

FAZENDO AS PAZES COM BOURDIEU.

Hacer la paz con Bourdieu

Making peace with Bourdieu

Sonia Regina LANDINI¹
Gisele Adriana Maciel PEREIRA²

RESUMO: Este artigo tem o propósito de resgatar a contribuição de Pierre Bourdieu para os estudos e análises no campo da educação, estabelecendo um debate com autores cujas reflexões se pautam na compreensão de que as análises de Bourdieu estão calcadas em um viés “sócio/lógico”, o que contribui para a caracterização de seus escritos como reprodutivistas, distantes de uma crítica transformadora. Nesse sentido, buscamos ressaltar os escritos do autor que apontam para uma visão em que tanto subjetividade, quanto objetividade são fundamentais na formação do habitus. Assim, analisamos como os campos sociais são marcados por disputas que podem revelar muito mais que a submissão dos agentes envolvidos levando a possíveis formas de transformação das desigualdades sócio educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Desigualdades educacionais. Reprodutivismo. Transformação. Pierre Bourdieu. Dialética.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo rescatar la contribución de la Pierre Bourdieu a los estudios y análisis en el campo de la educación, el establecimiento de una discusión con los autores cuyas reflexiones son guiados en la comprensión de que los análisis de Bourdieu se modelan en un sesgo "socio / lógica ", lo que contribuye a la caracterización de sus escritos como reproductivista, lejos de ser una crítica transformadora. En este sentido, se busca poner de relieve los escritos del autor apunta a una visión en la que tanto la subjetividad y la objetividad son tan fundamentales en la formación del habitus. De este modo, se analiza cómo los campos sociales están marcadas por las disputas que pueden revelar mucho más que la presentación de los agentes involucrados dando lugar a posibles formas de transformar las desigualdades educativas sociales.

PALABRAS CLAVE: Las desigualdades educativas. Reprodutivismo. Transformación. Pierre Bourdieu. La dialéctica..

ABSTRACT: This article aims to rescue the Pierre Bourdieu's contribution to the studies and analyzes in the field of education, establishing a discussion with authors whose reflections are guided in understanding that Bourdieu analyzes are modeled on a bias "partner / logical ", which contributes to the characterization of his writings as reproductivist, far from a transformative critical. In this sense, we seek to highlight the writings of the author pointing to a vision in which both subjectivity and objectivity are

¹ Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora junto ao PPG Educação da UFPR. Atua nas áreas de educação e trabalho, políticas educacionais. Email: slandini@uol.com.br

² Doutora em Educação pelo PPGE/UFPR. Professora da UDESC. Email: giselife@bol.com.br

as fundamental in the formation of habitus. Thus, we analyze how the social fields are marked by disputes that may reveal much more than the submission of the agents involved leading to possible ways of transforming social educational inequalities.

KEYWORDS: *Educational Inequalities. Reproductivism. Transformation. Pierre Bourdieu. Dialectic.*

Introdução

Na contemporaneidade, contexto cujo papel do Estado e, especialmente da educação escolar pública, sofre uma crise sem precedentes, retomar à obra de Bourdieu como aporte para estudos e pesquisas na área de educação é de central importância visto que suas críticas são altamente procedentes. Tal como expressa Vasconcelos (2002, p. 84) “[...] Bourdieu mostra a hipocrisia da sociedade francesa republicana e meritocrática, na qual afirma-se que a igualdade de oportunidades é assegurada a todos pelo Estado” tratando-se, portanto de uma afirmação pertinente ao nosso momento histórico.

Em contrapartida, trazer para o âmbito educacional tais postulados, implica a necessidade de derrubar-se sobre os tabus que circundam as contribuições do autor para o campo educativo, cuja influência foi equivocadamente baseada na leitura de uma única obra – a Reprodução – o que acarretou implicações para sua compreensão.

Desse modo, é importante situar que apesar de restrita, a influência dos escritos de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro principia, sobretudo, a partir da década de 70 e, mais profundamente, na década de 80, momento em que, com o fim da ditadura militar e abertura política, há um resgate dos autores críticos, tais como Marx, Snyders, Gramsci, entre tantos.

Nesse contexto, a leitura de A reprodução, de Bourdieu e Passeron, gerará muitas controvérsias, com o agravante de ter sido rotulada a partir do seu próprio título, o que a desqualificou do real significado de sua abordagem e ao mesmo tempo marcou o autor como ineficaz para análises e proposições transformadoras da educação.

Tal demarcação se estabeleceu no posicionamento de Saviani (1983)³ em relação aos autores franceses e sua crítica à escola capitalista, uma vez que ele considerava que as críticas de Bourdieu e Passeron eram desprovidas da análise das mediações e possíveis transformações. Postura esta reafirmada pelo autor ao asseverar que, “Àquela

³ SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. ANDE, n° 3, p. 57-64, 1983.

altura, já estava inteiramente claro para mim que Bourdieu e Passeron não se encaixavam na concepção dialética. Cunhei para sua teoria a denominação sócio-lógica, porque no fundo o que eles pretendem fazer é uma lógica social.” (SAVIANI, 2008, p. 69).

Essa leitura, focada na discussão sobre o livro *A Reprodução*, se expande no interior do campo acadêmico, particularmente na área de educação, perpetuando, a nosso ver, uma leitura parcial da obra de Bourdieu, que passa a ser rotulado de reprodutivista.

As críticas dirigidas a Pierre Bourdieu e sua obra resultam, em grande medida, pela incompreensão de seus postulados e, por conseguinte, conferem ao autor uma postura que não condiz com seus princípios. Não obstante, vale destacar que se por um lado ele é incompreendido, por outro é também reverenciado, o que o torna um dos intelectuais mais instigantes na contemporaneidade.

