

O ALUNO E SEU CORPO

Amurabi OLIVEIRA¹

RESUMO: O presente trabalho busca realizar uma reflexão em torno da relação entre corpo e educação a partir do substrato teórico de Bourdieu, compreendendo os processos contraditórios e de exclusão envolvidos na realidade escolar a partir da leitura do autor. Focaremos neste artigo uma questão pouco desenvolvida, de forma mais sistemática, pelo sociológico francês que diz respeito ao fato de como o corpo é um relevante elemento para a elaboração do julgamento social realizado pelo professor com relação ao aluno, para tanto, buscaremos compreender o corpo enquanto construção cultural, e explicitar a dimensão da *hexis* em relação ao *habitus*.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo. Cultura escolar. *Habitus*. *Hexis*. Sociologia da educação.

Introdução

Decididamente Bourdieu é autor onipresente na Sociologia contemporânea, no Brasil especialmente podemos perceber este fato por meio de trabalhos como os de Melo (1999) e Costa (2010) que apontam o sociólogo francês como o mais citado no campo das ciências sociais, o que por si só seria suficiente para indicar sua relevância ante à construção de um campo que se denomina Sociologia da Educação no Brasil, contudo, deve-se ressaltar que ele construiu uma análise especialmente rica da realidade educacional, sintetizadas principalmente em dois livros que escreveu em parceria com Jean-Claude Passeron: *Les Heritiés: les étudiant et la culture* (2006 [1964]) e *La Reproduction: éléments d'une théorie du système d'enseignement* (2008 [1970]), ainda que tenha continuado a amadurecer suas categorias analíticas e interpretação acerca da realidade social (e escolar) em obras posteriores.

A influência deste pensador extrapola as fronteiras disciplinares, indo para além da Sociologia da Educação, Catani e Faria Filho (2002) ao examinarem a produção do GT História da Educação da ANPED, entre os anos de 1985 a 2000 apontam para o fato de Bourdieu ser o autor mais citado entre os trabalhos apresentados, nesta mesma direção Catani, Catani e Pereira (2001) examinam o processo de apropriação desse autor no campo educacional brasileiro, apontando para um processo não homogêneo, uma vez que muitos trabalhos limitam-se a realizar rápidas referências ao trabalho desse sociólogo.

O processo paulatino de introdução da obra de Bourdieu no Brasil, mais

¹ UFAL – Universidade Federal de Alagoas. Maceió – AL – Brasil. 57072-900 – amurabi_cs@hotmail.com

especificamente no campo da educação, se dá ainda no final dos anos 60, quando passam a ser traduzidos seus primeiros textos no Brasil, nesta direção os autores apontam que:

Os primeiros textos de Bourdieu traduzidos no Brasil são dois artigos que aparecem em coletâneas publicadas em 1968 (Problemas do estruturalismo, organizada por Jean Pouillon, e Sociologia da juventude, organizada por Sulamita de Britto, ambas publicadas pela editora Zahar). No entanto, ele começaria a ser mais extensivamente lido em meados da década de 1970, quando outros artigos de sua autoria surgiram em A economia das trocas simbólicas, antologia organizada em 1974 por Sergio Miceli, e em 1975, quando da primeira edição brasileira de A Reprodução. Tais publicações mais divulgadas que as anteriores, tornariam alguns importantes trabalhos do sociólogo acessíveis ao público leitor interessado em questões sociológicas e educacionais, sobretudo professores e estudantes universitários. (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001, p.65).

Eles indicam ainda que a partir dos anos de 1970 a obra de Bourdieu passa a ser paulatinamente apropriada, ainda que de forma esporádica em muitos dos trabalhos analisados, na medida em que fornecia conceitos que possibilitavam a análise da realidade educacional brasileira, marcadamente desigual e excludente. A partir dos anos de 1980 teria ocorrido uma apropriação política da obra do autor, porém, como nos aponta Saviani (1987), Bourdieu foi é interpretado como um autor crítico com uma relevante obra denunciadora, porém politicamente desmobilizadora, ou como coloca Snyders (2005), para Bourdieu e Passeron (2008) trata-se de uma luta de classes impossível.

O que podemos perceber é que tanto há uma apropriação superficial em muitos trabalhos que se referem à obra de Bourdieu, sem que isso implique em um aprofundamento das categorias analíticas desenvolvidas pelo autor, como também há trabalhos que buscam desenvolver uma reflexão mais aprofundada, buscando realizar um exercício de articulação entre as formulações teóricas do autor e a realidade educacional brasileira, em todo o caso, pesquisadores como Catani (2002) e Valle (2007) apontam para como a obra deste autor se tornou onipresente na produção da Sociologia da Educação Brasileira.

