

**CENTRO UNIVERSITÁRIO ACADEMIA  
WANESSA VIRGÍNIA BENTO**

**A RELAÇÃO ENTRE O CAPITAL CULTURAL E A EDUCAÇÃO FORMAL  
EM PIERRE BOURDIEU**

Juiz de Fora  
2020

**WANESSA VIRGÍNIA BENTO**

**A RELAÇÃO ENTRE O CAPITAL CULTURAL E A EDUCAÇÃO FORMAL  
EM PIERRE BOURDIEU**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado junto ao Curso de Filosofia do Centro Universitário Academia, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Filosofia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Me. Regina Lúcia Praxedes de Meirelles.

Juiz de Fora  
2020

BENTO, Wanessa Virgínia. **A relação entre o capital cultural e a educação formal em Pierre Bourdieu.** Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial à conclusão do curso de Licenciatura em Filosofia, do Centro Universitário Academia, realizado no 2º semestre de 2020.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Me. Regina Lúcia Praxedes de Meirelles (UniAcademia)  
Orientadora

---

Prof. Me. Emílio Cunha Amorim (UniAcademia)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Mabel Salgado Pereira (UniAcademia)

Examinado em: 10/12/2020.

Dedico este trabalho a minha família, em especial a minha filha Sophia minha base e inspiração.

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de iniciar agradecendo aos meus pais por toda dedicação, empenho e amor que me foi dado ao longo desses anos de vida, eles foram peça fundamental em todo meu processo de formação, agradeço por não medirem esforços, no que diz respeito à incentivo, apoio e amor; ao meu irmão que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos, que além de irmão é meu melhor amigo; ao meu companheiro que foi um grande incentivador e se fez bem compreensivo nos momentos em que estive ausente por conta dos estudos, aos meus amigos; assim como a minha filha, que é meu combustível, minha fonte de amor, inspiração e por quem lutarei com todas as minhas forças na esperança e anseio de vê-la feliz.

Agradeço aos professores que no decorrer desses anos de formação se mostraram sempre dedicados e empenhados em nos proporcionar momentos de valiosos aprendizados, sempre de forma respeitosa, empática e repleta de entusiasmo. Agradeço em especial a professora Regina Lúcia Praxedes Meirelles coordenadora do curso de Filosofia e minha orientadora, por quem tenho muita estima e carinho, por todo ensinamento, dedicação, compreensão e incentivo; assim como ao professor Altamir Celio de Andrade que me serviu de inspiração na busca por conhecimento.

Agradeço aos meus amigos do curso por fazerem desse momento de formação algo ainda mais especial e de grande crescimento pessoal para mim. Por fim, gostaria de agradecer a dona Regina Cunha por todo carinho, incentivo e auxílio em vários momentos no decorrer do curso. A todos vocês o meu muito obrigada!

A educação exige os maiores cuidados,  
porque influi sobre toda a vida.  
Lúcio Aneu Séneca

## RESUMO

BENTO, Wanessa Virgínia. **A relação entre o capital cultural e a educação formal em Pierre Bourdieu**. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Filosofia), Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

Ao longo dos mais de 40 anos de estudos, Pierre Bourdieu desenvolveu diversas teorias, dentre elas, a que foi alvo de análise desta pesquisa, que consiste em refletir a relação entre o capital cultural e a educação formal, apresentando-a enquanto legitimadora e reprodutora de desigualdades sociais. O conceito de capital cultural pode ser compreendido enquanto a bagagem que o sujeito adquire desde o nascimento, de bases familiares, mas também de grupos, por meio do *habitus*, englobando noções de comportamento, lazer, paladar, esportes, vestuário, maior domínio da língua culta, informações sobre o mundo escolar, dentre outras coisas. Bourdieu sugere, em sua obra **A reprodução**, publicada em parceria com Passeron 1970, que o capital cultural possui total ligação com o sucesso ou fracasso escolar do agente, uma vez que o sujeito vai utilizar sua bagagem familiar para assimilar os conteúdos trabalhados na educação formal. Sendo assim, quanto maior a relação de proximidade entre o que foi aprendido no seio familiar e o que é transmitido pela educação formal, maiores serão as possibilidades de aproveitamento e progresso social e profissional.

Palavras-chave: Capital cultural. *Habitus*. Agente. Campo. Bourdieu.

## ABSTRACT

Over the more than 40 years of study, Pierre Bourdieu developed several theories, among them, the one that was the subject of analysis of this research, which consists of reflecting the relationship between cultural capital and formal education, presenting it as a legitimizer and reproducer of social inequalities. The concept of cultural capital can be understood as the baggage that the subject acquires from birth, from family bases, but also from groups, through habitus, encompassing notions of behavior, leisure, taste, sports, clothing, greater mastery of the language culture, information about the school world, among other things. Bourdieu suggests, in his work **The reproduction**, that was published in Passeron's partnership in 1970, that cultural capital has a total connection with the agent's success or academic failure, since the subject will use his family background to assimilate the contents worked in formal education. Thus, the greater the proximity relationship between what has been learned in the family and what is transmitted through formal education, the greater the possibilities of social and professional progress and progress.

Keywords: Cultural capital. Habitus. Agent. Field. Bourdieu.



## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
2	<b>O AUTOR DE REFERÊNCIA: VIDA E OBRA</b> .....	14
3	<b>O CONSTRUTIVISMO ESTRUTURALISTA DE PIERRE BOURDIEU</b> .....	17
4	<b>HABITUS, CAMPO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA</b> .....	23
4.1	A NOÇÃO DE HABITUS EM BOURDIEU .....	23
4.2	AÇÃO PEDAGÓGICA, AUTORIDADE PEDAGÓGICA, TRABALHO PEDAGÓGICO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA .....	27
5	<b>CAPITAL CULTURAL E A RELAÇÃO COM O SISTEMA DE ENSINO</b> ....	33
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	42
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	44

## 1 INTRODUÇÃO

Na década de 1960, muitas mudanças ocorrem em nosso país no quesito educação formal. Foi nessa época que aconteceu a publicação da primeira LDB<sup>1</sup> (Lei das Diretrizes e Bases) **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**, trazendo a reforma do ensino superior e a implantação do tecnicismo como pedagogia oficial, sendo mais tarde Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º a 9º. Pode-se dizer que, para a educação foi um ano marcante, e ficaram conhecidos como **Anos Dourados**. No período compreendido entre 1960 e 1970 embora possa ser considerado que a industrialização vivia um auge, as universidades e as escolas de nível secundário (atual Ensino Médio), cresceram mais que o ensino básico, dificultando com isso o acesso ao ensino básico por parte das pessoas provenientes das áreas rurais e desprovidas economicamente (BRASIL, 1961).

A educação formal no Brasil tomou, a partir da publicação da referida lei, proporções consideráveis e, desde então, assume mais legitimidade e papel preponderante nas políticas públicas, o que justifica a pertinência de constantes reflexões sobre o papel que ela desempenha na formação dos cidadãos.

É nesse contexto de mudança e otimismo em relação às possíveis conquistas e melhorias sociais, inclusive na área educacional que se destaca a figura do pensador francês Pierre Félix Bourdieu (1930-2002), com suas pesquisas e escritos que mostravam a educação sob outra perspectiva, desvelando seu aspecto legitimador e mantenedor de uma determinada classe como a dominante. Inicialmente, suas ideias geraram tensão entre os estudiosos em educação, recebendo críticas e não obtendo aceitação.

Em linhas gerais, Bourdieu compreende que o processo educacional - ato de educar e ser educado, é um fenômeno inerente ao ser humano e acontece por meio

---

<sup>1</sup> “A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1961, reduziu a centralização do MEC (Ministério da Educação e Cultura) e os órgãos estaduais e municipais ganharam autonomia. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) da educação superior promoveu a reforma universitária, em 1968, e assegurou autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades. A reforma representou um avanço na educação superior brasileira, ao instituir um modelo organizacional único para as universidades públicas e privadas. Uma nova LDB foi instituída em 1971. O ensino passou a ser obrigatório dos 7 aos 14 anos. O texto também previa um currículo comum para o primeiro e segundo grau e uma parte diversificada, em função das diferenças regionais” (INSTITUCIONAL, 2015, sem páginas).

das relações que este estabelece no mundo, a partir das ações associadas à noção de conhecimento e às diversas formas de compreendê-lo – educação formal, institucionalizada, mas também aos costumes e às culturas produzidas e conservadas nos diferentes contextos – conhecimento informal (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Esse processo se desenvolve inicialmente no ambiente familiar, espaço em que se estabelecem os primeiros contatos interpessoais, e se ramifica à medida em que o grupo social vai se ampliando. Essa convivência entre familiares e demais integrantes de uma determinada comunidade ou grupo social carrega a herança cultural formada pelos hábitos, costumes, valores, crenças, cultura e etc., legitimada e praticada por tal comunidade, associada, mais à frente, ao conhecimento escolar, institucionalizado, com diretrizes determinadas – as LDB por exemplo, possui linguagem específica, trabalha com símbolos e signos próprios e se baseia em uma determinada cultura é que vai possibilitar ao sujeito adquirir o que o pensador chama de **capital cultural**. “Quando se refere ao **capital cultural**, o primeiro meio social, a família, define os primeiros gostos, posturas, formas de falar e de certa forma, a familiaridade com o mundo” (FAGUNDES, 2017, p.113).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação institucionalizada tem por objetivo ser um espaço de favorecimento e promoção da democracia e da educação igualitária, evitando a reprodução e a legitimação de desigualdades. Entretanto, de acordo com Bourdieu, é possível observar que não é esse o papel que esta instituição vem desempenhando, tornando-a passível de questionamentos e críticas. Métodos e conteúdo trabalhados são selecionados quase sempre desconsiderando as diversidades do **capital cultural** dos educandos e as diferenças de resultado apresentados por estes podem ser vistas como diferenças de capacidade intelectual, ao passo que na realidade decorreriam de uma relação desigual entre a cultura escolar e a cultura familiar. Apesar da educação formal, de acordo com a referida constituição, se propor acessível a todos os cidadãos, não promove a todos de forma igualitária, possibilitando os mesmos resultados. Realidades diferentes, culturas diferentes vão gerar resultados diferentes (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Posto isto, a questão principal a ser respondida no decorrer deste trabalho de conclusão de curso assim se delinea: qual a relação percebida entre o conceito de **capital cultural** e um modelo de educação formal considerado por Bourdieu como legitimadora e mantenedora das desigualdades?

