

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

NERI GERVASIO PIES

CAPITAL CULTURAL E EDUCAÇÃO EM BOURDIEU

Passo Fundo

2011

NERI GERVASIO PIES

CAPITAL CULTURAL E EDUCAÇÃO EM BOURDIEU

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, na linha de pesquisa Fundamentos da Educação, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, orientação do Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.

Passo Fundo

2011

CIP – Catalogação na Publicação

P624c Pies, Neri Gervasio
Capital cultural e educação em Bourdieu / Neri
Gervasio Pies. – 2011.
69 f.; 30 cm.

Orientação: Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2011.

1. Bourdieu, Pierre, 1930 - 2002. 2. Educação – Filosofia.
3. Aprendizagem. I. Mühl, Eldon Henrique, orientador. II.
Título.

CDU: 37.01

Catálogo: Bibliotecária Marciéli de Oliveira - CRB 10/2113

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Bourdieu

AGRADECIMENTOS

A instituição de ensino e ao programa,
por oferecer a possibilidade de ampliar nosso conhecimento.

Ao professor Eldon Henrique Mühl,
por ter aceitado a orientação dessa pesquisa, contribuindo imensamente com a estrutura e
proposta de pesquisa, debates, ideias e sugestões de desenvolvimento.

Aos professores, colegas e amigos,
pela convivência, estudo e pesquisa.

A CAPES,
que auxiliou financeiramente.

RESUMO

A presente pesquisa, sob o título, Capital Cultural e Educação em Bourdieu, faz uma abordagem sobre a influência do capital cultural no sistema de ensino. Bourdieu se tornou referência nessa área quando, através de seus estudos, argumentou que a escola não é uma instituição neutra, que ela contribui para produzir e reproduzir as estruturas sociais e que o rendimento dos estudantes na escola está associado ao capital cultural dos mesmos. Sendo assim, seria necessário pensar e repensar a função e o funcionamento do sistema de ensino sob o ponto de vista crítico, para além da reprodução, ou seja, encontrar elementos para ampliar o capital cultural dos indivíduos e fomentar um novo *habitus*. Nossa hipótese para pensar e fazer essa transformação é a de que o capital social pode ser um viés, uma ferramenta, para promover a educação crítica, transformadora. Para aprofundar nossa pesquisa, estruturamos o itinerário em três momentos. No primeiro, caracterizamos alguns conceitos sociológicos fundamentais, elaborados por Bourdieu. Em seguida, aprofundamos a temática do capital cultural procurando entender como se efetiva a pedagogia da reprodução no sistema de ensino e a violência simbólica. E, no terceiro momento, apontamos o capital social como uma ferramenta para ampliar o capital cultural, diminuindo a assimetria educacional, e pensar a transformação social. A metodologia da pesquisa é de natureza bibliográfica, com ênfase à dimensão hermenêutico-crítica de algumas obras do autor, o que remeteu a um exercício reconstrutivo dos principais conceitos atrelados ao tema da dissertação. Em síntese, a exploração das reflexões de Bourdieu é muito desafiadora, pois, embora ele nem sempre forneça argumentos explícitos sobre as possibilidades de mudança social através do sistema de ensino, propicia uma série de questões que podem servir como elementos indispensáveis para a construção de indicativos novos para a compreensão da realidade social e para a produção do conhecimento crítico através da educação.

Palavras-chave: Bourdieu. Capital Cultural. Capital Social. *Habitus*. Sistema de Ensino.