Em uma reflexão que nos parece ser bastante frutífera, Almeida (2011) questiona os limites do uso da noção de capital cultural para se analisar a realidade brasileira, nesta direção, considerando o quão segmentado é o sistema de ensino brasileiro, marcado por uma profunda cisão entre o ensino público e privado, a autora aponta que:

Essa cisão do sistema de ensino faz com que, no Brasil, as dimensões econômicas de origem social do aluno tenham um peso especial na determinação da sua exposição aos conteúdos escolares, se comparado com outros países onde a universalização e extensão da escolarização basearam-

se mais significativamente na provisão da educação pública. (ALMEIDA, 2001, p.51).

Contudo, estes limites que se apresentam para a aplicação da teoria bourdieusiana não implica no desmerecimento de suas contribuições para o campo educacional, muito pelo contrário, uma vez que:

A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu tem o grande mérito de ter fornecido as bases para um rompimento frontal com a ideologia do dom e com a noção moralmente carregada de mérito pessoal. A partir de Bourdieu tornou-se praticamente impossível analisar as desigualdades escolares, simplesmente, como fruto das diferenças naturais entre os indivíduos. As limitações dessa abordagem, no entanto, revelam-se sempre que se busca a compreensão de situações particulares (famílias, indivíduos, escolas e professores específicos). Bourdieu nos forneceu um importante quadro macrosociológico da análise das relações e o sistema de ensino e a estrutura social. Esse quadro precisa, no entanto, ser completado e aperfeiçoado por análises mais detalhadas. Faz-se necessário, em especial, um estudo mais minucioso dos processos concretos de constituição e utilização do *habitus* familiar, bem como uma análise mais fina dos diferentes contextos de escolarização. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p.101).

Interessa-nos aqui destacar fato de que o substrato teórico de Bourdieu nos possibilitou a elaboração de chaves analíticas para a compreensão da realidade escolar, inclusive a partir de pontos pouco desenvolvidos na obra do autor. Neste trabalho propomo-nos a examinar a relação que se estabelece entre educação e corpo, considerando a dimensão corporal enquanto forma de experimentação do mundo social por parte do aluno, e, portanto, como *locus* por excelência da vivência da exclusão social e dos processos de construção das desigualdades produzidas no espaço escolar. Consideraremos aqui o processo de construção social do corpo do aluno, e as questões implicadas nesse processo, partindo principalmente da categoria *habitus* e *hexis*.

O *habitus* e a *hexis* escolar

Para compreendermos a formulação das categorias analíticas no pensamento Bourdieu devemos considerar que sua trajetória intelectual, que se desenvolveu em oposição tanto ao objetivismo quanto ao subjetivismo no pensamento social, o primeiro seria representado principalmente pela obra de Levi-Strauss e o segundo por Sartre, formulando assim o que ele denominou de estruturalismo construtivista (BOURDIEU, 2004), que ele definiu da seguinte forma:

Por estruturalismo, ou estruturalista, quero dizer que existem, no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos – linguagem, mito etc – estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações. Por construtivismo, quero dizer que há, de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos daquilo que chamo de *habitus* e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais. (BORDIEU, 2004, p.149, grifo nosso).

A partir de tais questões o autor buscará formular uma teoria que ao mesmo tempo consiga captar as estruturas sociais, sem compreendê-las como determinantes nas prática sociais, e a subjetividade dos agentes, sem com isso compreende-los enquanto sujeitos completamente autônomos. Nesta direção as categorias de campo e *habitus*² serão centrais ao autor, pois, por um lado o campo surge “[...] para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de leis próprias.” (BOURDIEU, 2004, p.20), ou melhor explicando: “[...] O campo de produção simbólica é um microcosmos da luta simbólica entre as classes: é ao servirem os seus interesses na luta interna do campo de produção (e só nesta medida) que os produtores servem aos interesses dos grupos exteriores ao campo de produção.” (BOURDIEU, 2005, p.12), por outro lado, o *habitus* indica justamente um conhecimento adquirido (Ibidem), melhor definido pelo autor como:

[...] sistemas de *disposições* duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcança-los, objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 2009, p.87, grifo nosso).