Pretende-se analisar e refletir sobre a relação existente entre a educação informal, fruto das experiências compartilhadas em um determinado grupo familiar e a educação formal vivenciada nas instituições escolares, tendo como referencial a perspectiva de Bourdieu; Passeron publicada no ano de 1970. Em suma, esse trabalho pretende analisar como os indivíduos incorporam uma determinada estrutura social, legitimando-a e reproduzindo-a, inclusive no espaço escolar, mesmo que tal estrutura não seja permeada por valores e práticas sociais legítimas – que não são pertinentes aos diferentes grupos.

O presente trabalho tem como objetivo geral propor uma reflexão sobre o conceito de **capital cultural** desenvolvido pelo pensador francês e seus desdobramentos, levando em conta que ele é algo construído culturalmente e socialmente, e que devido a isso, varia de indivíduo para indivíduo e entre os diferentes grupos sociais, ou seja, o contexto em que se está inserido tem uma ligação direta com a bagagem que se vai construindo ao longo da vida. Ainda de acordo com Bourdieu; Passeron (2014), o ensino institucionalizado ignora as diversidades culturais e sociais dos educandos, e acaba por fundamentar-se em modelos validados pela cultura, hábitos e valores de uma classe específica, a dominante, que é quem define suas bases e diretrizes, o que e como deve ser ensinado, o que lhe confere o papel de legitimador e reproduzidor de desigualdades.

Posto isto, é possível fazer uma leitura desta perspectiva educacional enquanto espaço que pode possibilitar a reprodução e a legitimação desta classe dominante, estabelecendo assim uma ligação entre o **capital cultural** e o sucesso ou fracasso escolar, assim como repensar o conceito de meritocracia ou o discurso do dom com a finalidade de refletir sobre os objetivos constitucionais da educação formal no sentido de um espaço socializador, democrático, que possibilite a ascensão e inclusão.

A metodologia necessária para a elaboração deste trabalho de conclusão de curso foi a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo a partir da leitura de obras de referência, além de historiadores e comentadores do pensamento bourdieuano e de especialistas em Educação.

Assim, este trabalho de conclusão de curso foi estruturado, definindo e tratando os objetivos específicos: Na primeira seção, foi apresentada uma visão panorâmica sobre a vida do autor e algumas de suas obras, fazendo uso da obra **A reprodução:**

Elementos para uma teoria do sistema de ensino, de Bourdieu; Passeron (2014), como principal referencial teórico para o desenvolvimento deste trabalho, assim como as obras **A educação reflexiva na teoria social de Pierre Bourdieu**, de Praxedes (2015), **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos**, escrita a quatro mãos por Naulin; Jourdain (2017), ambos estudiosos do pensamento de Bourdieu. Na segunda seção, foi analisada a teoria do autor descrita como construtivismo estruturalista ou estruturalismo construtivista, que pretende articular dialeticamente o ator e a estrutura social, fazendo uso das obra de Bourdieu intituladas **Meditações Pascalianas** (2001) e **Coisas ditas** (2004), assim como a obra **Bourdieu & a educação**, escrita por Nogueira; Nogueira (2017). A partir do conhecimento praxiológico, Bourdieu buscou juntar dois aspectos, um objetivo (estrutura) e outro subjetivo (percepção, classificação, avaliação), e por meio dele reformulou a noção de **habitus** e definiu o sujeito enquanto agente<sup>2</sup>.

A terceira seção foi dividida em duas partes, sendo trabalhado, em um primeiro momento o conceito de **habitus**, em que se fez uso das obras de Bourdieu, a saber, **Meditações pascalianas** (2001), **Questões de sociologia** (2003), **Coisas ditas** (2004). Fez-se uso também da obra **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos** escrita por Naulin; Jourdain (2017). Na segunda parte desta seção foi apresentado que o **habitus**, em seu processo de formação, engloba outros conceitos tais como violência simbólica, trabalho pedagógico e ação pedagógica, todos eles apresentados com a intenção de que sirvam de base para a compreensão do processo de formação do **capital cultural**, que foi desenvolvido na quarta sessão, assim como na compreensão dos processos que ocorrem na vida do sujeito no que diz respeito à sua socialização e elaboração do mundo. A obra de referência para o desenvolvimento dessa segunda parte desta seção foi **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**, de Bourdieu; Passeron (2014).

---

<sup>2</sup> “Falo em agentes e não em sujeitos. A ação não é a simples execução de uma regra, a obediência a uma regra. Os agentes sociais, tanto nas sociedades arcaicas como nas nossas, não são apenas autômatos regulados como relógios, segundo leis mecânicas que lhes escapam. Nos jogos mais complexos - as trocas matrimoniais, por exemplo, ou as práticas rituais -, eles investem os princípios incorporados de um habitus gerador: esse sistema de disposições pode ser pensado por analogia com a gramática gerativa de Chomsky - com a diferença de que se trata de disposições adquiridas pela experiência, logo, variáveis segundo o lugar e o momento. Esse "sentido do jogo", como dizemos em francês, é o que permite gerar uma infinidade de "lances" adaptados à infinidade de situações possíveis, que nenhuma regra, por mais complexa que seja, pode prever” (BOURDIEU, 2004, p. 21, grifo do autor).

Na quarta e última seção foi analisado o sistema de ensino à luz do conceito de **capital cultural**, justificando a crítica deste pensador que observa a escola enquanto legitimadora e reprodutora de desigualdades, em que foram utilizadas as obras **A educação reflexiva na teoria social de Pierre Bourdieu**, de Praxedes (2015) e **Bourdieu & a educação**, escrita por Nogueira; Nogueira (2017).

É mister também destacar as contribuições de alguns textos escritos por estudiosos de Bourdieu: **Habitus, campo educacional e a construção do ser professor da educação básica**. (2013), de Moisés Domingos Sobrinho; **O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica**. (2003) de Maria Amália de Almeida Cunha; **Pierre Bourdieu: a teoria na prática (2006)**, de Roberto Hermano; **Pierre Bourdieu: espaço social e a construção da nossa visão de mundo (2017)**, de **Michel Aires de Souza Dias**. Importa destacar as contribuições do Dicionário de Filosofia (2007) de Nicola Abbagnano para aclarar alguns conceitos desta pesquisa. Devido ao papel que o sistema de ensino desempenha e a legitimidade social que possui, faz-se necessário refletir sobre sua real função enquanto instrumento de mobilidade social. Portanto, esta pesquisa se justifica pela atualidade de suas reflexões sobre o processo educacional, na compreensão de que as diferenças sociais manifestas através do **capital cultural** e de **habitus** não podem ser negligenciadas, pois tal conduta, na visão de Bourdieu, se configura enquanto um ato de violência simbólica, servindo de combustível para dar continuidade a um sistema que beneficia uma determinada classe, a dominante. Sendo assim, esse trabalho serve de contribuição ao desvelamento em relação a essa temática.

## 2 O AUTOR DE REFERÊNCIA: VIDA E OBRA

Pierre Félix Bourdieu é um filósofo e sociólogo francês (1930-2002), proveniente de uma região onde a economia era baseada na agricultura, ou seja, o próprio autor não era proveniente de uma família pertencente à classe dominante. Pode-se dizer que tal fato possibilitou a ele usar suas próprias experiências e vivências no desenvolvimento de seus escritos. Porém, ele não se limitou a isso, fez das pesquisas uma forte aliada no estudo e observação da sociedade (PRAXEDES, 2015).

Mesmo sendo proveniente de uma família da classe popular por meio de seu empenho estudou no Liceu Louis-le-Grand, em Paris, e logo depois na Escola Normal Superior, onde formou em Filosofia em 1954, estudou com grandes nomes da filosofia e da sociologia dentre eles Louis Althusser (1918-1990) e Michel Foucault (1926-1984) nascimento e morte. Iniciou sua vida como professor de ensino médio e, entre 1955 a 1958, lecionou Letras na Faculdade de Letras de Argel, onde prestava serviço militar obrigatório. De volta a Paris, foi assistente de Raymond Aron (1905- 1983), importante filósofo, sociólogo e comentarista político da França na Faculdade de Letras de Paris. No ano 1960 se tornou membro do Centro de Sociologia Europeia, no qual ocuparia o cargo de secretário-geral dois anos depois. Seu retorno à França marca também o início de sua volumosa produção científica, tais publicações o caracteriza como importante sociólogo do século XX, sendo em 1980 eleito para o Collège de France, como professor titular da cadeira de Sociologia (PRAXEDES, 2015).

Segundo este pensador, "o fato de ser provinciano, de ter vindo de uma pequena cidade do interior, de ser mal integrado ao mundo parisiense, ao mesmo tempo por escolha ou destino, tem muita importância" (BOURDIEU, 1998 apud PRAXEDES, 2015, p. 11). Desenvolveu diversas pesquisas sobre cultura e educação, escreveu diversos livros sobre essas temáticas, investigando seus desdobramentos. Podemos citar três entre as principais obras: **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**, parceria de Bourdieu; Passeron (1970), em que os autores trabalham, de forma mais detalhada, as funções que a escola desempenha. Nesta obra ele apresenta a escola como uma possível legitimadora e mantenedora da ordem social, causando um enorme reboliço, visto que a escola até então era vista

como um espaço de mobilidade social, democrático e libertador. A obra não agradou a muitos e, em entrevista a Andreia Loyola, no ano de 2000, chegou a comentar que sua obra foi mal interpretada, defendendo a ideia de que ao identificar a forma como algo funciona, não significa dizer que ela deve permanecer funcionando daquela forma, e que reconhecer os mecanismos de conservação pode ser visto como algo revolucionário. Ele considera essas atribuições a um erro de percepção, e chega a mencionar a dificuldade de desenvolver um discurso científico do mundo social (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Na obra **Coisas Ditas**, Bourdieu (1987), conjunto de entrevistas concedidas a A. Honneth, H. Kocyba e B. Schwibs,, em abril de 1985, assim como em uma outra entrevista, realizada por J. Heilbron e B. Maso, em 1983, o autor discorre sobre suas concepções de sujeito, suas práticas, de cultura, dominação, assim como o diálogo da Sociologia com as demais ciências e com a Filosofia.

Ter desvendado os mecanismos que dificultavam e que poderiam inviabilizar a prática desse projeto chocou e irritou a muitos, em especial porque era salientada a cumplicidade, mesmo que inconsciente, dos agentes dessa instituição para legitimar e promover a reprodução da ordem social (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

A partir de então, ele desenvolveu um vasto material contendo mais de 30 obras onde aborda diversas temáticas, sempre com foco na educação, cultura, sociologia, antropologia, linguagem e no social. Essas obras possibilitam uma melhor compreensão de sua teoria sobre os mecanismos de dominação, reprodução e conservação das práticas sociais, possibilitando a elaboração de um pensamento reflexivo e crítico em relação às instituições, ao sistema de ensino, aos mecanismos de dominação, colocando em xeque as percepções em voga até então cerca dessas instituições (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

O sistema educacional é praticado na sociedade ocidental contemporânea é definido pelo pensador como um conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais e, por ele é assegurada a transmissão da cultura herdada. Mesmo que ocorra uma tentativa de dissociar a reprodução cultural de sua função de reprodução social, são notórias as relações simbólicas que ocorrem por relação de força. Essa relação de força se dá por meio da ação pedagógica como classifica o autor, ou seja, por meio desse processo, determinada classe já dominante se mantém em lugar de dominação ao legitimar sua cultura, seus símbolos e o que e como deve ser ensinado.