Piotto (2009, p.11) chama atenção, para o enquadramento que tem rotulado Bourdieu no meio acadêmico como um autor “reprodutivista”, porém, em sua defesa a autora esclarece que: “[...] o fato de Bourdieu buscar mostrar como a escola tem funcionado na sociedade atual não significa que, para ele, essa seja a única função da escola – exclusiva e imutável”.

Tal mal-entendido é por Bourdieu exposto de maneira clara e objetiva ao asseverar 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” (Bourdieu, 2002, p. 14).

No entendimento de Brandão (2010, p.229), a “[...] maioria das análises equivocadas sobre a obra de Bourdieu decorre, [...] quer de leituras meramente teóricas, quer de leituras pretensamente ‘ortodoxas’”. Segundo ela, o próprio autor assinalou a importância de trabalhar ‘com e contra os autores’ em um posicionamento claro de repúdio às ortodoxias, e desse modo adverte:

O resultado mais comum da sobrevalorização das referências teóricas é o ‘efeito teoria’ (Bourdieu, 1989, p. 47) que leva o pesquisador a enxergar o que já se dispunha a encontrar, ou seja, torna-se a antítese da atividade de pesquisa que se propõe problemas e questões a serem verdadeiramente pesquisadas (BRANDÃO, 2010, p.229).

Em consonância com estas orientações Brandão (2002) desenvolve este exercício reflexivo a partir do seu texto “Teoria como hipótese”. E, nesta mesma

direção, busca “pôr em jogo as coisas teóricas”, e operar com alguns dos conceitos cunhados por Bourdieu, para quem o “[...] sociólogo não pode ignorar que **é próprio de seu ponto de vista ser ponto de vista, sobre um ponto de vista**” (Bourdieu, 2007, p. 713, grifos nossos). E também que “Só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma reflexividade reflexa baseada num ‘trabalho’, num ‘olho’ sociológico, permite perceber e controlar no campo, [...] os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza.” (BOURDIEU, 2007, p.694).

Para a Brandão, ao “pôr em jogo as coisas teóricas” tal como sugere a proposta de Bourdieu, o pesquisador é forçado “[...] a operar com os conceitos, ou seja, usá-los como ferramentas de construção dos fenômenos empíricos que constituem o foco da investigação” (Brandão, 2010, p. 229). Não obstante, acerca da pesquisa adverte que essa

[...] é sempre uma atividade inacabada porque não importam quais, nem quantos recursos teórico-metodológicos sejam ativados, a complexidade dos fatores em interação na produção dos fenômenos materiais e simbólicos que estudamos, inviabilizam o congelamento das situações e/ou características dos objetos sob investigação. E ainda que fosse pertinente este congelamento, os múltiplos ângulos que podem ser ativados pelo olhar dos pesquisadores, abortariam qualquer pretensão hoje de produção do ‘bom método’ ou da ‘boa teoria’ (BRANDÃO, 2008, p. 6-7).

Bourdieu, por sua vez, situa a pesquisa como uma troca de experiências e, por conseguinte uma relação social, ao asseverar que,

Ainda que a relação de pesquisa se distinga da maioria das trocas da experiência comum, já que tem por fim o mero conhecimento, ela continua, apesar de tudo uma *relação social* que exerce efeitos (variáveis segundo os diferentes parâmetros que a podem afetar) sobre os resultados obtidos (BOURDIEU, 2007, p. 694, itálico do autor).

Neste particular, a opção por Bourdieu se sustenta, dentre outros fatores, por sua visão social relacional. Para ele, ao indivíduo não se impõe o todo social, posto que ele esteja presente em cada agente na forma do *habitus* “[...] que se implanta e se impõe a cada um de nós através da educação, da linguagem. [...] **Tudo o que somos é produto da incorporação da totalidade**” (Bourdieu, 2002a, p. 33, grifos nossos).

Para Almeida (2005)

Alguns críticos da teoria de Bourdieu caracterizam o seu pensamento como reprodutivista, no sentido de que ressalta a escola como instância privilegiada da violência simbólica, um meio que reforça a

dominação capitalista e contribui para sua manutenção e naturalização. À primeira vista, a teoria da violência simbólica traz certo pessimismo em relação ao papel da escola, ou seja, como instituição fundamental na formação do *habitus* do indivíduo, pode ser apreendida apenas sob o ângulo da reprodução, à medida que utiliza sua legitimidade e pseudoneutralidade para inculcar-lhe o arbitrário cultural dominante, contribuindo eficazmente para a manutenção da ordem social. Não só em relação à escola, mas, na teoria de Bourdieu, é possível perceber a trama da reprodução das sociedades que tende a conduzir aqueles que procuram conhecê-la a um pessimismo que retira a possibilidade de mudança e transformação no contexto da sociedade capitalista. Em contraposição ao caráter reprodutivista atribuído a Bourdieu, ousou, neste exercício de pensamento, inverter as bases fundantes da reprodução social no sentido de buscar, no contexto da reprodução, brechas suficientes para conduzir o agente social à transformação. Conforme explicitarei anteriormente, **a reprodução da sociedade capitalista será eficiente em proporção inversa ao reconhecimento de seus agentes da violência simbólica sobre eles exercida.** Nesse sentido, revela-se aqui a fragilidade do processo, ou seja, se o princípio da não consciência é a base fundamental para que a reprodução aconteça, logicamente o princípio do conhecimento é condição primeira para a transformação social. (ALMEIDA, 2005, p. 148 grifos nossos)

Conceitos e contribuições

Trazer à luz das reflexões as proposições sobre a escola capitalista que Bourdieu desenvolve e traz como contribuição é o primeiro passo para “fazer as pazes” com este autor.