Em termos mais objetivos, o *habitus* do sujeito corresponde, a um conjunto de predisposições, que se constroem a partir da incorporação dos diversos capitais simbólicos, bem como, do volume total dos diversos capitais que os sujeitos possuem, nos diversos campos, esta multiplicidade de posições que os agentes ocupam nos campos constitui a localização do sujeito no espaço social, o *habitus* corresponde, desse modo, as predisposições,

² Como nos indica Wacquant (2007), a categoria *habitus* possui uma longa tradição no pensamento ocidental, passando por autores como Aristóteles, Mauss, Elias etc., contudo, na obra de Bourdieu ele teria ganhado outros contornos, articulando-se com as demais categorias analíticas do autor.

em termos de gosto, julgamento moral etc., que são desenvolvidos a partir desta multiplicidade de posições.

Este conjunto de predisposições é cultivado, ou seja, são “inculcadas” ao longo da vida do sujeito, que remete, justamente, a seu lugar ocupado no espaço social. É o *habitus*, que segundo Bourdieu (2009), permite a cada agente criar, a partir de um pequeno número de princípios implícitos, todas as condutas conformes às regras da lógica do desafio e da resposta e apenas elas (BOURDIEU, 1972). O que tal categoria se propõe, é ser um espaço intermediário, que permite passar das estruturas determinadas ao longo do trabalho de organização do corpus, às ações de um ator singular e à experiência que ele adquire. Os esquemas produzidos, que permitem os sistemas de classificações e de práticas sociais, encontram-se definidos por sua inscrição no próprio corpo. Claro que tal conceito, teve desenvolvimentos ulteriores na obra de Bourdieu, e como toda inovação conceitual, o *habitus* abriu a possibilidade de usos e interpretações diferentes, entre os quais se instaurou um debate (BOLTANSKI, 2005).

Bourdieu (1983) nos indica que o *habitus* possui dimensões analiticamente distinguíveis, ainda que estejam intimamente relacionadas nas práticas dos agentes, a primeira seria a de *ethos* que indica que os sujeitos um senso intuitivo, derivado da experiência social (individual e coletiva) do que deve ou não ser feito em determinadas situações sociais, sem que isso se desdobre em uma ética, a segunda dimensão seria o *eidós* que remete à dimensão propriamente cognitiva do *habitus*, que refere-se aos sistemas mentais de ordenação categorial e interpretação do mundo social, e por fim, teríamos a *hexis*, que diz respeito a um conjunto de estados habituais do corpo, às disposições incorporadas, quase postural (BOURDIEU, 2005), o que pode ser claramente percebido, por exemplo, na construção social da masculinidade e feminilidade (BOURDIEU, 2010). Claro que estes elementos encontram-se apenas analiticamente, uma vez que encontram-se completamente entrelaçados na realidade dos agentes, “[...] o *ethos* é ... uma moral que se tornou *héxis*.” (BOURDIEU, 1983).

Sendo assim, há uma íntima relação entre *habitus* e corpo, pois, contrariamente à Durkheim que percebia a Sociedade como circunscrita às consciências Bourdieu aponta para o fato de que a sociedade está inscrita no próprio corpo do agente, podemos afirmar que o mundo social que é experienciado pelo agente encontra-se em seu próprio corpo, este é a instância que tanto internatiza a exterioridade, como também externaliza a interioridade. Como nos elucida o autor:

[...] os agentes sociais são dotados de *habitus*, inscritos nos corpos pelas

experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundado no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar, sem posição explícita de finalidades nem cálculo racional de meios, estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas porém nos limites das constrições estruturais de que são produto e que as definem. (BOURDIEU, 2007b, p.169).

Assim sendo, a sociedade se circunscreve aos corpos dos agentes. O *habitus*, mais que um conjunto de predisposições, é uma marca da localização social dos sujeitos. Esta situacionalidade para a qual o *habitus* aponta provém, portanto, das próprias experiências anteriores dos sujeitos, isso implica em dizer que, sua própria concepção de corpo é, por um lado, marcada pelas experiências anteriores nos diversos campos, mas que, também, a ressignificação do próprio corpo ante as experiências passadas leva o sujeito a dar um novo significado às experiências anteriores, bem como, àquelas que ele ainda irá vivenciar.

No ambiente escolar esta questão se complexifica, apesar da obra que Bourdieu escreveu em grande medida em parceria com Passeron encontrar-se situada dentro do que se convencionou denominar de teorias da reprodução, ou crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2009), devemos destacar que ela dista de outras teorias da reprodução por centrar-se não no aspecto econômico, enquanto instância de “determinação” dos destinos escolares, mas sim no cultural enquanto principal elemento no processo de compreensão dos mesmos (NOGUEIRA, 1990).