Ao analisar a relação dos alunos com a educação formal, os conteúdos que são trabalhados, a linguagem utilizada, a prática e os métodos de avaliação de desempenho, é possível fazer uma leitura dessa força para a manutenção dessa determinada classe em situação de dominação e reprodução. Assim, a ação pedagógica torna-se uma ferramenta de grande utilidade para a classe dominante em assegurar a reprodução social (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Bourdieu, ao perceber em sua própria vivência educacional que o contexto social e cultural tinham, sim, um fator relacional com a vivência educacional, desenvolve várias pesquisas de cunho sociológico, antropológico e etnológico, onde descreve a educação formal em uma perspectiva bem diferente da visão que era difundida à época, uma educação formal que não desempenha um papel social de mobilidade, inclusão e de possível ascensão, mas que busca a reprodução e manutenção de uma determinada classe como dominante. Na obra **A Reprodução**, Bourdieu; Passeron (2014), publicada no ano de 1970, os autores discorrem sobre o sistema de ensino e suas especificidades. Ao tratar do sistema de ensino os autores fazem referência afirmando que:

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da escola libertadora, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 41).

Por fim, é justo afirmar que por meio de seus escritos é possível elaborar um estudo aprofundado e coerente acerca das formas de conservação social, nos sendo mister mencionar que o sistema de ensino tem um papel fundamental no que diz respeito a essa conservação. Todo o reconhecimento alcançado é fruto de um trabalho árduo de mais de 40 anos dedicados a estudos, pesquisas etnográficas, estatísticas dentre outros.

### 3 O CONSTRUTIVISMO ESTRUTURALISTA DE PIERRE BOURDIEU

Para compreender a teoria de Bourdieu, faz-se necessário compreender como ele concebe o sujeito, e ele o faz a partir do construtivismo estruturalista, pensamento que defende a existência de estruturas ou ideias fixas, determinadas e invariáveis nas relações sociais, propondo uma universalização no conceito de sujeito, sociedade e outros, como se tais conceitos fossem já definidos e não carecessem de investigação. Bourdieu explica, que se tratando do estruturalismo, o que se tem até então, é um estruturalismo mecânico que confundia estrutura social e estrutura simbólica, mas ainda assim, ele pontua que por meio dele que foi possível pensar um conhecimento científico do mundo social, pois ele se caracteriza “pela ruptura que promove em relação a experiência subjetiva imediata” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 22), ao passo que busca validar a ciência como método capaz de compreender a ação humana. Bourdieu explica que:

Não é possível ater-se a visão objetivista, conducente ao fisicalismo, e para a qual existe um mundo social em si, que se pode tratar como uma coisa, estando o erudito em condições de tratar os pontos de vista dos agentes, forçosamente parciais e partidários, como meras ilusões. Tampouco se pode ficar satisfeito com a visão subjetivista, ou marginalista, para a qual o mundo social não passa do produto da agregação de todas as representações e de todas as vontades. [...] De fato, o mundo social é um objeto de conhecimento para aqueles que dele fazem parte, os quais, nele abarcados, o compreendem, e o produzem, ainda que o façam a partir do ponto de vista que eles ocupam nele. Portanto, não se pode excluir o *percipere* e o *percipi*, o conhecer e o ser conhecido, o reconhecer e o ser reconhecido, que constituem o princípio das lutas pelo reconhecimento e pelo poder simbólico, ou seja, pela imposição dos princípios de divisão, de conhecimento e de reconhecimento (BOURDIEU, 2001, p. 230, grifo do autor).

Na construção de sua teoria Bourdieu se opõem sistematicamente as duas formas de conhecimento teórico o objetivista e o fenomenológico, vindo a elaborar um novo gênero de conhecimento distinto dos demais o praxiológico, que de forma dialética, busca articular o ator e a estrutura social, ou seja, o sujeito e a sociedade. Por meio desse tipo de conhecimento “[...] Bourdieu centra-se na mediação entre a agência e a estrutura, recuperando a noção ativa dos sujeitos como produtos da história de todo campo social e de experiências acumuladas no curso de trajetórias individuais” (SETTON, 2002 apud ANDRADE, 2013, p. 102), buscando elaborar a partir da síntese e tentativa de superação dos métodos objetivista, Émile Durkheim

(1858- 1917) e fenomenológico Marx Weber (1864- 1920) da ação social, elaborar uma crítica reflexiva na tentativa de compreender o comportamento do sujeito, que ele chama de agente e os desdobramentos de tal ato na vida privada e no meio social.

Apesar de reconhecer que a sociedade, o meio social e o homem se organizam em grupos sociais determinados, ele não acredita que as práticas, os valores e os comportamentos desses grupos sociais sejam definitivos, prontos e acabado.

Neste momento o então sujeito passa a ser o agente<sup>3</sup>, apresentando-se de forma ativo e atuante, para Bourdieu, nesta concepção o agente é uma junção entre as estruturas objetivas que se apresenta através de representações, individuais ou coletivas, destinadas a mostrar e a fazer valerem determinadas realidades e as construções subjetivas, nas quais é possível ao agente tentar mudar as categorias de percepção e apreciação do mundo social, as categorias cognitivas e avaliatórias e práticas, ou seja, ele busca compreender a troca que existe entre o agente social e a sociedade.

Para Nogueira; Nogueira (2017), Bourdieu vai se apoiar no conhecimento praxiológico para tentar resolver esse problema entre subjetivismo e objetivismo. Pode-se ressaltar que o pensador utiliza o conceito de *praxis* para compreender o que de externo influencia o comportamento do agente e o que de subjetivo possui na exteriorização do que foi recebido. Neste contexto, fica claro que ele compreende que o agente não é um mero repetidor de ações como se fosse um robô, ao passo que ele também não considera as atitudes do agente sempre autônomas e conscientes. Com base no que foi dito anteriormente, não é exagero afirmar que é possível pensar na relação que existe entre subjetividade e objetividade, não de forma dualista, ou seja, uma ou outra como certa ou errada, mas em um processo de troca e ressignificação. O autor assim define:

Contra ambas as teorias, convém ressaltar que os agentes sociais são dotados de habitus, inscritos nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem tanto

---

<sup>3</sup> “Os "sujeitos" são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um senso prático (título que dei ao livro no qual desenvolvo essa análise), de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (O que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada” (BOURDIEU, 1996, p. 42, grifo do autor).

operar atos de conhecimento prático, fundados 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 o produto e que as definem (BOURDIEU, 2001, p. 169).

Conforme destacado acima, é interessante, aliás, buscar compreender como o agente é influenciado e, ao mesmo tempo, influencia o mundo que o cerca. Mas há um fato que se sobrepõe a isso, que é o ciclo contínuo que essa ação desencadeia, essa troca entre a subjetividade e objetividade, ou seja, transforma estruturas objetivas externas ao agente em estruturas interiorizadas, e estas formam um conjunto estável de disposições, estruturando as ações e práticas do agente. É sinal de que há, enfim, um processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade. Por meio das relações que o agente vai estabelecendo ao longo de suas vivências acontecem trocas, ressignificações, modificando as atitudes, o comportamento, o estilo de vida, dentre outros.

Seria um erro compreender o agente apenas como sendo resultado do meio em que está inserido, onde suas práticas e ações seriam consequência das relações defendidas estruturalmente, assim como resumir suas ações e práticas ao subjetivismo, baseando-se apenas em suas experiências primeiras do mundo social. Assim, reveste-se de particular importância o conhecimento praxiológico que tem por foco a ação do agente, propiciando a ideia de que os comportamentos não são algo natural e que por meio dessa naturalização eles se tornam estruturas “[...] predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (BOURDIEU, 1983 apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 24) que viabilizam um modo de vida social.

Outrossim, seria um erro, porém não atribuir a sociedade a realidade subjetivada, interiorizada por meio da socialização primária (ligada a infância) e da socialização secundária (vida adulta). Sob essa ótica ganha particular relevância os processos de socialização que ocorrem por dinâmica de conservação e transformação, onde elementos são abandonados e outros acrescentados: desencadeando fortalecimentos de alguns setores da realidade e enfraquecimento de outros. Segue-se, pois, uma definição do autor a respeito das estruturas:

O argumento de Bourdieu é o de que cada sujeito em função de sua posição nas estruturas sociais, vivenciaria uma série característica de experiências que estruturariam internamente sua subjetividade, constituindo uma espécie de “matriz de percepções e apreciações” que orientaria, estruturaria, suas ações em todas as situações subsequentes. Essa matriz, ou seja, o habitus, não corresponderia, no entanto, enfatiza o autor a um conjunto inflexível de regras de comportamento a ser indefinidamente seguidas pelo sujeito, mas, diferentemente disso, constituiria um “princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 25, grifo do autor).

Conforme Berger; Luckmann (2004), em sua obra **A construção social da realidade baseados nos escritos de Max Weber e Emile Durkheim**, trata-se inegavelmente de uma forma de analisar a sociedade enquanto uma produção humana e uma realidade objetiva, que se emancipa dos atores que a produzem, e, ao mesmo tempo objetivada, constituída de objetos separados dos sujeitos.

É interessante perceber que, assim como Berger; Luckmann (2004), Bourdieu se embasa em Marx Weber e em Emile Durkheim para chegar ao construtivismo estruturalista ou estruturalismo construtivista como ele mesmo destaca. Mas, há um fato novo na proposta de Bourdieu: até então, subjetivismo e objetivismo eram considerados enquanto dicotomia inconciliável. Para o pensador, entretanto, não parece haver razão para que ambos – subjetivismo e objetivismo não possam estar associados, e essa forma de analisar o agente parece definir bem a construção do ser acerca da análise das estruturas objetivas inseparável da análise da gênese no seio dos indivíduos biológicos das estruturas mentais que são parte produto da incorporação das estruturas sociais e da análise da gênese das estruturas sociais elas mesmas. É sinal de que há, enfim, uma relação entre objetividade e subjetividade na concepção do agente.