Assim sendo, iniciamos pela noção de arbitrário cultural, respaldada na compreensão de que para Bourdieu não há uma cultura superior ou inferior à outra, já que todas as manifestações culturais refletem as formas pelas quais os indivíduos incorporam valores, regras e comportamentos próprios ao meio em que vivem, em um determinado momento histórico. Logo, qualquer imposição de uma cultura, ou um padrão cultural, relativo a outro grupo ou classe sobre outro grupo ou classe, é por ele denominado de arbitrário cultural. Neste sentido, quando se considera como legítima a cultura de um determinado grupo ou classe, estaria sendo colocada como incorreta, não legítima, a cultura de outros grupos ou classe.

Para melhor compreender este aspecto, faz-se necessário identificar como Bourdieu concebe a relação dos indivíduos, em suas subjetividades, com a objetividade social. A sociedade, expressão objetiva de um dado momento histórico, se impõe aos indivíduos em termos de definição das formas de ser, agir, pensar, sentir. Estas formas, ao serem “capturadas” pelo indivíduo em sua subjetividade são incorporadas pelo

sujeito. Mas, note-se, não sem contradições, visto que os agentes têm suas próprias histórias de vida e experiências.

Destarte, se contrapondo aos estudiosos que defendem, por um lado, a análise social do ponto de vista da objetividade, que se impõe ao sujeito sem contrapartida ou, por outro lado, os que defendem que a compreensão da realidade se dá subjetivamente, independente das estruturas sociais postas, Bourdieu irá apontar para uma relação de intercâmbio entre indivíduo e sociedade.

Por levar em consideração diferentes autores, com diferentes perspectivas teóricas, Bourdieu chama atenção para a necessidade de se analisar a realidade prática a partir de uma reflexão que englobe diferentes teorias, mesmo que contrapostas, sem cair no ecletismo, valorizando-se o que a comunicação entre elas pode auxiliar na compreensão de como a realidade se põe, tal como anteriormente exposto.

Desse modo, o viés estruturalista, do qual Bourdieu foi acusado de incorporar, encontra seus limites no autor, ao considerar que a objetividade, a forma como se organizam as estruturas sociais, tem a contrapartida dos sujeitos que, com suas condições também subjetivas, põem em prática os atos cotidianos.

Dito de outro modo, a regularidade das regras, leis, das estruturas sociais, impõem ao indivíduo certas formas de ser e agir que, por sua vez, dão sentido a essas formas de ser e pensar mediante as apropriações culturais, sociais, emocionais, decorrentes das relações que estabelece, da classe ou grupo ao qual pertence, das estruturas sociais postas, tendo em vista o capital econômico, cultural social e simbólico. Ou seja, a mesma estrutura objetiva possui diferentes incorporações, dependendo das condições individuais de cada agente, tal como o autor as denomina, ainda que estas sofram a pressão da objetividade.

Sobre esse aspecto Martins salienta:

Ao recusar-se a pensar a ação humana a partir de esquemas totalizantes advindos da reflexão filosófica, Bourdieu insistirá que a compreensão das lógicas das práticas engendradas pelos agentes sociais envolve um verdadeiro trabalho de (re)exame das disposições científicas adquiridas no domínio das ciências sociais, em particular o questionamento de uma espécie de oblação associada à atividade de reflexão teórica, do culto da teoria pela teoria, na maioria das vezes edificada e praticada sem vinculações orgânicas com a pesquisa empírica (MARTINS, 2002, p.169).

Assim, a relação entre prática, objetividade, e as manifestações particulares dos agentes envolvidos nas práticas cotidianas, caracterizará o foco de análise sociológico sobre os fenômenos sociais.

Nesse processo de vivência se constitui o *habitus*, um conjunto de formas de ser e agir relacionados às experiências vividas, aos padrões sociais e culturais incorporados. Aqui as condições materiais de cada classe ou grupo tem grande relevância na medida em que se relacionam às condições culturais, aos bens que se pode adquirir, às relações sociais que se estabelecem. Importante mencionar que o *habitus*, segundo Bourdieu, é formado no processo de socialização, sendo uma interiorização das estruturas objetivas, que se revelará na ação prática como exteriorização da interiorização.

Em uma determinada sociedade, as relações de força entre os diferentes grupos ou classes irão definir as formas simbólicas de dominação, ou seja, o que será considerado legítimo, perpetuando, por meio da produção e disseminação simbólica, a dominação de uma classe sobre outra.

A classe dominante é o lugar de uma luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização: as frações dominantes, cujo poder assenta no capital econômico, tem em vista impor a legitimidade de sua dominação quer por meio da própria produção simbólica [...] (BOURDIEU, 2007, p.12).

Nessa correlação de forças, a dominação simbólica irá impor os interesses da classe dominante.

Numa formação social determinada, **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 mediada, os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 30, grifos nossos).

Essas relações de força que culminam em um processo de dominação simbólico-cultural precisam ser compreendidas juntamente à noção de campo. Bourdieu considera que, no conjunto da sociedade, aspectos específicos que caracterizam essa mesma sociedade constituem o campo. Campo, portanto, são as particularidades de um todo social. Cada espaço social corresponde a um campo específico no qual os agentes disputam a legitimidade e a autoridade de suas representações. Por exemplo, no campo da cultura a disputa consiste em se determinar o que é erudito e o que é popular. Já no campo da educação as disputas giram em torno da legitimação do capital cultural,

validando e disseminando conhecimentos considerados adequados pelos grupos ou classes detentores de maior capital cultural.

Nesse sentido, toda ação pedagógica – não só aquela relacionada à escola – traz consigo a imposição de um arbitrário cultural.