Para Bourdieu (1998) será principalmente por meio do capital cultural que teremos um delineamento com mais clareza dos destinos escolares, considerando inclusive que este capital, assim como outras formas de capitais simbólicos, apresenta-se sobre três formas: a) no estado incorporado, sob a forma de disposições duráveis no organismo. Sua acumulação liga-se ao próprio corpo, o que demanda tempo, pressupondo, desse modo, um processo de inculcação e assimilação; b) no estado objetivado, se apresentando sob a forma de bens culturais (livros, instrumentos, máquinas, vestuário, etc), que podem ser transmitidos de forma relativamente instantânea, mas que pressupõe de incorporação do capital cultural para a sua apropriação específica; c) no estado institucionalizado, em que o capital cultural mostra-se através de títulos, certificados e diplomas, em última instância o Estado exerce o monopólio da violência simbólica, através da emissão de títulos (BOURDIEU, 2005).

Para aqueles possuidores do capital cultural valorizado pela escola, o que se atrela ao

capital possuído pela classe dominante³, a escola representará uma continuidade com relação à sua educação familiar, entretanto, para aqueles que não o possui ela representará um ambiente hostil e mesmo ameaçador (BOURDIEU; PASSERON, 2008), uma vez que o êxito nos estudos dependerá do manejo da linguagem escolar, que só é uma língua materna para aqueles oriundos das classes cultas (BOURDIEU, 1998).

Considerando que o processo de incorporação do capital se sintetiza no *habitus* do sujeito, e que este se expressa pela sua *hexis* corporal, ainda que não exclusivamente por ela, compreendemos que o processo de violência simbólica exercida pela escola no seu sentido amplo, o que inclui obviamente as práticas docentes, é vivenciado principalmente por meio da dimensão corporal. A escola ao se constituir como espaço que demarcada continuidade para determinada classe social – e é por isso que as classes apresentarão estratégias escolares dispare para seus filhos – acaba por ser também uma continuidade com relação às práticas corporais, uma vez que as diversas classes possuem formas distintas de se relacionar com o próprio corpo, como nos indica o autor:

As diferenças de pura conformação são reduplicadas e, simbolicamente, acentuadas pelas diferenças de *atitude*, diferenças na maneira de portar o corpo, de apresentar-se, de comportar-se em que se exprime a relação com o mundo social. todas as correções intencionalmente. [...] Os sinais constitutivos do corpo percebido, produtos de uma fabricação propriamente cultural, cujo efeito consciente em distinguir os grupos no que diz respeito ao grau de cultura, ou seja, de distância à natureza, parecem estar baseados na natureza. O que se chama apresentação, ou seja, a maneira legítima de posicionar o corpo e apresentá-lo, é espontaneamente percebida como um índice de conduta moral e constitui o fato de deixar o corpo a aparência “natural” como índice de *displacência*, de abandono culpável à *facilidade*.

Assim, delinea-se um espaço dos corpos de classe que, salvo os casos biológicos, tende a reproduzir, em sua lógica específica, a estrutura do espaço social. E não é por acaso, portanto, que as propriedades corporais são apreendidas atrás dos sistemas sociais de classificação que, aliás, dependem da distribuição, entre as classes sociais, das diferentes propriedades: as taxinomias em vigor tendem a opor, hierarquizando-as, as propriedades mais frequentes entre os dominados. (BOURDIEU, 2007a, p.183, grifo nosso).

Percebemos dessa forma que há uma íntima relação que se estabelece entre corpo e classificação social, de modo que se compreendemos a escola enquanto um espaço excludente

3 É válido ressaltar aqui que Bourdieu (1996) realiza uma ampliação semântica da categoria classe social, uma vez que esta não se refere aqui unicamente à posição ocupada no processo de produção de um dado modo produção, como em Marx, tampouco ao lugar ocupado junto com mercado como destacado por Weber, em Bourdieu, temos classe enquanto grupo detentor de um maior volume de capital simbólico em um dado campo, cuja posição pode se sobrepor àquela ocupada em outros campos, mas não necessariamente, como ocorre com os professores universitários detentores de um grande volume de capital cultural o que não necessariamente reflete a posição dos mesmos no campo econômico.

com relação àqueles que não dominam os códigos sociais valorizados neste espaço, devemos reconhecer que os agentes serão classificados possuindo por base os elementos que exteriorizam sua relação com o capital cultural, neste caso a *hexis* corporal é um elemento emblemático do processo de exteriorização do que é incorporado, inculcado, principalmente no seio familiar.