Ora, em tese, conforme explicado acima, o conhecimento praxiológico foi o caminho adotado por Bourdieu para uma ressignificação da noção escolástica<sup>4</sup> de

---

<sup>4</sup> “Ou então, como diz muito bem o próprio Pascal, (...) somos tanto autômatos como espíritos; decorre daí que o instrumento pelo qual se faz a persuasão não é apenas a demonstração. Como existem poucas coisas demonstradas! As provas convencem apenas o espírito. O costume torna nossas provas as mais fortes e as mais ásperas; ele dobra o autômato, que arrasta o espírito sem que ele pense nisso”. Pascal lembra assim a diferença, por vezes esquecida pela existência escolástica, entre o que está logicamente implicado e o que está envolvido na prática, conforme os caminhos do “habito o qual, sem violência, sem arte, sem argumento, nos faz acreditar nas coisas”: A crença, inclusive aquela que constitui o fundamento do universo científico, e da ordem do autômato, isto é, do corpo qual, como Pascal costuma lembrar, “tem razões que a razão desconhece” (BOURDIEU, 1996, p. 23, grifo do autor).

**habitus**, compreendida enquanto "princípios que impõem a ordem na ação" (*principium importans ordinem ad actum*, como dizia a escolástica)" (BOURDIEU, 2003, p. 99, grifo do autor), ou seja, ele adotou uma postura que consistia em confrontar a "visão escolástica sobre o senso prático, sobre a lógica em ação que concebia um sujeito dotado de consciência, capaz de observar o mundo como espetáculo e construir uma representação sobre ele" (XAVIER, 2013, p. 19), tem-se desse modo um **habitus** que apresenta uma visão utilitarista, que em seu conceito não consegue abarcar o que é essencialmente subjetivo, nem tão pouco compreende a lógica causal de ação e reação, presente na relação do sujeito com o mundo (XAVIER, 2013). Um outro ponto a ser mencionado é que na concepção do autor, o **habitus** rompe com a ideia aristotélico-tomista em que o sujeito não está presente, e vê em Husserl, Merleau-Ponty e Heidegger uma abertura para uma análise nem intelectualista nem mecanicista da relação entre o agente e o mundo. É importante considerar que **habitus** e campo são termos de suma importância para a compreensão de sua teoria estruturalista da ação. De acordo com o pensador em análise, podemos ler que:

[...] de um lado, as estruturas objetivas que o sociólogo constrói no momento objetivista, descartando as representações subjetivistas dos agentes, são o fundamento das representações subjetivas e constituem as coações estruturais que pesam nas interações; mas, de outro lado, essas representações também devem ser retidas, sobretudo se quisermos explicar as lutas cotidianas, individuais ou coletivas, que visam transformar ou conservar essas estruturas. Isso significa que os dois momentos, o objetivista e o subjetivista, estão numa relação dialética e que, por exemplo, mesmo se o momento subjetivista parece muito próximo quando o tomamos isoladamente nas análises interacionistas ou etnometodológicas, ele está separado do momento objetivista por uma diferença radical: os pontos de vista são apreendidos enquanto tal e relacionados a posições dos respectivos agentes na estrutura (BOURDIEU, 2004, p. 152).

É possível perceber que a interação que ocorre entre o agente e o meio social são pontos centrais na teoria do autor, fica claro, que o ponto "fundamental da teoria de Bourdieu é a de como entender o caráter estruturado ou ordenado das práticas sociais sem cair, [...] na concepção subjetivista, [...] na perspectiva objetivista" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 24), para tanto ele faz uso do conhecimento praxiológico, na qual visa-se aprender a articulação entre o plano da ação, das práticas subjetivas (percepção, classificação, avaliação) e das estruturas, chegando assim ao conceito de **habitus**, que pode ser compreendido como princípio mediador,

de correspondência entre as práticas individuais e as condições sociais. É possível conceber que o **habitus** organiza e gera as práticas e representações, aos contextos de produção e realização, e essas são adaptadas objetivamente para seus efeitos, sem pressupor uma análise pré-estabelecida ou uma expressão superior de operações necessárias na ordem para atingi-los.

## 4 **HABITUS**, CAMPO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Na seção anterior foi abordada a concepção bourdieuana de sujeito a quem ele denomina agente, e por meio do que foi discorrido, tornou-se possível dar continuidade ao desenvolvimento desta pesquisa.

Nesta seção tratar-se-á da noção de **habitus**, que pode ser compreendida, de forma introdutória, como disposições adquiridas pela experiência e que varia de acordo com o local e o momento, ou seja, segundo o autor, é formada no sujeito uma estrutura a partir de suas vivências, e que vai condicionar ou determinar suas ações, apreciações, assim como suas representações. É possível compreender que este conceito possui uma relação direta com a estrutura social e a posição de origem de cada sujeito. Segundo essa teoria, o agente se apresenta como um sujeito que se constitui socialmente, vive em grupos e age segundo duas formas: a primeira, objetiva, através de representações, individuais ou coletivas, destinadas a mostrar e a fazer valerem determinadas realidades. A segunda, subjetiva, na qual é possível ao agente alterar as categorias de percepção e apreciação do mundo social, as categorias cognitivas e avaliatórias. Assim:

[...] o recurso à noção de habitus, um velho conceito aristotélico-tomista que repensei completamente, como uma maneira de escapar dessa alternativa do estruturalismo sem sujeito e da filosofia do sujeito. Também aqui, alguns fenomenólogos - o próprio Husserl, que destina um papel à noção de habitus na análise da experiência antepredicativa, ou Merleau-Ponty, e mesmo Heidegger - abriam caminho para uma análise nem intelectualista nem mecanicista da relação entre o agente e o mundo (BOURDIEU, 2003, p. 22).

É vivendo em sociedade que o agente assimila as normas, regras, valores, preceitos, ações e comportamentos de seu grupo. É por meio do **habitus** que desenvolve sua visão de mundo, pelo qual se guia, percebe e julga a realidade. É por meio dele que o agente se torna um ser social (BOURDIEU, 2004).

### 4.1 A NOÇÃO DE **HABITUS** EM BOURDIEU

*Hexis*, palavra grega que foi introduzida na linguagem filosófica por Aristóteles, se faz presente na discussão do filósofo grego sobre a ética e designa estado, característica, hábito, fundando a capacidade de ação atual dos indivíduos. Foi



traduzida por São Tomás de Aquino no século XIII como **habitus**, indicando que a socialização inculca práticas. Já na contemporaneidade, Bourdieu apresenta uma noção de **habitus** de forma redefinida, ainda embasado em Aristóteles e Santo Tomás de Aquino, mas também em autores mais recentes como Emile Durkeim, Norbert Elias, Marcel Mauss e Marx Weber (JOURDAIN; NAULIN, 2017). Esse conceito se faz presente em muitos dos escritos bourdieuno, embora seja um conceito que o antecede pode -se dizer que:

Contudo, é Bourdieu, que estando a par das abordagens filosóficas do conceito, quem o amplia, renovando a noção de habitus e o propondo como meio de "romper com a dualidade do senso comum entre indivíduo e sociedade", na intenção de captar a "interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade" (WACQUANT, 2007 apud XAVIER, 2013, p. 18, grifo do autor).

O corpo possui um papel fundamental na construção da identidade social do indivíduo, pois é através dele que se estabelece a relação com o mundo e com os outros indivíduos. Uma possibilidade de compreender esse processo é considerar que, para o pensador, o **habitus** é composto por esquemas de percepções, apreciações e de ações, que foram incorporadas no indivíduo ao longo de sua socialização primária, que se dá na infância, e secundária, na vida adulta. Essas disposições incluem a forma de percepção do mundo social que faz referência às estruturas de personalidade e a forma de apreciação que faz referência ao gosto, escolha, preferência. Roberto (2006) afirma que para Bourdieu, o **habitus** é um sistema de disposições, de modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que leva o indivíduo a agir de determinada forma em uma circunstância dada. O que não quer dizer que o agente<sup>5</sup> vai agir da mesma forma que seu grupo, mas que é por meio das interações que ele incorpora um conjunto específico de disposições que orientam

---

<sup>5</sup> "Falo em agentes e não em sujeitos. A ação não é a simples execução de uma regra, a obediência a uma regra. Os agentes sociais, tanto nas sociedades arcaicas como nas nossas, não são apenas autômatos regulados como relógios, segundo leis mecânicas que lhes escapam. Nos jogos mais complexos - as trocas matrimoniais, por exemplo, ou as práticas rituais -, eles investem os princípios incorporados de um habitus gerador: esse sistema de disposições pode ser pensado por analogia com a gramática gerativa de Chomsky - com a diferença de que se trata de disposições adquiridas pela experiência, logo, variáveis segundo o lugar e o momento. Esse "sentido do jogo", como dizemos em francês, é o que permite gerar uma infinidade de "lances" adaptados à infinidade de situações possíveis, que nenhuma regra, por mais complexa que seja, pode prever" (BOURDIEU, 2004, p. 21, grifo do autor).

suas ações. Vale ressaltar que essas disposições, o mundo social, assim como a percepção que se tem do agente e das coisas são socialmente construídas, tendo este uma relativa autonomia. Segue-se uma passagem que apresenta essa ideia do autor:

[...] a evidencia do corpo isolado, diferenciado, e o que impede de levar em conta o fato de que esse corpo, ao funcionar indiscutivelmente como um princípio de individuação (à medida que localiza no tempo e no espaço, separa, isola etc.), ratificado e reforçado pela definição jurídica do indivíduo como ser abstrato, intercambiável, sem qualidades, também constitui, como agente real, ou seja, enquanto habitus, com sua história, suas propriedades incorporadas, um princípio de "coletivização" (*Vergesellschaftung*), como diz Hegel: tendo a propriedade (biológica) de estar aberto e exposto ao mundo, suscetível de ser por ele condicionado, moldado pelas condições materiais e culturais de existência nas quais ele está colocado desde a origem, o corpo está sujeito a um processo de socialização cujo produto e a própria individuação, a singularidade do "eu" sendo forjada nas e pelas relações sociais (BOURDIEU, 2001, p. 163, grifo do autor).

Assim, é possível perceber que esse agente ativo desempenha um comportamento baseado em determinadas regras, que em determinados momentos age de forma estratégica, tendo como referência os modelos e/ou orientações adotados pelo grupo a que pertence.

Não significa, entretanto, dizer que todas as ações são calculadas, seja porque não se trata de algo já determinado, seja porque embora existam regras e diretrizes, ainda assim o indivíduo não as cumpre sempre, tendo liberdade de escolha e de ação, confirmando a proposta do autor que busca conciliar objetivismo, quando ele segue as regras e determinações, e subjetivismo, quando ele faz uso do imaginário, da improvisação e de sua criatividade. O autor em questão nos apresenta que o **habitus** se refere a uma gama de disposições socialmente adquiridas e aceitas de comportamento que se torna uma propriedade pessoal adquirida e aprendida que vai sendo compartilhada por meio da socialização aos demais participantes do grupo.