ABSTRACT

This research, under the title, and Education in Cultural Capital Bourdieu makes an approach on the influence of cultural capital in the education system. Bourdieu has become a benchmark in this area when, through his studies, he argued that the school is not a neutral institution, that it helps to produce and reproduce social structures and academic achievement in school is associated with the cultural capital of the same. Therefore, it would be necessary to think and rethink the role and functioning of the education system under the critical point of view, in addition to reproduction, ie finding elements to broaden the cultural capital of individuals and foster a new habitus. Our hypothesis to think and make this transformation is that the capital may be a bias, a tool to promote critical education sector. To deepen our research, we structured the journey in three stages. At first, we characterize some basic sociological concepts, developed by Bourdieu. Then deepen the theme of cultural capital is seeking to understand how effective the pedagogy of play in the education system and symbolic violence. And the third time point the capital as a tool to broaden the cultural capital, reducing the asymmetry of education, and think about social transformation. The research methodology is bibliographic in nature, with emphasis on the hermeneutic-critical dimension of some works of the author, who referred to an exercise of reconstructive concepts linked to the main theme of the dissertation. In summary, the use of Bourdieu's thinking is very challenging because, although he does not always provide explicit arguments about the possibilities of social change through the education system, provides a series of questions that can serve as essential elements for the construction of indicative new to the understanding of social reality and the production of critical knowledge through education.

Keywords: Bourdieu. Cultural Capital. Social Capital. *Habitus*. Education System.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA TEORIA SOCIOLÓGICA DE BOURDIEU	12
2.1	O CONHECIMENTO PRAXIOLÓGICO	13
2.1.2	O <i>habitus</i>	16
2.1.3	O conceito campo	20
2.2	A NOÇÃO DE CAPITAL E SUA DIVERSIDADE	23
2.2.1	Capital econômico	24
2.2.2	Capital simbólico	25
3	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM BOURDIEU	29
3.1	CAPITAL CULTURAL	29
3.2	CONSERVAÇÃO E REPRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO	36
3.3	EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA	41
4	CAPITAL SOCIAL E EDUCAÇÃO	47
4.1	O CONCEITO CAPITAL SOCIAL	47
4.1.2	Capital social para Bourdieu	49
4.3	CAPITAL SOCIAL NA EDUCAÇÃO	56
4.4	CONTRIBUIÇÕES PARA UM SISTEMA DE ENSINO PARA ALÉM DA REPRODUÇÃO	58
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	633
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	677

1 INTRODUÇÃO

Pierre Bourdieu (1930-2002) foi um dos grandes pensadores das áreas da educação, sociologia e filosofia do século XX e, pela grandeza de seus estudos, sua teoria vai ao encontro de alguns princípios da educação na atualidade. Mergulhando nas ciências sociais e humanas o autor realizou amplos estudos sobre a temática da educação, estudos teóricos e empíricos, possibilitando a solidez de sua pesquisa. Bourdieu não se ateve a apenas uma vertente teórica, foi além das fronteiras tradicionais dos pensadores, estudou a vertente marxista, weberiana, durkheimiana e outras que por sua vez dialogavam com a temática de pesquisa dele, para aprimorar e arquitetar sua própria metodologia e conceitos. Foi exatamente esse o seu diferencial, de saber olhar para além dos limites e saber interpretar a história passada, presente e futura.

A área da educação ganha espaço e força em Bourdieu a partir de 1960, quando formula uma resposta ‘original, abrangente e fundamentada’, teórica e empiricamente, sobre o problema das desigualdades escolares. Para ele, onde antes se via igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social, agora se vê reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Bourdieu, em sua teoria enfatiza que as desigualdades escolares têm sua origem no meio social, sendo necessário ir além do desempenho dos dons individuais dos alunos para explicar o rendimento escolar. Na interpretação do autor, a escola estava legitimando a superioridade cultural de determinados indivíduos e grupos dominantes, privilegiando aqueles que provinham de origens sociais superiores, exercendo assim, uma violência simbólica. O sistema de ensino era um fator que contribuía com o modelo de estrutura social existente, justamente por isso, precisava ser questionado e mudado para fazer a transformação social necessária.