As disposições dos corpos no espaço escolar, nas filas, nas carteiras, o controle do corpo durante as contínuas horas de aula, a manipulação contínua da caneta, a capacidade de prestar atenção atentamente ao que é dito ao mesmo tempo em que se realizam anotações são inclinações ansiadas pela escola, que compõem o universo escolar, que são naturais apenas para aqueles oriundos das camadas cultas, para os demais não apenas representa algo estranho, mas também algo contraditório com relação as sua própria trajetória familiar, gerando ambiguidades também nos pais⁴, que esperam ao mesmo tempo que o filho possa realizar uma mudança posicional no espaço social por meio da educação, mas também que se mantenha ligado a seu grupo de origem.

Tais experiências tendem a produzir *habitus* dilacerados, divididos contra eles próprios, em negociação permanente com eles mesmos e com sua própria ambivalência; portanto, votados a uma forma de desdobramento, a uma dupla percepção de si e, também às sinceridades sucessivas e à pluralidade de identidade. (BOURDIEU, 1998, p.235).

Podemos afirmar, portanto, que a mudança na linguagem corporal, primordial para o processo de modelamento do *habitus* mostra-se por um lado como elemento essencial para a “sobrevivência” do aluno no espaço escolar, por outro, gera contradições e ambivalências com relação ao próprio sujeito, ao confrontá-lo com sua própria trajetória social e familiar, distanciando-o simbolicamente de seu grupo de origem. Se compreendermos que:

[...] todos os esquemas de percepção e apreciação nos quais um grupo deposita suas estruturas fundamentais e os esquemas de expressão graças aos quais lhes garante um começo de objetivação e, dessa maneira, um reforço, interpõem-se desde a origem entre o indivíduo e seu corpo: e em particular às partes do corpo mais pertinentes do ponto de vista desses esquemas, é sem dúvida, por causa dos investimentos cujo objetivo é o corpo, uma das ocasiões privilegiadas da incorporação dos esquemas. (BOURDIEU, 2009, p.119-120).

Deveremos reconhecer portanto que a Autoridade Pedagógica (BOURDIEU;

4 Trata-se aqui essencialmente de famílias que ocupam uma posição dominada na sociedade, do ponto de vista econômico ou social, ou pertencentes à grupos estigmatizados.

PASSERON, 2008) age principalmente sobre os corpos dos alunos. O processo de exclusão desenvolvido pela escola é vivenciado principalmente por meio da dimensão corporal, ou ao menos esta é a instância em que tanto os elementos de exclusão são mais facilmente perceptíveis quanto se age de forma mais enfática sobre os mesmos. A escola demanda por uma *hexis* corporal específica, que será aquela tida como natural para as classes mais abastadas, o que abarca o sotaque, a forma de comer, sentar, manipular uma caneta etc. As escolhas realizadas pelos escolhidos (BOURDIEU; PASSERON, 2006) encontra-se circunscritas na representação social do próprio corpo “[...] com a qual cada agente deve contar, e desde a origem, para elaborar a representação subjetiva de seu corpo e de sua *hexis* corporal é assim obtida pela aplicação de um sistema de classificação social, cujo princípio é o mesmo dos produtos sociais ao qual ele se aplica.” (BOURDIEU, 2007a, p.183).

O julgamento corporal

A escola desenvolve um verdadeiro Trabalho Pedagógico, que implica em uma inculcação capaz de formular uma disposição, ou seja, um *habitus*, de modo que o arbitrário cultural seja naturalizado, o que possibilita “[...] ao grupo ou à classe que delegue à AP sua autoridade de produzir e de reproduzir sua integração intelectual e moral sem recorrer à repressão externa e, em particular à coerção física.” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p.58). tal trabalho implica também no processo de avaliação e julgamento do aluno, que deve, antes de mais nada, cumprir as expectativas, frequentemente inconsciências, dos professores e da instituição escolar. O que nos leva a um complicador, uma vez que:

Não há indício algum de pertencimento social, nem mesmo a postura corporal ou a indumentária, o estilo de expressão ou o sotaque, que não sejam objeto de “pequenas percepções” de classe e que não contribuam para orientar – mais frequentemente de maneira inconsciente – o julgamento dos mestres. O professor que, ao julgar aparentemente “dons inatos”, mede, pelos critérios do *ethos* da elite cultivada, condutas inspiradas por um *ethos* ascético do trabalho executado laboriosa e dificilmente, opõe dois tipos de relação com uma cultura a qual indivíduos de meios sociais diferentes estão desigualmente destinados desde o nascimento. A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, a *fortiori*, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe. (BOURDIEU, 1998, p.55, grifo nosso).