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à ‘natureza das coisas’ ou a uma ‘natureza humana’ (BOURDIEU, PASSERON, 2008, p. 29).

O fato de ser a escola uma instituição considerada como legítima socialmente, tendo uma suposta – e aparente – neutralidade, possibilita que a imposição da cultura dominante, considerada legítima, correta. A escola tenderá reproduzir formas de pensar, agir, crenças, comportamentos, que disseminam a dominação de classe.

A força simbólica de uma instância pedagógica define-se por seu peso na estrutura de relações de força e das relações simbólicas (exprimindo sempre essas relações de força) que se instauram entre as instâncias exercendo uma ação de violência simbólica, estrutura que exprime por sua vez relações de força entre os grupos ou classes constitutivas da formação social considerada. (BOURDIEU E PASSERON, 2008, p. 28).

A escola, que se apresenta como autônoma, como uma instituição que democraticamente permitirá o acesso aos conhecimentos necessários à vida em sociedade, a sua ação na perpetuação do poder dominante não é identificada pelos agentes nela inseridos. Desta forma, a inculcação da cultura dominante não é identificada, facilitando a perpetuação da ideologia dominante, o que, por consequência, desconsidera como legítimas as diferentes expressões culturais e simbólicas de outros grupos ou classes.

Esse processo de imposição do arbitrário cultural, da cultura dominante, constitui a violência simbólica. A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica por impor significados convencionados como legítimos, operando uma exclusão dos significados dos grupos ou classes dominadas.

Na formação do *habitus* a escola funciona como uma instituição que, por meio da ação pedagógica, impõe um padrão de ação, comportamento, e pensamentos e ideias os quais discriminam, desvalorizam, e descartam aqueles que não dominam o padrão

dominante. Este processo se dá por meio dos processos de comunicação de uma *autoridade pedagógica*, tidos como “[...] dignos de transmitir o que transmitem” (Bourdieu, Passeron, 2008, p. 43).

É nesse processo de legitimação do padrão dominante de pensar, que o professor, no exercício de sua profissão, acaba por reafirmar a desigualdade cultural social e econômica que compõem a estrutura social.

Analisando a escola francesa, Bourdieu (Bourdieu, Passeron, 2008) aponta para toda uma estrutura de tarefas, hierarquias, obrigações, que levam o professor a fazer de sua autoridade pedagógica um instrumento de legitimação do arbitrário cultural.

[...] Forçado a ilustrar a qualidade de sua função e da cultura que ele comunica pela qualidade de sua maneira pessoal de comunicá-la, o professor deve ser dotado pela instituição dos atributos simbólicos da autoridade ligada a seu cargo [...] para poder se dar a elegância de renunciar ostensivamente às proteções mais visíveis da instituição acentuando os aspectos da tarefa que, como os gestos do cirurgião, dos solistas, ou do acrobata, são os mais indicados a manifestar simbolicamente a qualidade única do executante da ação: as façanhas mais tipicamente carismáticas, como a acrobacia verbal, a alusão hermética, as referências desconcertantes ou a obscuridade peremptória assim como as receitas técnicas que lhe servem de suporte [...] (BOURDIEU E PASSERON, 2008, p.160).

As leituras de Bourdieu: para além da escola reprodutora.

Acende o incenso de mirra francesa
Algodão fio 600, toalha de mesa
Elegância no trato é o bolo da cereja
Guardanapos gold agradável surpresa
Pra se sentir bem com seus convidados
Carros importados garantindo o traslado
Blindados, seguranças fardados
De terno Armani, Loubotin sapatos
Temos de galão Dom Pérignon
Veuve Clicquot pra lavar suas mãos

E pra seu cachorro de estimação
Garantimos um potinho com pouco de Chandon
Mc Lon ta portanto o vip
Tássia tem um blog de fina estirpe
Pra dar um clima cool te ofereço de brinde
Imãs de geladeira com Sartre e Nietzsche
Glitter, glamour, la maison criolê
O sistema exige perfil de tv
Desculpa se não me apresentei a você
Esse é meu cartão, trabalho no buffet

Acha que tá mamão, tá bom, tá uma festa
Menino no farol cê humilha e detesta
Acha que tá bom, né não, nem te afeta
Parcela no cartão essa gente indigesta
(Nem tudo que brilha é relíquia, nem jóia)
Governo estimula e o consumo acontece
Mamãe de todo mal e a ignorância só cresce
Fgv me ajude nessa prece
O salário mínimo com base no dieese
Em frente a shoppin' marcar rolêzin'
Debater sobre cota, copas e afins
O opressor é omissor e o sistema é cupim

E se eu não existo, por que cobras de mim?
O mamão papaia é cassis
Rum com sorvete de bis
Patrício gosta e quem não quer ser feliz?
Pra garantir o padê dão até o edi
Era tudo mentira, sonhei pra valer
Com você, eu ali, nós dois, cê vê tê
A alma flutua à leite, a criança quer beber
Lázaro, alguém nos ajude a entender

Acha que tá mamão, tá bom, tá uma festa
Menino no farol cê humilha e detesta
Acha que tá bom, né não, nem te afeta
Parcela no cartão essa gente indigesta

Acha que tá bom
Acha que tá mamão
(CRIOLO – Cartão de visitas).

Para compreendermos as contribuições de Bourdieu, acima apontadas, faz-se necessária a contextualização das influências teóricas do autor e como ele compreende a relação entre agentes, singulares e objetividade.