Se faz necessário trazer à tona que, em primeiro momento, a noção de **habitus** apresentada pelo autor traz uma ideia que busca conciliar liberdade e determinismo, embora esteja mais tendenciosa ao determinismo, quando as estruturas subjetivas dos indivíduos são determinadas pelo exterior através das estruturas objetivas do mundo, o que torna o comportamento dos indivíduos previsíveis. Mas, no decorrer de suas obras, Bourdieu deixa claro que, em um segundo momento, passa a conceber a

possibilidade de uma invenção por parte dos atores, diminuindo a previsibilidade, insistindo, assim, sobre a função geradora do **habitus** (JOURDAIN; NAULIN, 2017).

Podemos ler que:

Ora, eu queria insistir na ideia de que o habitus é de qualquer poderosamente gerador. O habitus é, para falar depressa, um produto dos condicionamentos que tendem a reproduzir a lógica objetiva dos condicionamentos, mas fazendo-o sofrer uma transformação, é uma espécie de máquina transformadora que faz com que “reproduzamos” as condições sociais de nossa própria produção, mas de uma maneira relativamente imprevisível, de uma maneira tal que não podemos passar simples e mecanicamente do conhecimento das condições de produção ao conhecimento dos produtos (BOURDIEU, 2003, p. 140, grifo do autor).

Pode-se dizer que cada **habitus** individual deve ser compreendido como variação do coletivo, que as disposições podem ser consideradas duráveis e se fazem presentes no indivíduo como estruturas mentais. Uma vez enraizadas, tendem a se perpetuar, podendo apresentar resistência às mudanças. O mais preocupante, contudo, é constatar que essas disposições que são adquiridas em determinados contextos são classificadas pelo autor como transponíveis, ou seja, podem transitar de um contexto para outro, vindo, assim, a criar estilos de vida homogêneos, onde indivíduos com gostos e **habitus** semelhantes tendem a se aproximar.

O pensador busca compreender o sujeito historicamente através de suas determinações sociais. Sendo assim, se faz necessária uma análise baseando-se em suas trajetórias sociais, pois por meio das interações do agente com seu grupo social são desenvolvidas suas formas de percepção ligadas a uma estrutura psicológica e valorativa. Conforme mencionado pelo autor em vários dos seus escritos, dentre elas, **A reprodução**, Bourdieu; Passeron (1970), **Questões de Sociologia** (2003), **Coisas ditas** (2004) e várias outras, as formas de apreciações que podem ser compreendidas como gostos podem ser consideradas resultado das situações objetivas do coletivo. Sendo assim mediante a análise feito dos escritos do autor é possível dizer que os indivíduos tendem a conservar as disposições adquiridas em sua socialização, e tomar consciência disso pode-se fazer necessário uma vez que:

Em primeiro lugar, isso supõe que o gosto (ou o habitus) enquanto sistema de esquemas de classificação está objetivamente referido, através dos condicionamentos sociais que o produziram, a uma condição social: os agentes se auto classificam, eles mesmos se expõem à classificação ao

escolherem, em conformidade com seus gostos, diferentes atributos, roupas, alimentos, bebidas, esportes, amigos, que combinam entre si e combinam com eles, ou, mais exatamente, que convêm à sua posição. Mais exatamente: ao escolherem, no espaço dos bens e serviços disponíveis, bens que ocupam nesse espaço uma posição homóloga à posição que eles ocupam no espaço social. Isso faz com que nada classifique mais uma pessoa do que suas classificações (BOURDIEU, 2004, p. 159, grifo do autor).

Ao definir de forma sucinta a noção de **habitus** e do sujeito que é histórico que se constitui a partir de uma bagagem socialmente adquirida em que a adoção e prática de valores sociais podem ser enraizadas e repetidas em diferentes contextos da vida humana, e que a educação se encaixa nesse contexto, reforçando a prática desses valores, faz-se necessário caminhar um pouco adiante em nossa pesquisa, apresentando elementos essenciais de sua teoria afim de elencar conceitos fundamentais para a compreensão de como se dá a formação deste **habitus**, a construção do conhecimento e do comportamento do agente. Dentre os elementos destacam-se a ação pedagógica, a autoridade pedagógica, o trabalho pedagógico e a violência simbólica.

#### 4.2 AÇÃO PEDAGÓGICA, AUTORIDADE PEDAGÓGICA, TRABALHO PEDAGÓGICO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

A teoria de Bourdieu nos apresenta um sujeito classificado na qual ele nomeia de agente, compreendido como histórico, relacional que estabelece interações com o mundo e os grupos que o cercam, essas são capazes de orientar suas práticas e representações. Ao se constituir socialmente, em grupos, regras e valores vão sendo criados, tornando-se padrões, modelos a serem seguidos, sendo necessário algumas ações que visem possibilitar a perpetuação dessas práticas e representações no espaço social. O autor define que o “espaço social tende a funcionar como um espaço simbólico, um espaço de estilos de vida e de grupos de estatuto, caracterizados por diferentes estilos de vida” (BOURDIEU, 2004, p. 160). Esse sujeito que é simbólico

faz uso de signos<sup>6</sup> e símbolos<sup>7</sup> e estes se tornam uma forma de poder simbólico, o autor buscou se referenciar em muitos outros autores para desenvolver este conceito, conforme veremos na passagem que se segue:

O poder simbólico apresenta-se em “sistemas simbólicos” que se expressam em estruturas estruturantes tais quais como a religião, a arte e a língua que são vistos também como “universos simbólicos” segundo a tradição neo-kantiana representada por Cassirer e Sapir-Whorf. A partir dessa idéia Durkheim lança os fundamentos de uma “sociedade das formas simbólicas”. Tais formas, que equivalem à forma de classificação, deixam de “ser forma universais (transcendentais) para se tornarem em formas sociais, quer dizer, arbitrárias (relativas a um grupo particular) e socialmente determinadas”. E tais sistemas simbólicos como estruturas estruturantes passam por isso a serem passíveis de uma análise estrutural, como Saussure, fundador dessa visão estruturalista, apresentou da língua. Para este o signo (símbolo) é arbitrário no sentido de não ter nenhuma relação com o que representa, mas definido por convenção (COSMO, 2008, sem página, grifo do autor).

Este poder simbólico “é um poder de consagração ou de revelação, um poder de consagrar ou de revelar coisas que já existem” (BOURDIEU, 2004, p. 167) nos é apresentado um poder que faz uso das palavras para se exercer, neste sentido surge a necessidade de aclarar o conceito de ação pedagógica que se exerce numa relação de comunicação, na qual utiliza-se das palavras, gestos, e que para o autor é objetivamente uma violência simbólica<sup>8</sup> enquanto imposição, por um poder arbitrário,

---

<sup>6</sup> Por signo o presente trabalho compreende “[...] qualquer objeto ou acontecimento, usado como menção de outro objeto ou acontecimento. Esta definição, geralmente empregada ou pressuposta na tradição filosófica antiga e recente, é generalíssima e permite compreender na noção de S. qualquer possibilidade de referência: p. ex., do efeito à causa ou vice-versa; da condição ao condicionado ou vice-versa: do estímulo de uma lembrança à própria lembrança; da palavra a seu significado; do gesto indicativo [...]. No entanto, em sentido próprio e restrito, essa noção deve ser entendida como a possibilidade de referência de um objeto ou acontecimento presente a um objeto ou acontecimento não-presente, ou cuja presença ou não-presença seja indiferente. Nesse sentido mais restrito, a possibilidade de uso dos S. ou semiose é a característica fundamental do comportamento humano, porque permite a utilização do passado (o que “não está mais presente”) para a previsão e o planejamento do futuro (o que “ainda não está presente”). Nesse sentido, pode-se dizer que o homem é, por excelência, um animal simbólico, e que nesse seu caráter se radica a possibilidade de descoberta e de uso das técnicas em que consiste propriamente sua razão” (ABBAGNANO, 2007, p. 894, grifo do autor).

<sup>7</sup> Por símbolo compreende-se “o mesmo que signo. É com esta significação genérica que a palavra é mais usada na linguagem comum. Uma espécie particular de signo. [...] “Um signo que pode ser interpretado em consequência de um hábito ou de uma disposição natural” (ABBAGNANO, 2007, p. 901, grifo do autor).

<sup>8</sup> Violência simbólica ato de impor significações e impô-las como legítimas. “A violência simbólica, cuja realização por excelência certamente é o direito, é uma violência que se exerce, se assim podemos dizer, segundo as formas, dando forma. Dar forma significa dar a uma ação ou a um discurso a forma que é reconhecida como conveniente, legítima, aprovada, vale dizer, uma forma tal que pode ser produzida publicamente, diante de todos, uma vontade ou uma prática que, apresentada de outro modo, seria inaceitável (essa é uma função do eufemismo). A força da forma,

de um arbitrário cultural e essa faz uso da autoridade pedagógica para realizar o trabalho pedagógico que visa impor e inculcar certas significações ao passo que exclui tantas outras. Em se tratando de arbitrário<sup>9</sup> o autor acentua que o sujeito ao definir ou classificar algo como útil ou não, bom ou ruim um princípio simbólico arbitrário se faz presente, uma vez que não se assenta em uma realidade dada como natural, mas trata-se de uma construção social fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade e dominação de um dado grupo.

Não se trata de uma verdadeira comunicação, diferentemente do que se pressupõem, pois entre quem exerce a ação pedagógica e quem está sujeito a ela não há lugar de igualdade, sendo este um dos requisitos para diferenciar a relação pedagógica. Neste contexto é evidenciada a autoridade pedagógica presente no trabalho pedagógico afim de que os agentes que a praticam possam inculcar arbitrários culturais que segundo o autor espera-se que sejam reproduzidos por parte dos sujeitos pertencentes a cultura dominante. A ação pedagógica seleciona e legitima a cultura pela via da imposição e inculcação visando assim impor o arbitrário cultural dominante, ela o faz por meio da autoridade pedagógica ao naturalizar as ações (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Segue-se uma passagem na qual é possível perceber que a relação de força, segundo Bourdieu, se faz presente nesta seção e se faz necessária para compreender ação pedagógica, conforme segue:

Nietzsche (1988) já havia concebido a origem do sujeito no terreno dos acontecimentos históricos, a partir de relações de força, a partir das relações de poder. O corpo se torna visível e um efeito dos embates de forças. Marx (1976) já havia pensado o sujeito a partir das suas condições materiais de existência. O ser do homem se constitui a partir de seu ser social. Desse modo, é o corpo que é afetado no interior das práticas sociais, seja por condições econômicas, seja por relações de poder. Na teoria bourdieusiana, o corpo do indivíduo biológico está situado em um lugar, topos, ocupando

---

esta visformae de que falavam os antigos, é esta força propriamente simbólica que permite a força exercer-se plenamente fazendo-se desconhecer enquanto força e fazendo-se reconhecer, aprovar, aceitar, pelo fato de se apresentar sob uma aparência de universalidade - a da razão ou da moral" (BOURDIEU, 2004, p. 106, grifo do autor).