Desse modo, o corpo surge como elemento de hierarquização e classificação social dos

alunos, uma vez que o *ethos* de uma dada elite substancia-se em uma determinada *hexis* (BOURDIEU, 2004), e este elemento é considerado no processo de avaliação do aluno, pois, os processos de exclusão nos quais se assenta a dinâmica escolar baseiam-se neste arbitrário cultural, ou seja, na seleção de dados valores culturais como socialmente mais elevados, e dignos de serem considerados como um padrão na realidade escolar, que são os valores culturais presentes na classe dominante.

Para além das considerações em torno da *hexis* corporal da qual o aluno chega à escola portador devemos considerar que a escola busca também cultivar determinada linguagem corporal, que notoriamente, seguindo a linha de raciocínio desenvolvida até aqui, aproxima-se daquela existente entre as camadas cultas. Esta questão pode ser examinada, por exemplo, na utilização do fardamento escolar, que possui como finalidade a ideia de simboliza o corpo como unidade e diferença, dando coesão social ao grupo, ao mesmo tempo que também o diferencia dos demais, em especial com relação aos corpos não escolarizados. Na percepção de Bourdieu (2007b):

Essas estratégias de manipulação pretendem modelar os corpos no intuito de fazer de cada um deles uma incorporação do grupo (*corpus corporatum in corpore incorporato*, como diziam os canonistas), e a instituir entre o grupo e o corpo de cada um de seus membros uma relação de “possessão” quase mágica, uma relação de “complacência somática”, sujeição pela sugestão quem mantém os corpos e os faz funcionar como espécie de autônomo coletivo. (BORDIEU, 2007b, p.177, grifo do autor).

Para que esta função seja cumprida plenamente o exercício do trabalho pedagógico faz-se necessário, pois a ideia central é que o corpo produzido culturalmente no ambiente familiar seja modelado pela escola, para aqueles que possuem o *habitus* das elites, ou rejeitado para os que não o possuem, havendo a possibilidade, em especial para as classes médias, do desenvolvimento de determinadas disposições que busquem se aproximar da *hexis* de tais elites, ainda que este seja um exercício para esse grupo mais penoso, ao passo que aqueles que passaram por esse processo de socialização ainda no seio familiar tende a perceber esse processo como natural.

Considerando que a escola dá continuidade ao processo de inculcação cultural vivenciado na família, no caso das elites, temos então um processo de aprofundamento das disposições duradouras, que situam o sujeito no mundo social. Neste contexto é válido ressaltar que:

De maneira muito mais conseqüente do que os signos exteriores ao corpo (medalhas, uniformes, galões, insígnias etc.), os signos incorporados, ou seja, tudo aquilo englobado na rubrica das maneiras (maneiras de falar, os sotaques ou as pronúncias, maneiras de andar ou de se comportar, o andar, a pose, a postura, maneiras de comer etc.), e o gosto enquanto princípio de produção de todas as práticas destinadas, intencionalmente ou não, a significar e também a significar a posição social através do jogo das diferenças distintivas, estão fadados a funcionar como apelos mediante os quais se pode lembrar àqueles que poderiam esquecer (ou que preferissem esquecer) o que lugar que lhes confere a instituição. (BOURDIEU, 2008, p.103).

Estas disposições inculcadas relacionam-se também aos demais estados do capital cultural, uma vez que muito do capital cultural objetivado pressupõe um processo de incorporação para a sua utilização, não podendo ser simples “herdado”. Portanto, aqueles capazes de utilizar determinadas formas nas quais o capital cultural encontra-se objetivado na escola, como os livros na biblioteca, são também os que possuem esse capital incorporado, o que se relaciona, irremediavelmente, a posição que ocupa no espaço social, o que é transparecido por meio da *hexis*, uma vez que “[...] de fato, a *hexis* corporal é, antes de tudo, *signum* social.” (BOURDIEU, 2006, p.86). Desse modo, o corpo enquanto instância de exteriorização do mundo social interiorizado pelo sujeito apresenta-se como primeiro elemento de avaliação e julgamento por parte do professor, uma vez que longe de constituir uma tarefa simplesmente técnica, que examina unicamente o processo de aprendizagem, a avaliação é o momento de transformação da herança cultural em capital escolar, constituindo um verdadeiro julgamento social, baseada, de modo quase sempre inconsciente, na maior ou menor aproximação do aluno em relação ao que é valorizado pelas classes dominantes, e mais ainda na forma de se relacionar com a cultura, uma vez que, seria exigido do aluno mais do o simples domínio do conteúdo, mas também uma determinada forma de se relacionar com o mesmo, uma certa destreza verbal, um determinado trato com o saber que apenas aqueles socializados dentro da cultura dominante possuem de forma natural (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Considerando o fato de que o corpo exterioriza a localização do sujeito no espaço social, ou seja, sua classificação no mundo social, e por consequência no universo escolar, este é também elemento de avaliação para além da aprendizagem, sua postura, seu sotaque, a forma de manipular o material escolar, o controle sobre o próprio corpo no espaço da sala de aula, todos estes são elementos que compõem o julgamento social realizado pelo professor. A centralidade que damos aqui à dimensão corporal deve-se ao fato de que:

