, insensível, teriam dificuldade de se reconhecer como “herdeiros”[...]. O segundo grupo, por outro lado, sendo incapaz de perceber o caráter arbitrário e impositivo de uma cultura escolar, tenderia a atribuir suas dificuldades escolares a uma inferioridade

---

<sup>1</sup> Trata-se do fenômeno da “relação encoberta entre a aptidão escolar e a herança cultural” (BOURDIEU, 1997 *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p 74).

que lhes seria inerente, definida em termos intelectuais (falta de inteligência) ou morais (fraqueza de vontade). (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 75).

O sistema educacional contribui para reproduzir a partir da violência simbólica, relações de dominação. Dessa forma, Bourdieu compreende o processo educativo como uma espécie de ação coercitiva, e, por sua vez, define a ação pedagógica como um ato de violência (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Para Dubet (*apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA 2009), a teoria de Bourdieu, de certa forma, explica alguns fatos como: os casos improváveis de sucesso escolar em meios populares, os quais são vistos como exceções que confirmam a regra, e que reafirmam a autonomia relativa do sistema escolar, alimentando a ilusão, tida como necessária, de neutralidade em seu funcionamento. Nesse sentido, há homologias entre as formas de funcionamento do campo escolar e os esquemas de perceber e avaliar e de agir no mundo (*habitus*) das classes dominantes. Fato esse que justifica não ser por acaso que os filhos pertencentes a classes dominantes obtêm mais sucesso na aquisição da cultura escolar e, assim, ingressam mais ampla e facilmente na universidade. Nesse sentido, os membros de famílias que possuem apreciável capital cultural, tanto intelectual quanto material, adquirem um *habitus* social concordante com o *habitus* escola.

Assim, a cultura surge como um bem que pode confirmar a condição dos sujeitos, uma vez que o acesso à cultura e sua aquisição entre os grupos sociais distintos, conferem aos mais privilegiados um poder real e simbólico que os torna hábeis a apresentar os melhores desempenhos escolares, e uma constante relação de naturalidade com as práticas sociais e culturais mais valorizadas socialmente (SETTON, 2002, p. 80-81). Dessa maneira, a escola contribui com a reprodução social, ou seja, para a garantia da dominação pelos setores sociais dominantes.

No intuito de contribuir e cumprir com sua função de reprodutora social, a instituição escolar ampara-se no fato de que a escolaridade é obrigatória. E, nesse sentido, trabalha na perspectiva e na inculcação de que a cultura escolar é o principal meio pelo qual os excluídos, cuja oportunidade escolar já foi dada, acreditam ser suas inaptidões naturais as responsáveis pelo insucesso escolar. Sem perder de vista a historicização, a seleção que a escola realiza resulta numa nobreza escolar hereditária. Bourdieu (1998) compreende a relação de comunicação pedagógica como uma relação formalmente igualitária, que reproduz e legitima, no entanto, desigualdades pré-existentes.

O argumento do autor é o de que a comunicação pedagógica, assim como qualquer comunicação cultural, exige, para sua plena realização e aproveitamento, que os receptores dominem o código utilizado dessa comunicação (NOGUEIRA;

NOGUEIRA, 2009). Contudo, apesar da aparente democratização da escola, do ingresso de categorias sociais no campo escolar e do considerável contingente de diplomados, ainda assim a escola não é garantia de ascensão social. Nessa expectativa, a escola torna-se responsável pela desvalorização dos títulos. Dessa forma, o aumento no número de diplomados fez com que alguns diplomas, como o do ensino secundário e uma parte do ensino superior, mantenha valor nominal, como no passado, porém sejam simbólica e economicamente desvalorizados em relação a períodos anteriores (BOURDIEU, 1998, p. 220-221). Frente à incapacidade do ensino escolar de avaliar um posto coerente com as expectativas ligadas à posse de tal título, os agentes mais culturalmente desfavorecidos passam a enxergar a escola como fonte de decepção, visões explícitas que, vez ou outra, agitam o mundo escolar, como o movimento de maio de 1968 e as contestações dos liceus nos anos de 1980 e 1990 na França.

Pensando com Bourdieu, a instituição escolar, no intuito de conservar sua função de reprodutora social, substitui gradualmente as desigualdades escolares, antes de acesso ao ensino, agora pelas desigualdades de currículos, e de cursos atrelados ao quesito de hierarquias, repletos de valores que lhes são atribuídos socialmente.

## Considerações

Pierre Bourdieu é um dos mais proeminentes intelectuais no âmbito das ciências humanas, reconhecido como um polemista. Sua leitura é considerada intrincada, difícil e, em certos pontos, até mesmo incompreensível – como dizia Burawoy (2010, p. 25): “os tolos correm por onde até os anjos temem pisar. Ocupar-se criticamente dos trabalhos de Pierre Bourdieu é dessas tarefas intimidantes ou, quem, sabe, temerárias”.

Bourdieu criticou aos que ele considerava servos do poder, e que, assim, viviam a serviço da elite; afrontou o fundamentalismo de mercado, que, na sua visão, distorcia a lógica dos campos de produção cultural. Assim, impulsionou e inovou os estudos na Sociologia quando defendeu a praxiologia como uma opção para a análise sociológica, que, por sua vez, é capaz de fazer reflexões sobre as diversas e distintas sociedades. O autor compreende que as condições objetivas de existência são concretizadas através das ações e atividades humanas, por meio de práticas que são desempenhadas pelos agentes nas múltiplas situações e condições de existência e que, a partir da teoria dos campos e do *habitus*, o mundo social pode ser compreendido. Suas reflexões acerca da escola enfocavam, especialmente, o modo pelo qual a cultura e a instituição educativa penetravam nas classes dominadas, de

forma a contribuir para reprodução social. Embora sua teoria receba grandes críticas como sendo **genérica**, é fato que a Sociologia da Educação de Bourdieu desvela os fundamentos para a ruptura da neutralidade dos espaços sociais, entre eles, a escola, pois, a partir de Bourdieu, tornou-se praticamente impossível compreender as desigualdades escolares meramente como fruto das discrepâncias naturais entre os indivíduos.

**PIERRE BOURDIEU AND THE UNVEILING OF  
INTERACTION IN THE SOCIAL WORLD**

**ABSTRACT:** *This article aims to present reflections on the contributions to education of Pierre Bourdieu's Sociological Theory, understood as a field of struggle and combat; we will discuss, in particular, the concepts of field and habitus, which allow us to apprehend the engendering that permeates the social world, and the school, as a field where there is no neutrality.*

**KEYWORDS:** *Bourdieu. Field. Habitus. Education.*

## REFERÊNCIAS

BURAWOY, M. **O Marxismo encontra Bourdieu**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989a.

\_\_\_\_\_. **A ontologia política de Martin Heidegger**. Campinas: Papyrus, 1989b.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Editora Ática, 1994. p. 46-86. Coleção Grandes Cientistas Sociais, n. 39.

\_\_\_\_\_. **Economia das trocas linguísticas**. O que falar que dizer? São Paulo: Edusp, 1996.

\_\_\_\_\_. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

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

\_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 39-72.

\_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

BOURDIEU, P e PASSERON, J. C. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P; CHARTIER, R. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CATANI, A.M. Compreendendo os fundamentos ocultos da dominação. **Revista Educação**, São Paulo, v. 5, p. 74-83, 2007.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

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

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

Recebido em 11/03/2016.

Aprovado em 06/11/2016.