Para Bourdieu a escola, enquanto instituição de ensino, não é neutra, mas ela considerava que formalmente todos os alunos teriam as mesmas chances, pois assistiriam às mesmas aulas, aplicar-se-ia a mesma forma de avaliação, teriam regras universais. Bourdieu mostra que na verdade as chances são desiguais, alguns estariam numa condição mais favorável do que os demais para atenderem as exigências, muitas vezes, implícita, na escola. A escola seria um espaço de reprodução das estruturas sociais e de transferências de capitais de uma geração a outra, é nela que o legado econômico da família se transformaria em capital cultural. Mas os alunos tenderiam a serem julgados pela quantidade e qualidade de conhecimento que já trazem de casa, além das várias heranças, como postura corporal e a habilidade de falar em público. E nesse caso, quem provém dum patamar mais elevado

social, cultural e economicamente tenderia a assimilar com mais facilidade a linguagem escolar e reproduzi-la posteriormente. Por outro lado, os estudantes com capital mais limitado acabariam encarando a trajetória dos bem sucedidos como um resultado de um esforço recompensado.

Considerando-se essa estrutura educacional, onde as análises feitas demonstram que as desigualdades sociais, culturais e econômicas não poderiam ser superadas apenas através da educação, bem como, o simples acesso à educação não poderia resolver e garantir o princípio da igualdade de oportunidades entre os indivíduos, seria fundamental repensar a função e o funcionamento do sistema escolar sob um ponto de vista crítico, indo além da reprodução, mesmo existindo uma sociedade classista, ou em outros termos, seria necessário pensar em como a escola poderia deixar de ser reprodutora da estrutura social, quais as ferramentas ou elementos poderiam fazer parte nessa mudança e contribuir com a transformação social.

Conforme salienta Bourdieu, a questão central para se conseguir promover a mudança no sistema de ensino passa pelo capital cultural, sendo necessário pensar maneiras dele não ser um instrumento de dominação e de reprodução. É essencial que encontremos caminhos que permitem estruturar ou pelo menos pensar alternativas.

Nesse sentido, se o capital cultural influencia na manutenção e estruturação da sociedade, quais seriam as condições que a escola poderia adotar para que todos os indivíduos pudessem ter um amplo capital cultural? De que forma o capital cultural poderia ser ampliado, beneficiar os indivíduos, o sistema de ensino como um todo, promover a mudança na sociedade e fomentar um novo habitus nos indivíduos? Poderia o capital social ser um elemento para contribuir na ampliação e pensar a educação além da reprodução? Que aproximações poderiam ser feitas entre capital cultural, capital social e educação? Que relações poderiam ser feitas entre capital cultural familiar e escolar? Com a ampliação do capital cultural e sua relação com o capital social, podemos argumentar que ele é produtivo para o enfrentamento do problema da função reprodutora da escola?

Em resumo, compreendendo que a escola não é neutra, que os fatores econômicos em si não explicam totalmente a desigualdade social e educacional e que a escola, de alguma forma, induz e legitima uma determinada cultura, procuraremos tematizar sobre a importância do capital social e sua influência na ampliação do capital cultural, tentando com isso encontrar uma possível saída para os desafios do sistema de ensino atual. Nossa hipótese partirá do princípio de que com a ampliação do capital cultural por meio do capital social,

conseguiremos elevar ou estruturar o sistema de ensino em novas perspectivas, formando um novo *habitus*.

A hipótese na ampliação do capital cultural por meio do capital social pode ser fundamentada pela função que o capital social possui, pois ele é definido por Bourdieu, como conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento (BOURDIEU, 1998, p. 67). Em outras palavras, o capital social é um recurso que está vinculado ao indivíduo, grupo e instituição para mantê-los unidos, e ao mesmo tempo, permite estabelecer e aumentar as relações na sociedade, ampliando consideravelmente seu potencial, seu capital e contribuindo para o reconhecimento do conhecimento de diferentes culturas.

Sendo assim, com esse enfoque ao capital social, podemos considerá-lo substancial na estruturação e ampliação do capital cultural, na construção de um *habitus*, na organização dos espaços sociais e na transformação do sistema de ensino contemplando os diferentes campos, contrapondo-a, à teoria da reprodução. Vale destacar que a teoria da reprodução no sistema de ensino, tem como centro, de que a ação pedagógica representa uma violência simbólica, que é a imposição arbitrária apresentada de forma dissimulada para levar adiante a concepção dos grupos dominantes.