A relação no mundo é uma relação de presença no mundo, de estar no mundo, no sentido de pertencer ao mundo, de ser possuído por ele, na qual nem o agente nem o objeto são colocados como tais. O grau em que o corpo é investido nessa relação constitui decerto um dos principais determinantes do interesse e da atenção que se acham nela mobilizados, bem como da importância – mensurável por sua duração, sua intensidade etc. – das modificações corporais delas decorrentes. (É isso que esquece a visão intelectualista, diretamente ligada ao fato de que os universos escolásticos tratam o corpo e tudo que a ele se associa, em particular a urgência ligada à satisfação das necessidades e a violência física, efetiva ou potencial, de tal modo que ele acaba sendo de alguma maneira posto fora do jogo.) Aprendemos pelo corpo. A ordem social se inscreve nos corpos por meio dessa confrontação permanente, mais ou menos dramática, mas que sempre confere um lugar importante à afetividade e, mais ainda, às transformações afetivas com o ambiente social. (BOURDIEU, 2007b, p.172).

Considerando que o corpo entra nesse processo complexo do ato educacional, devemos reconhecer, portanto, que o próprio corpo é uma forma de capital cultural objetivado, e que como tal:

[...] ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto de lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico, etc.) e, para além desses, no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado. (BOURDIEU, 1998, p.78).

Analisando dessa forma, compreendendo que as disputas e tensões estão postas nos diversos campos simbólicos, devemos reconhecer também o corpo não apenas como um elemento de exclusão sobre o qual recai o julgamento social realizado pelo professor, ainda que de forma predominantemente inconsciente, mas também como capital objetivado, como estrutura estruturada e estruturante, que se coloca no processo de disputas, como ferramenta que vem a ser utilizada no processo de angariamento do capital simbólico em questão. Devido a tanto devemos reconhecer que:

Quando os dominados nas relações de forças simbólicas entram na luta em estado isolado, como é o caso nas interações da vida cotidiana, não têm outra escolha a não ser a da aceitação (resignada ou provocante, submissa ou revoltada) da definição dominante da sua identidade ou da busca da *assimilação* a qual supõe um trabalho que faça desaparecer todos os sinais destinados a lembrar o estigma (no estilo de vida, no vestuário, na pronúncia, etc.) e que tenha em vista propor, por meio de estratégias de dissimulação ou de embuste, a imagem de si menos afastada possível da identidade legítima. [...] O que está neça em jogo é o poder de se apropriar, se não de todas as vantagens simbólicas associadas à posse de uma identidade legítima, quer

dizer, susceptível de ser publicamente e oficialmente afirmada e reconhecida (identidade nacional), pelo menos as vantagens negativas implicadas no facto de já se não estar sujeito a ser-se avaliado ou a avaliar-se (pondo-se à prova na vergonha ou na timidez ou procurando acabar com o velho homem mediante um esforço incessante de *correção*) em função dos critérios mais desfavoráveis. (BOURDIEU, 2005, p.124-125, grifo do autor).

Claro que o volume total e estrutura dos capitais que o agente possui terá um peso enorme sobre as possibilidades de utilização do corpo nestas disputas, contudo, o que afirmamos aqui é o corpo também é utilizado no processo de tentativa de mudança posicional no campo simbólico, em especial no cultural. O mimetismo que se produz em relação às formas de se portar, de falar, de gesticular, enfim em relação a toda a *hexis* da classe dominante deve ser compreendido também como uma estratégia das classes dominadas para alcançar uma mudança posicional em dado campo, ainda que, haja uma diferença brutal entre aqueles socializados dentro deste padrão, cuja execução dessa performance corporal será “natural”, e os demais que buscarão se esforçar para alcançar algo próximo disso.