Sabemos que Bourdieu, ao longo de sua extensa trajetória acadêmica, sofre influência do estruturalismo, bem como, de diferentes correntes teóricas. Segundo Wacquant:

Ele procedeu no sentido de combinar em sua prática de pesquisa o racionalismo de Bachelard e o materialismo de Marx com o interesse neokantiano de Durkheim pelas formas simbólicas, a visão agonística de Weber sobre os *Lebensordnungen* em competição com as fenomenologias de Husserl e Merleau-Ponty. O resultado foi um quadro teórico original, **elaborado por meio de e para a produção de novos objetos de pesquisa**, objetivando desvendar a multifacetada dialética das estruturas sociais e mentais no processo de dominação (WACQUANT, 2002, p.98. Grifos do autor)

Vale ressaltar que a própria trajetória de Bourdieu está relacionada com sua origem, sua trajetória acadêmica, que se inicia com Filosofia, passando pela etnologia, pela sociologia, e engloba a educação. A cada etapa de sua formação não só as influências teóricas se modificavam, como também se alterava o contexto histórico em que produzia suas obras.

O fato de que, apesar de sua origem, conseguiu superar as condições culturais, indica sua dedicação à análise de uma escola que reproduz desigualdades, mas que possui, também, elementos positivos na superação dessa reprodução. No entanto, afirma que a leitura desse processo tem sido, muitas vezes equivocada. [...] quando um sociólogo diz: tal instituição tende a conservar, de imediato se faz um juízo de valor. [...] continuo dizendo: sim a escola contribui para conservar. O termo ‘contribui’ é importante. Não digo ‘conserva’ ou reproduz. Digo ‘contribui a conservar’ [...] (BOURDIEU, 2000, s/p).

Ainda, afirma que é preciso continuar a escrever e a falar sobre essas questões, pois dizer aquilo que não deveria ser dito, mas o é, será ouvido por alguém que o repercutirá 10 anos depois (Bourdieu, 2000).

No entanto, suas análises abalam o meio acadêmico pela exacerbação da realidade objetiva. Sua preocupação, no entanto, consistia em desnaturalizar as análises sociais, o que Wacquant indicará ao relatar o Bourdieu dos últimos anos, cuja contribuição se concentrará na luta

Contra o fatalismo e as profecias superficiais e novidadeiras do pós-modernismo, ele acreditava não apenas na Ciência Social como um empreendimento do conhecimento, como também na capacidade da Sociologia para informar um ‘utopismo racional’, necessário à salvação das instituições da justiça social da nova barbárie do mercado livre e do Estado retraído. Bourdieu concebia uma Ciência Social unificada como um ‘serviço público’ cuja missão é ‘desnaturalizar’ e ‘desfatalizar’ o mundo social e ‘requerer condutas’ por meio da descoberta das causas objetivas e das razões subjetivas que fazem as pessoas fazerem o que fazem, serem o que são, e sentirem da maneira como sentem. E dar-lhes, portanto, instrumentos para comandarem o inconsciente social que governa seus pensamentos e limita suas ações, como ele incansavelmente tentou fazer consigo próprio (WACQUANT, 2002, p. 100).

Ao adentrar como referência no campo educacional, a partir da década de 1970, em especial pelas publicações de Luís Antônio Cunha⁴ e Dermeval Saviani⁵, o autor

⁴ CUNHA, Luiz Antônio. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. *Educação & Sociedade*, nº 4, p. 79-110, set, 1979.

será considerado insuficiente para uma análise que leve a transformações, apenas evidenciando as estruturas sociais e a reprodução pela escola. Um exemplo desta compreensão pode ser constatado na produção de Saviani, em *escola e Democracia*, que definirá a contribuição de Bourdieu e Passeron, na *Reprodução*, de teoria crítico-reprodutivista.

Saviani afirma

Eis a função logicamente necessária da educação. Não há, pois, outra alternativa. Toda tentativa de utilizá-la como instrumento de superação da marginalidade não é apenas uma ilusão. É a forma através da qual ela dissimula, e por isso cumpre eficazmente, a sua função de marginalização. Todos os esforços, ainda que oriundos dos grupos ou classes dominadas, reverte sempre no reforçamento dos interesses dominantes (SAVIANI, 1983, p.32).

Ainda que em outros campos do conhecimento a análise de Bourdieu tivesse uma conotação mais positiva, somente décadas mais tarde Bourdieu começa a ser resgatado pela área de educação, não sem muitos preconceitos. A nosso ver, as leituras mais críticas se assentam no fato de que Bourdieu e Passeron, no livro *A reprodução*, estarem explicitando a realidade de uma escola que, no quadro da sociedade capitalista, tende a perpetuar as desigualdades sociais tendo em vista o fato de que a bagagem cultural da classe favorecida lhes permite obter privilégios. Não compreendemos que está implícita a ausência de rejeição, transgressão, autocrítica, ou percepção dos agentes envolvidos na escola.

Talvez a própria leitura reprodutivista seja proveniente do fato de que muitos intelectuais, ainda que assumam posturas críticas, lidam com dificuldade com o fato de que nós mesmos, intelectuais de educação, não conseguimos lidar com nossa origem de classe, em grande maioria da classe trabalhadora, da qual muitos de nós somos originários. Dito de outro modo, a expectativa de uma revolução ou transformação radical com a ajuda de uma educação mais crítica, ainda que posta como limitada, acaba por ser uma necessidade justificativa de nossa existência social e profissional. Bourdieu, ao nos mostrar que este processo é extremamente limitado, que a escola – e nós mesmos – tendemos a impor o arbitrário cultural dominante, o que toca nossos desejos mais profundos de transformação e, talvez mais, de sermos desencadeadores desta transformação com nossos estudos e pesquisas.

⁵ SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. *ANDE*, nº 11, p. 15-23, 1986.