<sup>9</sup> "Arbitrárias quando, pelo método comparativo, são ligadas ao conjunto das culturas presentes ou passadas ou, por uma variação imaginária, ao universo das culturas possíveis, as "opções" constitutivas de uma cultura ("opção" que ninguém o faz) revelam sua necessidade assim que são ligadas às condições sociais de seu aparecimento e de sua perpetuação. Os mal-entendidos sobre a noção de arbitrário (e em particular a confusão do arbitrário e de gratuidade) conservam-se, no melhor dos casos, naquele nível em que uma percepção puramente sincrônica dos fatos de cultura obstina-se em ignorar tudo o que esses fatos devem às suas condições sociais de existência" (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 30, grifo do autor).

uma posição no espaço físico e no espaço social. O espaço social é uma estrutura de justaposição de posições sociais, é o lugar da exclusão mútua, é o lugar das distinções, das relações de força e poder. A busca da distinção no espaço social é o motor de toda conduta humana (DIAS, 2017, sem página, grifo do autor).

Segundo o autor, essa ação pedagógica faz uso da força e define assim esse uso “as relações de forças<sup>10</sup> são no princípio, não somente da AP<sup>11</sup>, mas também no desconhecimento da verdade objetiva da AP” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 36) visando formar no indivíduo um *habitus* conforme a cultura dominante. Essa ação é realizada pelos emissores pedagógicos que precisam ser reconhecidos como dignos de transmitir conhecimento e o faz por meio da autoridade pedagógica, que é o que os autoriza a “impor a recepção e a controlar a inculcação por sanções socialmente aprovadas ou garantidas” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 42).

Se faz necessário compreender a relação que existe entre o trabalho pedagógico e a ação pedagógica, assim definida pelo autor:

A AP implica o trabalho pedagógico (TP) como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 53, grifo do autor).

Esse trabalho pedagógico se dá de duas formas: primária e secundária. A primária está relacionada ao trabalho de inculcação realizado pela família e a segunda é desempenhada pela escola, que desempenha um papel que visa obscurecer a realidade, que naturaliza seus feitos, assim como seus discursos e práticas, que possui um trabalho de inculcação de uma cultura arbitrária que lhe é própria. Por meio

---

<sup>10</sup> “Essas lutas simbólicas, tanto as lutas individuais da existência cotidiana como as lutas coletivas e organizadas da vida política, têm uma lógica específica, que lhes confere uma autonomia real em relação às estruturas em que estão enraizadas. Pelo fato de que o capital simbólico não é outra coisa senão o capital econômico ou cultural quando conhecido e reconhecido, quando conhecido segundo as categorias de percepção que ele impõe, as relações de força tendem a reproduzir e reforçar as relações de força que constituem a estrutura do espaço social. Em termos mais concretos, a legitimação da ordem social não é produto, como alguns acreditam, de uma ação deliberadamente orientada de propaganda ou de imposição simbólica; ela resulta do fato de que os agentes aplicam às estruturas objetivas do mundo social estruturas de percepção e apreciação que são provenientes dessas estruturas objetivas e tendem por isso a perceber o mundo como evidente” (BOURDIEU, 2004, p. 163).

<sup>11</sup> Siglas: AP (ação pedagógica), TP (trabalho pedagógico), AuP (autoridade pedagógica).

do trabalho pedagógico é gerando no sujeito um desconhecimento das limitações implicadas nesse sistema, e esta função é redobrada pelo desconhecimento das limitações inerentes a essa programação, e este por sua vez propicia a ação pedagógica a produzir o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, na qual tende a lhes impor do mesmo modo, pela inculcação ou exclusão, o reconhecimento da ilegitimidade de seu arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

O trabalho pedagógico, que tem por função inculcar significações e representações, gerando um **habitus**, exerce um papel primordial para o êxito da ação pedagógica que, ao naturalizar o arbitrário cultural em que a Educação se baseia, legitima a cultura dominante de quem ela retira os símbolos e signos. O autor explica que o trabalho pedagógico primário e secundário são processos irreversíveis uma vez que eles produzem “no tempo necessário à inculcação uma disposição irreversível, isto é uma disposição que não pode ser ela mesma reprimida ou transformada senão por um processo irreversível que produz por sua vez uma nova disposição irreversível” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 64). Neste sentido faz-se necessário compreender segundo o autor que os sujeitos que chegam às instituições de ensino já ambientados com os símbolos e signos no qual ela faz uso darão continuidade à formação de um **habitus** em consonância ao **habitus** que o trabalho pedagógico primário o apresentou visando assim “confirmar simplesmente e puramente esse **habitus**”, porém em contra partida os alunos provenientes de famílias em que trabalho pedagógico não os apresentou tais símbolos e signos iram carecer de aprender novas disposições que estejam em consonância com o **habitus** apresentado pela ação pedagógica e isso será realizado por meio do trabalho pedagógico secundário que visa “operar a substituição de um **habitus** por outro” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 66). Nesse aspecto dá início ao processo que ele nomeia de violência simbólica que pode ser compreendida da seguinte maneira:

Os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais. Essa estratégia está na base do que Bourdieu chama de violência simbólica: a imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como verdadeira ou única forma cultural existente (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 33, grifo do autor).



O autor acentua que o agente se comporta de forma estratégica frente a violência simbólica sendo a primeira segundo a mais comum, e consiste em reconhecer a cultura dominante como superior e com isso o agente busca uma forma de adquirir tal cultura legitimando-a ainda mais, a esse processo o autor dá o nome de boa vontade cultural e classifica como: “um esforço de apreciação da cultura dominante por parte daqueles que não a possuem” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 33). A segunda forma consiste em se contrapor a hierarquia cultural, e nesse sentido o agente passa a buscar que sua cultura passe a ocupar o lugar que cultura a dominante ocupa. Em se tratando dessa segunda forma o autor se mostra cético em relação a obtenção de êxito dessa estratégia, pois segundo ele “as crenças, os valores e as tradições que compõem o que se denomina habitualmente cultura popular não constituiriam, do ponto de vista dele, um sistema simbólico autônomo e coerente” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 33), o que se faz necessário para efetivamente se contrapor à cultura dominante.

Tendo como base os conceitos desenvolvidos por Bourdieu e discorridos nesta seção ainda que de forma breve se faz possível dar continuidade à pesquisa, trabalhando na próxima seção o conceito de **capital cultural**, demonstrando como ele se desenvolve por meio do trabalho pedagógico primário e se estende ao âmbito educacional onde é realizado o trabalho pedagógico secundário por meio da ação pedagógica, que no decorrer de seu desenvolvimento ignora a defasagem de alguns alunos em relação ao arbitrário cultural em que se baseia e faz uso da violência simbólica, visando reforçar tais percepções e representações simbólicas, participando decisivamente na educação integral e cidadã dos sujeitos.

## 5 CAPITAL CULTURAL E A RELAÇÃO COM O SISTEMA DE ENSINO

Ao considerar a teoria de Bourdieu abordada anteriormente, foi possível perceber que, para este pensador, o conceito de *habitus* diz respeito às estruturas sociais geradas no sujeito por meio das experiências vivenciadas em comunidade, por meio da educação recebida no seio familiar e designa um condicionamento, assim como um princípio de ação, ou seja, “a nossa maneira de perceber, julgar e valorizar o mundo e conforma a nossa forma de agir corporal e materialmente” (ROBERTO, 2006, p. 34).

No decorrer da formação do *habitus*<sup>12</sup> o sujeito vai aprendendo os códigos<sup>13</sup> das diferentes formas de linguagem, da música, da arte, da ciência e, por meio do que lhe é apresentado, vai construindo seus saberes e estilos (ROBERTO, 2006) desenvolvendo, desse modo, o **capital cultural**<sup>14</sup>, do qual fará uso no que fala, escreve, compõe e inventa. Lemos que:

Com base em suas experiências anteriores, cada agente realiza a percepção das condições presente em que vive e orienta seus comportamentos futuros. Desta maneira o *habitus* possibilita que cada ser humano seja dotado de um senso prático que orienta suas estratégias para viver em sociedade e se inserir nos meios sociais, profissionais, políticos e culturais em que atua, denominados por Bourdieu de campos sociais (PRAXEDES, 2015, p. 16).

Faz-se necessário abordar um conceito que está relacionado ao *habitus*, o campo, o qual pode ser apresentado de forma sucinta como espaços de posições sociais no qual se produz, se consome e se classifica determinado tipo de bem (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017). Na perspectiva do autor, os campos são resultado de processos de diferenciação social, voltado à forma de ser e de conhecer o mundo.

---

<sup>12</sup> “É importante, então observar que o conceito de *habitus* desempenha na obra de Bourdieu, o papel de articulador entre três dimensões fundamentais de análise: a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas de ação” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 26). “O autor pretende se distanciar do subjetivismo e do objetivismo por meio de uma teoria da prática centrada no conceito de *habitus*. Os indivíduos não seriam seres autônomos e autoconscientes, nem seres mecanicamente determinados pelas forças objetiva. Eles agiriam orientados por uma estrutura incorporada, um *habitus*, que refletiria as características da realidade social na qual eles anteriormente socializados” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 29).

<sup>13</sup> “O código é aquilo que faz com que diferentes agentes estejam de acordo sobre fórmulas universais porque formais (no duplo sentido do formal inglês, ou seja, oficial, público, e do formal francês, ou seja, relativo somente à forma)” (BOURDIEU, 2003, p. 85, grifo do autor).

<sup>14</sup> Será apresentado mais adiante a definição desse conceito.

Eles possuem o interesse<sup>15</sup> como condição de funcionamento, uma vez que, por meio dele, os sujeitos – agentes – são estimulados a competir, rivalizar, lutar, ele é produto do funcionamento do campo. Podem ser compreendidos como mundos, que se dividem em literário, artístico, político, religioso, científico, dentre outros.

Cada um deles “são microcosmos sociais, com valores, (capitais, cabedais), objetos e interesses específicos” (ROBERTO, 2006, p. 36, grifo do autor), na qual os agentes<sup>16</sup> que pertencem a esses grupos são dotados de um mesmo *habitus*, “é a internalização ou incorporação da estrutura social, enquanto o campo é a exteriorização ou objetivação do *habitus*” (ROBERTO, 2006, p. 36, grifo do autor).