Notoriamente esbarramos aqui com os próprios limites postos na teoria de Bourdieu, e mais que isso, com sua interpretação singular da realidade social, uma vez que, se há uma preocupação tendencial dos sujeitos a se preocuparem com uma mudança posicional em campo isso implica em dizer que tendencialmente as “regras do jogo” não são questionadas, uma vez que há no campo escolar uma preocupação constante em transformar esse capital cultural incorporado e objetivado em capital cultural institucionalizado, o que não implicará, obviamente, numa igualdade de condições entre os sujeitos detentores do mesmo diploma, uma vez que, os campos são relativamente autônomos, as redes de relações sociais, e também o próprio capital econômico, das classes dominantes faz com que seus diplomas tenham um “maior valor”, por assim dizer, do que aquele que é possuído pelos sujeitos oriundos das classes médias e populares.

Considerações finais

Ao longo desse breve ensaio buscamos desenvolver uma reflexão em torno da relação entre corpo e educação na teoria de Bourdieu, considerando que esta questão mostra-se de suma importância para a compreensão dos processos de exclusão social realizadas pela escola, contudo, trata-se de uma temática pouco desenvolvida de forma mais pontual na obra do autor, ainda que compreendamos aqui que sempre quando o mesmo se refere à dimensão do *habitus* está, inevitavelmente, referindo-se à dimensão corporal.

Dois pontos em especial merecem ser destacados: o primeiro diz respeito ao fato de

que devemos compreender o corpo como um elemento central ao processo de julgamento social realizado pelo professor, de modo que, enquanto instância que exterioriza a internalidade do agente, também indica seu percurso e localização no espaço social, adentra como elemento para a distinção e classificação do sujeito, seja no sentido de marcar sua posição de superioridade em dado campo, como também de inferioridade, o que tende a implicar num violento processo de exclusão do mesmo; o segundo ponto que mereceria ser destacado diz respeito ao fato de que o corpo deve ser compreendido também enquanto capital cultural objetivado, e como tal, mostra-se como um elemento e ferramenta de disputas, ou seja, pode ser utilizado, potencialmente, no processo de tentativa de mudança posicional no campo, ainda que para tanto haja um intenso trabalho de transformação da *hexis* corporal.

Por fim, reafirmamos aqui a relevância da obra de Bourdieu para o campo educacional, não apenas por meio de seus trabalhos que trataram diretamente desta temática, como também através do substrato teórico formulado pelo mesmo que nos possibilita um exame vigoroso da realidade educacional e dos processos contraditórios nela engrenadas. Categorias como *habitus*, capital cultural, campo etc., tem se mostrado fundamentais para pesquisadores das mais diversas áreas das ciências humanas, e no caso da educação não seria diferente, mas obviamente também devemos reconhecer os limites postos nesta perspectiva teórica, em especial no que tange a sua aplicabilidade numa realidade social distinta daquela onde foram forjadas.

THE STUDENT AND HIS BODY

ABSTRACT: *This paper aims to develop a reflection on the relationship between body and education from the theoretical foundations of Bourdieu, including the contradictory processes and exclusion involved in the school from the author reading. We will focus in this article in a question undeveloped, more systematically, by French sociologist concerns the fact of how the body is an important element for the development of social judgment made by the teacher about the student, therefore, try to understand the body while cultural construction, and explain the dimension of hexis in relation to habitus.*

KEYWORDS: *Body. School culture. Habitus. Hexis. Sociology of education.*

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (Org.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOLTANSKI, L. Usos fracos e usos intensos do *habitus*. In: ENCREVÉ, P; LAGRAVE, R. M. (Org.). **Trabalhar com Bourdieu**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BOURDIEU, P. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007a.

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 2008.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Genebre: Droz, 1972.

_____. **Meditações pascalinas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b.

_____. O camponês e seu corpo. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, n.26, p.83-92, jun. 2006.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Razões práticas**. Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Los herderos**. Buenos Aires: Paidós, 2006.

CATANI, A. M. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.78, p.57-75, abr. 2002.

CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.17, p.63-85, ago. 2001.

CATANI, D. B.; FARIA FILHO, L. M. Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da ANPEd (1985-2000). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p.113-128, abr. 2002.

COSTA, S. Teoria como adição. In: MARTINS, C. B.; MARTINS, H. S. (Org.). **Horizontes**

das ciências sociais no Brasil. São Paulo: ANPOCS, 2010.

MELO, M. P. C. **Quem explica o Brasil.** Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 1999.

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

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

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2009.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes.** São Paulo: Centauro, 2005.

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

WACQUANT, L. Esclarecer o *habitus*. **Educação & Linguagem**, São Paulo, 2007, ano 10, n.16, p.63-71, jul./dez. 2007.