Catani, Catani e Pereira (2001) irão identificar cinco aspectos que nortearam as críticas à Bourdieu no Brasil nos idos de 1980. A primeira consiste no fato de que se deu pouca atenção ao arcabouço conceitual desenvolvido por Bourdieu, a saber: *habitus*, campo, arbitrário cultural, capital simbólico, estratégia, poder simbólico, violência simbólica, bem como a relação entre esses conceitos; a segunda a não consideração das mediações nos campos; a terceira diz respeito ao fato de ter se identificado nos escritos apenas “[...] teses políticas, sobretudo sobre a escola, quanto esquemas puramente lógicos e ahistóricos de interpretação ‘sócio-lógica’” (Catani, Catani e Pereira, 2001, p. 69). A quarta diz respeito ao fato de que a obra de Bourdieu não apresentava um aspecto doutrinal voltado para a politização radical da escola na direção de transformações, o que o colocou como um autor sem propostas para mudanças na educação. E, finalmente, a quinta o aprisionamento da obra do autor na dicotomia transformação x reprodução, aspecto que o autor tanto combateu.

Para superar essa crítica contumaz a Bourdieu, salientamos alguns aspectos que consideramos importantes na sua concepção sociológica. Destacamos a relação entre subjetividade e objetividade que, em Bourdieu, não está para uma relação de sobreposição pura e simples, mas de uma relação de dialética entre objetividade, pelo poder e pela imposição cultural e simbólica, e os agentes que, subjetivamente são expressão de sua época, mas também de sua trajetória familiar, afetiva, emocional, o que pode significar não apenas submissão ou adesão às relações de poder.

De modo já anunciado em ‘Esboço de uma teoria da pratica’ Bourdieu indicará a necessária superação do objetivismo, bem como da consideração da subjetividade:

O objetivismo metódico que constitui um momento necessário de toda pesquisa, a título de instrumento de ruptura com a experiência primeira e da construção das relações objetivas, exige sua própria superação. Para escapar ao realismo da estrutura, que hipostasia os sistemas de relações objetivas convertendo-os em totalidades já constituídas fora da história do indivíduo e da história do grupo, e necessário e suficiente ir do *opus operatum* ao *modus operandi*, da regularidade estatística ou da estrutura algébrica ao princípio de produção dessa ordem observada e construir a teoria da pratica ou, mais exatamente, do modo de engendramento das práticas, condição da construção de uma ciência experimental da dialética da interioridade e da exterioridade, isto é, da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade. As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar

como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1983, p. 60-61).

Nessa lógica, afirma:

É preciso abandonar todas as teorias que tomam explícita ou implicitamente a prática como uma reação mecânica, diretamente determinada pelas condições antecedentes e inteiramente redutível ao funcionamento mecânico de esquemas pré-estabelecidos, ‘modelos’, ‘normas’ ou ‘papéis’, que deveríamos, aliás, supor que são em número infinito, como o são as configurações – fortuitas dos estímulos capazes de desencadeá-los. (BOURDIEU, 1983, p. 64, grifos nossos).

Para o autor, estruturas objetivas e subjetivas mantêm uma relação de indissociabilidade, de influência mútua, cuja variabilidade histórica não consegue romper.

Ignorar a relação dialética entre as estruturas objetivas e as estruturas cognitivas que estas produzem e tendem a reproduzir, esquecer que essas estruturas objetivas são o produto, incessantemente reproduzido ou transformado, de práticas históricas e que, por sua vez, o próprio princípio produtor dessas práticas e produto das estruturas que ele tende, por isso, a reproduzir, e reduzir a relação entre as diferentes instâncias, tratadas como ‘diferentes traduções da mesma frase’ (BOURDIEU, 1983, p. 77).

Tomada a relação dialética, chamamos atenção para a questão do campo. Bourdieu afirma que:

A estrutura do campo é 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. Esta estrutura, que está na origem das estratégias destinadas a transformá-la, também está sempre em jogo: as lutas cujo espaço é o campo têm por objeto o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, isto é, em definitivo, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico. [...] Aqueles que, num estado determinado da relação de força, monopolizam (mais ou menos completamente) o capital específico, fundamento do poder ou da autoridade específica característica de um campo, tendem a estratégias de conservação – aquelas que nos

campos da produção de bens culturais tendem à defesa da ortodoxia –, enquanto **os que possuem menos capital (que frequentemente são também os recém-chegados e portanto, na maioria das vezes, os mais jovens) tendem a estratégias de subversão** – as da heresia (BOURDIEU, 1976, p. 2-3, grifos nossos).

Nessa lógica, nos parece que Bourdieu considera a imposição do arbitrário cultural, mas não o trata como um fim em si mesmo. Além disso, e talvez de maior relevância, o resgate da noção de campo traz pistas importantes sobre a compreensão da potencialidade de mudanças e transformações. Como um microespaço inserido em um contexto macro, no qual as estruturas tendem a reprodução e manutenção, é possível considerar um jogo de tensões, disputas, e lutas na direção da superação das arbitrariedades.

Ainda, afirma que, no interior do campo, [...] o *habitus*, sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidas para este fim (BOURDIEU, 1983b, p. 6). Em outros termos, mesmo sem muita clareza, na formação do *habitus* podem ser gerados elementos que os agentes poderão colocar em prática e que são voltados a seus interesses, e não apenas que detém o poder, seja ele econômico, cultural, simbólico.

Para Bourdieu, a disputa no interior dos campos se concentra em torno do domínio de um capital específico. Afirma o autor que

[...] a **sociologia não é um capítulo da mecânica**, e os campos sociais são campos de força, mas também de luta para transformar ou conservar esses campos de força. E a relação, prática ou pensada que os agentes mantêm com o jogo faz parte do jogo e pode estar no princípio de sua transformação. Os campos sociais mais diferentes – a sociedade cortesã, o campo dos partidos políticos, o campo das empresas ou o campo universitário – só podem funcionar na medida em que haja agentes que invistam neles, nos mais diferentes sentidos do termo investimento, e que lhes destinem seus recursos e persigam seus objetivos, **contribuindo, assim, por seu próprio antagonismo, para conservar-lhes as estruturas, ou, sob certas condições, para transformá-las** (BOURDIEU, 2001, p. 50-51, grifos nossos).