Os sujeitos que possuem *habitus* semelhantes, ao compartilhar essas características, estabelecem um sentimento de pertencimento a um agente coletivo ou mesmo um campo (PRAXEDES, 2015). O autor assim expressa a relação entre o *habitus* e campo:

O *habitus*, que é o princípio gerador de respostas mais ou menos adaptadas às exigências de um campo, é produto de toda a história individual, bem como, através das experiências formadoras da primeira infância, de toda a história coletiva da família e da classe; [...] As diferentes classes de sistema de preferências correspondem a classes de condições de existência, logo, de condicionamentos econômicos e sociais que impõem esquemas de percepção, apreciação e ação diferentes (BOURDIEU, 2003, p. 131, grifo do autor).

Em se tratando dos campos, certos domínios se tornam relativamente autônomos, à medida em que a divisão social do trabalho é mais desenvolvida, isso se dá, devido ao fato das sociedades se tornarem maiores, essa divisão acaba desencadeando lutas no interior desses setores ou campos, na qual visa-se controlar

---

<sup>15</sup> “Em primeiro lugar, a noção de interesse. Recorri a essa palavra de preferência a outras mais ou menos equivalentes, como “investimento”, “illusio”, para assinalar a ruptura com a tradição ingenuamente idealista que estava presente na ciência social e em seu léxico mais comum (motivações, aspirações etc.). Banal em economia, a palavra produzia em sociologia um efeito de ruptura. Dito isto, não lhe dei o sentido que comumente lhe é atribuído pelos economistas. Longe de ser uma espécie de dado antropológico, natural, o interesse, em sua especificação histórica, é uma instituição arbitrária. Não existe um interesse, mas interesses, variáveis segundo o tempo e o lugar, quase ao infinito. Em minha linguagem, eu diria que há tantos interesses quantos campos, enquanto espaços de jogo historicamente constituídos, com suas instituições específicas e suas leis próprias de funcionamento” (BOURDIEU, 2003, p. 126, grifo do autor).

<sup>16</sup> “Os indivíduos são agentes à medida que atuam e que sabem, que são dotados de um senso prático, um sistema adquirido de preferências, de classificações, de percepção” (ROBERTO, 2006, p. 34).

a produção, assim como o direito de legitimamente classificar e hierarquizar os bens produzidos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017).

Bourdieu salienta que por ser o campo um produto histórico e por se ter uma distribuição de capital desigual, tem-se nas interações objetivas entre sujeitos, coletividade e instituições uma dinâmica de concorrência e dominação, que implica que os campos vivam em permanente conflito.

As posições de dominação já estão sendo ocupadas por determinados sujeitos e instituições, o que vai levá-los a adotar estratégias<sup>17</sup>. Uma delas consiste em adotar uma postura conservadora por parte da classe dominante que mantém posturas, “centradas: na conservação das formas de capital; no investimento com vista a sua reprodução; na sucessão[...]; na educação[...]; na acumulação” (ROBERTO, 2006, p. 39). Já por parte dos dominados “consistiria na aceitação da estrutura hierárquica [...], e conseqüentemente, no reconhecimento da inferioridade ou mesmo indignidade de suas próprias produções” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 32) sendo que alguns indivíduos podem adotar uma postura que visa aproximar-se ou converter-se aos padrões de excelência dominante, postura que favorece a classe dominante, conferindo a ela ainda mais legitimidade. A outra estratégia consistiria na tentativa de “contestação e subversão<sup>18</sup> das estruturas hierárquicas vigentes no campo” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 32) gerada pelo inconformismo.

Segundo a teoria do autor é possível perceber que os campos são então, palco de disputas, sendo essas lutas o motor do campo. Os dominantes lutam para se manter como dominantes, buscando com isso cada vez mais classificar e hierarquizar os bens simbólicos produzidos por eles e em contrapartida tem-se os pretendentes que lutam para alcançar para seus bens todo o reconhecimento que é dado as produções dos dominantes. Ele elenca que “os que lutam pela dominação fazem com que o campo se transforme, com que ele se reestruture constantemente” (BOURDIEU, 2003, p. 210).

---

<sup>17</sup> “O autor apresenta, assim, uma definição do conceito de estratégia como sendo aquelas motivações que orientam as condutas práticas dos agentes, e que são “objetivamente ajustadas às chances objetivas” [...] de que eles alcancem a realização de seus valores, crenças, interesses e desejos sem que para tanto seja necessária a elaboração consciente e racional de tal estratégia, que pode até ser diferente daquilo que racional e conscientemente os agentes concebem” (PRAXEDES, 2015, p. 19, grifo do autor).

<sup>18</sup> Por Subversão entende-se o: “Ato ou efeito de subverter. Insubordinação ao poder constituído” (FERREIRA, 2000, p. 650).

Segue-se uma outra passagem afim de aclarar ainda mais o conceito de **campos** que é peça fundamental na compressão de sua teoria, conforme segue:

Os campos não são estruturas fixas. São produtos da história, das suas posições constitutivas e das disposições que elas privilegiam. O que determina a existência de um campo e demarca seus os limites são os interesses específicos, os investimentos econômicos, e psicológicos que ele solicita a agentes dotados de um *habitus* e as instituições nele inseridas. O que determina a vida de um campo é a ação dos indivíduos e dos grupos, constituídos e constituintes das relações de força, que investem tempo, dinheiro e trabalho, cujo retorno é pago consoante a economia particular de cada campo (ROBERTO, 2006, p. 36, grifo do autor).

Tem-se, que para o autor a posição do sujeito no campo orienta sua forma de consumir, tanto as coisas, quanto, o ensino, a política, as artes, a culinária etc., assim como determina sua forma de produzir e acumular. As propriedades universais que os campos possuem conferem a eles a existência de características próprias. Entre suas propriedades encontra-se o *habitus* específico, a estrutura, a doxa, compreendida enquanto opinião consensual, e as leis que os regem e que servem de regulamentação no que diz respeito às lutas pela dominação, ou seja, pelo monopólio da legitimidade que, segundo o autor, ocorre em todo tipo de campo (ROBERTO, 2006).

O autor deixa claro que alcançar reconhecimento por parte dos outros é algo de extrema necessidade para a pertença a determinado campo, assim como, na busca por condições adequadas que visam a satisfação de suas aspirações e interesses, para tanto o autor explica que estratégias vão sendo adotadas por parte do sujeito, ainda que essas condutas práticas não sejam inteiramente racional, elas tem por finalidade as realizações de suas aspirações, sonhos e expectativas, sendo essas direcionadas ao campos onde se tem mais chance de êxito (PRAXEDES, 2015).

Neste sentido, se faz necessário abordar que os “sistemas simbólicos seriam, automaticamente sistemas de percepção, pensamento e comunicação” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 30), sendo com base nele que se constitui e se exerce o poder na sociedade, além disso ele desempenha um papel importante ao camuflar as hierarquias sociais, levando os sujeitos a compreenderem como hierarquias simbólicas o que seria principalmente hierarquias sociais entre grupos e dentro dos campos.

Em relação à cultura dominante, “esta torna-se, então, dominante porque é a cultura dos grupos dominantes, e não porque carrega em si algum elemento que a torne superior” (ALMEIDA, 2007 apud CUNHA, 2003, p. 505). Ao naturalizar algo que é social acaba-se por gerar no sujeito pertencente aos grupos ou campos sociais mais elevados um sentimento de merecimento, levando-o a acreditar que sua localização mais elevada não se dá por conta da estrutura de dominação, mas que faz jus a essa posição por conta de suas qualidades culturais compreendidas por ele como superiores (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017).

Assim posto, é possível perceber que as dimensões simbólica e cultural possuem para Bourdieu um papel de grande importância na produção e reprodução da vida social, assim como na concepção do sujeito, pode-se ler que:

[...] as produções simbólicas seriam capazes de organizar (estruturar) a percepção dos indivíduos e de propiciar a comunicação entre eles exatamente porque seriam organizadas, apresentariam uma organização ou lógica interna passível de ser identificada pela investigação científica. [...] a estrutura presente nos sistemas simbólicos e que orienta (estrutura) as ações dos agentes sociais reproduz, em novos termos, as principais diferenciações e hierarquias presentes na sociedade, ou seja, as estruturas de poder e dominação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 30, grifo do autor).

Sendo assim, diferentemente do que muitas vezes é posto, a cultura do sujeito, ou seja, seu **capital cultural** está ligado a ganhos diretos, em primeiro lugar no mercado escolar, mas evidentemente se estende a outros lugares e a ganhos de distinção (BOURDIEU, 2003). Em se tratando de práticas culturais, é necessário que os sujeitos se distingam, e para isso estratégias de distinção são adotadas, as práticas culturais, assim como os gostos, os classificam. Em se tratando das estratégias segundo o autor as “[...] mais rendosas são as que não se vivem como estratégias, podendo citar entre elas, as que consistem em gostar ou em “descobrir” [...] como que por acaso aquilo que se deve gostar” (BOURDIEU, 2003, p. 14, grifo do autor). A diferença proporciona um ganho de distinção, em que a distância separa do comum, essa diferenciação acaba por gerar uma série de vantagens sociais.

Na passagem que se segue é possível compreender como as hierarquias culturais reforçariam as divisões sociais, uma vez que elas são utilizadas para classificar os indivíduos segundo o tipo de cultura da apreciação aos meios específicos da cultura dominante, lê-se que:

Os indivíduos que, de alguma forma, se envolvem com bens culturais considerados superiores, ganham prestígio e poder, seja no interior de um campo específico, seja na escala da sociedade como um todo. Pode-se dizer que, por meio desses bens, eles se distinguem dos grupos socialmente inferiorizados. Para se referir a esse poder advindo da produção, da pose, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes, Bourdieu utiliza por analogia ao capital econômico, o termo capital cultura (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 35).

Para o autor o conceito de capital tem como referência a noção econômica, “em que o capital se acumula por operações de investimento, se transmite por herança e se reproduz de acordo com a habilidade do seu detentor em investir” (ROBERTO, 2006, p. 39). No decorrer de seus escritos Bourdieu explica que o conceito de capital é utilizado “para expressar todas as características dos agentes e grupos sociais que são valorizadas como importante e disputadas nas relações sociais” (PRAXEDES, 2015, p. 16) podendo as relações serem manifestas por meio de cooperação ou de conflito no interior do campo. Já a palavra cultura está sempre vinculada aos efeitos de dominação simbólica, e por sua vez desempenha na obra do autor um papel importante enquanto elemento de luta entre os sujeitos nos diferentes campos, que visam posições sociais distintas. Pode-se ler que:

Pode-se pensar, então, a cultura como caminhos cultivados, nos quais o homem é o sujeito da ação, o formulador das regras do jogo, portanto, um estrategista, por oposição à idéia de um conceito de cultura fundado em uma acepção jurídica ou transcendental: “[...] o sujeito transcendental do estruturalismo contratualista – a razão – é substituído por um sujeito histórico/prático” (WOORTMANN, 2004 apud CUNHA, 2003, p. 509, grifo do autor).

Usando a lógica Marxista ele defende que “o capital tende sempre para o capital” (CUNHA, 2003, p. 17), ou seja, quanto mais capital o sujeito acumula mais chances ele terá de aplicação, ele assim define ao basear-se na lógica das relações sociais de competição nas sociedades capitalistas.

Dentre os tipos de capital podemos citar três, sendo eles, o **capital cultural**, que consiste no conhecimento, as habilidades, as informações, que formam um conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas no seio familiar, assim como pelas instituições escolares. O capital social, que consiste no conjunto de acessos sociais, que são desenvolvidos por meio dos relacionamentos e das redes

de contatos mantidas pelo sujeito, que podem se beneficiar dessas relações para obtenção de benefícios materiais (conseguir um trabalho por indicação, conseguir uma bolsa de estudos), ou simbólicos (obtenção de prestígio por participar de grupos sociais dominantes). O terceiro o capital simbólico que corresponde ao conjunto de reconhecimento social, está relacionado a forma que o sujeito é percebido pelo outro, tendo como critério a crença, o crédito, a confiança dos outros em relação ao sujeito em questão (ROBERTO, 2006).

Assim posto, tendo como referência as definições desses conceitos nos é possível discorrer sobre como eles se relacionam, na qual segundo o autor eles estão diretamente ligados as relações que são desenvolvidas pelos sujeitos no mundo social, pode-se ler que:

Para Bourdieu a educação se torna um elemento de diferenciação e hierarquização dos membros de uma sociedade, uma vez que possibilita a acumulação de uma quantidade de capital cultural que se combinará com a posse do capital econômico para possibilitar a ocupação de uma posição no espaço social. De acordo com as palavras do próprio autor, a instituição escolar contribui “para reproduzir a distribuição do capital cultural e, assim, a estrutura do espaço social (PRAXEDES, 2015, p. 21, grifo do autor).

O autor discorre que um tipo de capital pode se converter em outro, como por exemplo o econômico pode se converter em simbólico e vice-versa, além disso ele menciona que a posição que o sujeito ocupa na estrutura é resultado do volume e da qualidade do capital que ele possui (ROBERTO, 2006).

Sendo assim, retornaremos ao conceito de **capital cultural**, uma vez que para o autor esse constitui um elemento da herança familiar que é transmitido mais por vias indiretas que propriamente diretas, e estando em conjunto com o *ethos*, que pode ser compreendido enquanto “sistemas de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribuem para definir, entre coisas, as atitudes face ao **capital cultural** e a instituição escolar” (BOURDIEU, 2017, p. 46, grifo nosso) desempenha um papel fundamental na definição do destino escolar, pois segundo o autor a posse dessa forma de capital pode favorecer “o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos (intelectuais, linguísticos e disciplinares) que a escola veicula e sanciona” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 52, grifo do autor).



O **capital cultural** pode existir de três formas: no estado incorporado enquanto forma de disposições duráveis do organismo, na qual, “se refere à cultura legítima internalizada pelo indivíduo, ou seja, habilidades linguísticas, postura corporal, crenças, conhecimento, preferências, hábitos e comportamentos” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 35) que encontra-se relacionada à cultura dominante que o sujeito adquire e assume; no estado objetivado, que se apresenta sob a forma de bens culturais, podendo ser estes livros, pinturas, instrumentos, máquinas; no estado institucionalizado, na qual, se refere à posse de certificados escolares, que tendem a ser utilizados como atestados de certa formação cultural.

Neste sentido, é possível compreender o papel importante que o **capital cultural** desempenha na vida do agente, pois por meio dele uma bagagem vai sendo formada, propiciando ao agente estabelecer seu lugar em sociedade, sendo no âmbito escolar, profissional e pessoal. Em relação a educação formal é possível compreender que a posse do **capital cultural** possibilita ao sujeito desenvolver:

Os esquemas mentais (as maneiras de pensar o mundo), a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (a “cultura culta” ou a “alta cultura”) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar tendo em vista que funcionariam como elementos de preparação e de rentabilização da ação pedagógica, possibilitando o desencadeamento de relações íntimas entre o mundo familiar e a cultura escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 52, grifo do autor).

A relação estabelecida entre o **capital cultural** e a instituição escolar possui um papel de extrema importância, para a compreensão dos desdobramentos vivenciados na vida do sujeito. Na obra **A reprodução**, escrita no ano de 1970 em parceria com Passeron, os autores definem que o **capital cultural** possui uma importante relação com o sucesso ou fracasso escolar do agente, no sentido que por meio das interações entre o agente e a família o **habitus** vai sendo desenvolvido, os códigos adquiridos, lhes servirão de base para assimilar os conteúdos que serão ensinados pela educação formal. Neste sentido lê-se que:

A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior as outras formas de conhecimento e que avaliaria os alunos com base em critérios universalistas; mas ao contrário, ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da

legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 71).

Sendo assim, quanto maior a relação de proximidade entre o que foi aprendido no *habitus* com o que é transmitido pelo sistema de ensino mais fácil será dominar o que for ensinado, pois neste caso o agente já estará familiarizado com o conteúdo transmitido. Tem-se neste caso uma relação de continuidade da educação familiar, diferentemente do caso em que o agente chega à escola com uma bagagem que não possui relação com o que é ensinado, estabelecendo assim uma relação de ruptura, estranhamento e ameaça.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho tem por objetivo refletir sobre o pensamento de Bourdieu acerca do sistema de ensino, baseando-se no conceito de **capital cultural**, que segundo o autor pode ser compreendido enquanto herança cultural, que é possível ser percebido em diferentes estruturas sociais, sendo uma delas a experiência escolar.

Segundo o pensador francês, essa forma de capital é construído culturalmente e socialmente, baseado em suas experiências, variando de indivíduo para indivíduo e de grupos sociais, ou seja, o contexto em que se está inserido tem uma ligação direta com a bagagem cultural que se constrói ao longo da vida. Baseando-se principalmente em duas de suas obras **A reprodução** Bourdieu; Passeron (2014) e **Coisas ditas** (2004), buscou-se, assim, aclarar alguns de seus conceitos que se fazem presentes em muitas de suas obras e que são fundamentais para a compreensão dessa temática.

Mediante ao que foi abordado no decorrer deste trabalho, procurou-se responder à seguinte pergunta: em que medida o conceito de **capital cultural** pode ser percebido nas práticas docentes da educação formal, justificando a crítica de Bourdieu que a identifica como legitimadora e mantenedora das desigualdades?

Como possibilidade de resposta, partiu-se da premissa de que no processo de formação do **capital cultural** o sujeito vai se basear no **habitus** que resulta do aprendizado resultante das experiências vivenciadas em diferentes ambientes e contextos, sendo o familiar o que primeiramente se coloca e aquele em que o indivíduo se mantém por mais tempo, o reconhecimento de diferentes **habitus**, baseados em variadas culturas, valores, assim como em diversos contextos sociais, implica no que o autor aponta como gerador de um impacto direto no que diz respeito ao processo de educação formal.

O pensador defende que a vivência em família é responsável pela apreensão de determinados códigos, símbolos e signos. Quando todos esses elementos estão em conformidade com a cultura veiculada e sancionada pela educação formal, tem-se como resultado uma maior facilidade em compreender e aprender o que é ensinado. Tem-se, neste aspecto, a razão pela qual o autor acusa o processo educacional institucionalizado enquanto legitimador e reproduzidor de desigualdades, pois ao basear-se em apenas uma determinada cultura, desempenha um papel

arbitrário, facilitando o sucesso dos alunos provenientes de determinado grupo ou classe, ao aplicar uma particularidade a uma universalidade. Nesse aspecto, acaba distanciando-se do objetivo proposto na Constituição Federal de 1988, de ser um espaço que favoreça e promova a democracia e a educação igualitária, visando o pleno desenvolvimento do sujeito, preparando-o para viver em cidadania e qualificando-o para o trabalho, ou seja, enquanto propiciadora de mobilidade e ascensão social.

Faz-se necessário destacar que este trabalho não visa esgotar a problemática apresentada, nem tão pouco resumir o papel da educação enquanto apenas legitimadora e reprodutora de desigualdades. Antes, buscou-se apresentar uma perspectiva, a de Bourdieu, em relação à concepção de sujeito, as implicações dessa concepção em sua vivência social e cultural, em especial um espaço privilegiado, o ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Tradução Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_. **Escritos da educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

\_\_\_\_\_. **Meditações pascalianas**. Tradução: Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **Questões de sociologia**. Tradução Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003.

\_\_\_\_\_. **Razão práticas**: Sobre a Teoria da ação. Tradução: Mariza Correa. Campinas: Papyrus, 1996.

BRASIL. **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Casa Civil**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm)>. Acesso em: 15 set. 2020.

COSMO, M. L. R. O poder simbólico: qual sua verdadeira face?. **Recanto das letras**, Belém, 20 set. 2008. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/resenhas/1187091>>. Acesso em: 28 out. 2020.

CUNHA, M. A. A. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 502-524, jul./dez. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1820/1584>>. Acesso em: 28 out. 2020.

DIAS, M. A. S. Pierre Bourdieu: espaço social e a construção da nossa visão de mundo. **Filosofonet**, São Paulo, 10 abr. 2017. Disponível em: <<https://filosofonet.wordpress.com/2017/04/10/pierre-bourdieu-espaco-social-e-a-construcao-da-nossa-visao-de-mundo/>>. Acesso em: 25 out. 2020.

FERREIRA, Wallace. Bourdieu e educação: concepção crítica para pensar as desigualdades socioeducacionais no Brasil. **e-Mosaicos**: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 46-59, jun. 2013. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/emosaicos/article/viewFile/8846/6726>>. Acesso em: 10 set. 2020.

INSTITUCIONAL. **Ministério da Educação**, Brasília, 10 dez. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/institucional/apresentacao-historia>>. Acesso em: 15 set. 2020.

JOURDAIN, A. NAULIN, S. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos**. Tradução: Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2017.

NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2017.

PRAXEDES, W. **A educação reflexiva na teoria social de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

ROBERTO, H. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-52, jan./fev. 2006. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S003476122006000100003&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003476122006000100003&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 10 set. 2020.

SIGNO. In: ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 894.

SÍMBOLO. In: ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 901.

SUBVERSÃO. In: FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. p. 650.

SOBRINHO, M. Habitus, Campo Educacional e a Construção do Ser Professor da Educação Básica. **Revista Inter-Legere**, v. 1, n. 9, p.189-205, out. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4411>>. Acesso em: 15 out. 2020.

XAVIER, A. P. **O habitus escolar na construção da qualidade do ensino.** 2013. 263 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas-Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.