No caso do campo educacional, o que está em disputa é o domínio do capital cultural e simbólico no qual o professor é agente central na reprodução (ou não). As disputas em torno deste capital estão associadas a outras relacionadas ao campo político, econômico, impelindo a jogos de poder que tendem ao processo de reprodução do que é

considerado adequado em termos de conhecimento. No entanto, se considerarmos, no caso do professor, que o acúmulo de capital cultural – por meio de sua origem, seus estudos, suas escolhas –, não difere, atualmente, das condições dos alunos menos favorecidos, pode levar, por meio de uma prática contraditória, empobrecida, a questionamentos e aproximações à necessidade de superação de uma educação de diferentes parâmetros.

Ao mesmo tempo, quanto mais conhecimento, por meio de sua formação, o professor obtiver do caráter reprodutivo do capital, mais consciente de sua prática contraditória, o que pode ser motor de transformações.

Reflexões sintetizadoras

A compreensão de que Bourdieu realiza uma crítica irreversível à escola capitalista implica em certa rejeição de suas análises, o que impede que façamos uso de seus escritos, em especial ao apontar o capital e cultural e simbólico na constituição de grupos ou classes.

O entendimento de que as características da classe trabalhadora têm como componentes também o acesso a um conjunto de padrões culturais e simbólicos que são rejeitados socialmente, levando-os à adaptação forçada a um padrão cultural que não lhes pertence. Se é certo que o acesso ao conhecimento historicamente produzido é um direito de todos, é também a escolha do sentido desse conhecimento na vida dos sujeitos. O que Bourdieu nos mostra é que este acesso é limitado e, ainda mais, imposto naquilo que mantém as desigualdades.

Na atualidade, frente a uma sociedade globalmente desigual, marcada pelo neoliberalismo, a suposta melhoria no acesso à escola não tem necessariamente contribuído para melhores chances à classe trabalhadora ou grupos minoritários. A crítica à escola que abre suas portas, mas mantém um ensino que mantém desigualdades é pertinente, assim como constatar que há uma violência simbólica presente no interior dessa instituição.

Noutro foco, é também pertinente ressaltar que se Bourdieu critica duramente essa escola que reproduz, não nega que possa haver resistências ou mudanças. A escrita endurecida de Bourdieu, tingindo fortemente o retrato de uma sociedade desumana em suas cores mais reluzentes não implica em ponto final, mas em exclamação, o que nos

impõe a tarefa de duvidar, questionar e buscar as nuances que podem dar nova cor ao retrato social.

Nossa compreensão é de que Bourdieu insistiu em desvelar uma realidade difícil de aceitar, em um momento em que a escola aparece como salvação. Ainda que não insista nas transformações, nas mediações, não as nega. Considerar que a formação do *habitus* comporta modos de ser e pensar que expressam sua condição econômica, cultural, social no jogo de poder não nos parece significar resignação, até mesmo porque a formação do *habitus* é contínua e o poder simbólico carrega em si elementos essenciais para o desencadeamento de mudanças.

Destaque seja feito, ainda, que as contribuições de Bourdieu para o campo da educação diz respeito ao fato de que a crítica à desigualdade escolar passa a ter consistência no que diz respeito à identificação dos elementos e das práticas cotidianas que sustentam as condições desiguais não apenas de acesso, mas de (não) permanência e retenção escolar.

Conforme afirma Almeida

A dissimulação é o elo fundamental entre os esquemas sociais e a reprodução. Sendo assim, a violência simbólica é a condição para a reprodução social pelo fato de escamotear e tornar natural e inquestionável a imposição e inculcação do arbitrário cultural dominante. É fundamental perceber nesse processo que a eficácia do arbitrário cultural está na dependência direta da dissimulação de sua condição de arbitrário. Por isso, todo esforço das instituições pedagógicas em escamotear e tornar naturais e legítimas as relações de dominação no processo de reprodução social consistem em produzir um *habitus* duradouro que, uma vez introjetado pelo agente, permite fazê-lo pensar estar agindo de acordo com interesses subjetivos. Nesse sentido, o professor tem um papel significativo, pois a ele também é conferido um alto grau de legitimação pela sociedade, tornando assim um agente confiável do processo de dissimulação: “os docentes constituem os produtos mais acabados do sistema de produção” (Bourdieu; Passeron, 1982, p. 206)⁶. Torna-se fundamental ao professor que não se quer reprodutivista lançar mão do trunfo que tem contra esse processo que é o conhecimento, a realidade desvelada, com todas as implicações e os limites de um agente formado dentro desse contexto. Cabe ao sistema de ensino e seus agentes, comprometidos com a contestação e a transformação, por mais utópico que isso possa parecer em nossos dias, desacreditar e buscar o conhecimento obscuro, desnaturalizando -o ao concebê-lo em suas relações. Aceitar o que está posto, ignorando as contradições e relações de dominação do esquema social, é contribuir diretamente

⁶ BOURDIEU e PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: RJ: Vozes, 1982

para a reprodução da sociedade tal como se encontra. (ALMEIDA, 2005, p 151)

Consideramos que a valorização dos escritos de Bourdieu, ainda hoje tantas vezes criticada, é pertinente para desvendar condições em que, apesar do discurso e da luta contra preconceitos de forma geral, predominam tanto o arbitrário cultural, quanto a violência simbólica em todos os níveis educacionais, nas mais diversas instituições de ensino.

Talvez uma das mais importantes questões levantadas por Bourdieu, no que concerne aos dias atuais com a retomada do neopositivismo e do neopragmatismo, esteja na pertinente crítica às teorias mecanicistas

É preciso abandonar todas as teorias que tomam explícita ou implicitamente a prática como uma reação mecânica, diretamente determinada pelas condições antecedentes e inteiramente redutível ao funcionamento mecânico de esquemas preestabelecidos, "modelos", "normas" ou "papeis", que deveríamos, aliás, supor que são em número infinito, como são as configurações _ fortuitas dos estímulos capazes de desencadeá-los. [...] Mas a recusa das teorias mecanicistas não implica, de modo algum - como quer a alternativa inevitável do objetivismo e do subjetivismo - conceder a um livre-arbítrio criador o poder livre e arbitrário de, no instante, constituir o sentido da situação ao projetar os fins que visam transformar esse sentido; nem, por outro lado, reduzir intenções objetivas e significações constituídas de ações e obras humanas a intenções, conscientes e deliberadas de seus autores. A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação a situação considerada em sua imediaticidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* - entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de atos - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e as correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados. (BOURDIEU, 1983, p. 64-65).

Neste sentido, concluímos que Bourdieu é um autor fundamental para a compreensão dos equívocos teórico metodológicos no campo da educação, em especial na hipervalorização da prática, bem como imprescindível para a compreensão da importância do capital cultural, do arbitrário cultural e da violência simbólica.

REFERÊNCIAS

Bourdieu, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 6 ed, Petrópolis, RJ, 2007: Vozes.

Bourdieu, P. **Pierre Bourdieu**: entrevistado por Maria Andréa Loyola. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2002. (Coleção Pensamento Contemporâneo)

Bourdieu, P. Estruturas, habitus e práticas. In: Bourdieu, P. **Esboço de uma teoria da prática**. Tradução Miguel Serras Pereira. Oeiras: Celta, 2002a.

Bourdieu, P. **O poder simbólico**. 11ª Ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

Bourdieu, P. Esboço de uma teoria da prática. IN: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**: sociologia. Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

Bourdieu, P. **Algumas propriedades dos campos**. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b. In: <<http://s82d5a3e06922ca45.jimcontent.com/download/version/1332501884/module/4768146265/name/BOURDIEU,%20Pierre.%20Algumas%20Propriedades%20dos%20Campos.pdf>>. Acesso em: julho de 2015

Bourdieu, P. Lições de Aula. (Aula inaugural proferida no Collège de France em 23 de abril de 1982) **Série Temas- Sociologia**. v.8. São Paulo: Ática, 2001. Disponível em <<http://docslide.com.br/documents/bourdieu-pierre-licoes-da-aulapdf.html>>.

Bourdieu, P. **Algumas propriedades dos campos**. Exposição feita na Ecole Normale Supérieure, em novembro de 1976, para um grupo de filólogos e historiadores da literatura.

Bourdieu, P. **Pierre Bourdieu entrevistado** por Maria Andréa Loyola. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2sUa5-DuQtc&nohtml5=False>> Programa exibido pela UTV canal 16- Rio de Janeiro, 6 de dezembro, 2000

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

Brandão, Z. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.36, n.1, (pp. 227-241), jan./abr.. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a03v36n1.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2012.

Brandão, Z. Teoria como hipótese. In: Brandão, Z. **Pesquisa em educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

Brandão, Z. Os ciclos das abordagens em pesquisa e a impropriedade das ortodoxias metodológicas. **Boletim SOCED**, Rio de Janeiro, n.7, (pp.1-11). Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/12729/12729.PDFXXvmi=8Za9idzwcHOtbqr7n5IMhnR5pcg3julruwCNKbkWT9r5BTdZ0WLhlEnLREPC9bFEJhsttNrnWTtzOHxOEK700uMR9C4jOJZx2r3vfuUdpoMe6l3LHaLHGzAPcFa1paArCDZS8T7xjUNqgQcZ2ZHIxizLxJMoTmRw1Qq9LxI5swvKnJKqIr9hKI3JsQ9ne1UfRmoEU8JnFg940TuImF17n4RRV1fa2bpUxPATxjSEB2JBWekjUmrjqjblmxoExjd>>. Acesso em: 29 set. 2012.

Catani, A. M., Catani, D., Pereira, G. R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, Nº 17, 2001.

Martins, C.B. Notas sobre a noção da prática em Pierre Bourdieu. *NovosEstudos. CEBRAP*.n.º 62, março, (pp.163-181). Disponível em: <http://novosestudos.org.br/v1/files/uploads/contents/96/20080627_sobre_a_nocao_da_pratica.pdf>.

Piotto, D.C. A escola e o sucesso escolar: algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu. *Revista vertentes*. Ed. 33, jan-jun. In: <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/vertentes/debora_piotto.pdf>.

Saviani, D. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações 10ª Ed. Campinas: SP: Autores Associados. 1986

Saviani, D. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. *ANDE*, nº 3,1983.

Wacquant L.J.D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu:duas dimensões e uma nota pessoal. **Rev. Sociologia e Política**, Curitiba, 19, nov.

Vasconcelos, M.D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.º 78, Abril, 2002.

Como referenciar este artigo

LANDINI, Sonia Regina.; PEREIRA, Gisele Adriana Maciel. Avaliações internacionais da educação e suas bases onto-epistemológicas: o caso do estudo TALIS. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 11, n. 3, p.1091-1110, 2016. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n.3.8965>>. E-ISSN: 1982-5587.

Submetido em: 06/03/2015

Aprovação Final: 28/07/2016