Em síntese, a pretensão no decorrer da pesquisa é situar os conceitos sociológicos fundamentais elaborados por Bourdieu em torno da educação para entender a estrutura de pensamento do autor. Analisar a influência do capital cultural no processo de aprendizagem dos alunos para entender também o processo de reprodução e suas implicações. Analisar propriamente a pedagogia reprodutora da escola através do conceito de violência simbólica e ainda procurar elencar aspectos da teoria crítica do autor com a finalidade de encontrar mecanismos para a transformação social e escolar. No que se refere à fundamentação da hipótese o objetivo é compreender melhor os conceitos de capital cultural e social, verificar qual a relação entre ambos e qual a contribuição deles para potencializar a educação, sem, no entanto, dela ser um mecanismo de reprodução, mas sim de emancipação ou de autonomia dos indivíduos.

Cabe-nos nessa parte introdutória situar de maneira mais específica a estrutura da pesquisa para facilitar o entendimento. A pesquisa, de natureza bibliográfica, dará ênfase à dimensão crítica de algumas obras do autor e de comentadores, através de um exercício reconstrutivo dos principais conceitos atrelados ao tema da dissertação. A pretensão é para

compreender, por um exercício hermenêutico-crítico, alguns dos principais conceitos da teoria de Bourdieu e explorar a produtividade dos mesmos para a educação.

Na nossa pesquisa partiremos da ênfase que Bourdieu estabelece entre indivíduo e sociedade para fundamentar o conceito de conhecimento praxiológico. Na verdade, ele analisa as estruturas objetivas da sociedade e as formas subjetivas de conhecimento para propor uma teoria inovadora que ele denominou de conhecimento praxiológico. Para dar sustentação a isso, ele faz uso do *habitus*, que tem função de articular a estrutura das posições objetivas, subjetivas e as situações concretas da ação, ou seja, o *habitus* é uma noção mediadora, que nos ajuda a revogar a dualidade que há entre o individual e o social, capturando a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade.

A compreensão de *habitus* nos remete formular e tematizar acerca da importância do conceito de campo, que é o espaço onde se configuram as relações objetivas, pois Bourdieu compreende a sociedade como um espaço de disputas, entre dominantes e pretendentes, e por isso é preciso aprofundar o conceito de campo elaborado por ele, porque é justamente nesse espaço que a disputa ocorre, é onde o *habitus* dos sujeitos ganha corpo, onde são elaboradas e implementadas as estratégias de ação.

Para elaborar as estratégias de ação e posteriormente implementá-las, é necessário que tenham sujeitos com dos diferentes tipos de capital (econômico, social, cultural, simbólico) para desvendar a estruturação teórica e prática da sociedade e do sistema educacional. No entanto, nessa primeira parte apenas relacionaremos o capital econômico e simbólico, pois pela relevância que o capital cultural e social possuem nessa pesquisa, versaremos sobre eles especificamente em capítulos distintos.

Com esses conceitos postos, entraremos na segunda parte da pesquisa, onde procuraremos identificar como o capital cultural influencia na aprendizagem escolar e no sistema de ensino, pois esse, na visão do autor, é um dos principais pilares da organização e manutenção do sistema social. Para entender e compreender essa premissa, abordaremos os diferentes estágios do capital cultural, a saber: capital cultural incorporado, objetivado e institucionalizado. Nesse capítulo também discorreremos sobre a função da reprodução e sobre conceito de violência simbólica, uma vez que a escola ignorava as diferenças sócio culturais, selecionando e privilegiando em sua teoria a prática as manifestações e os valores culturais de grupos dominantes, o que por sua vez, era uma violência simbólica pelo fato da escola não ser neutra.

No terceiro e último momento da pesquisa versaremos especificamente sobre o capital social em Bourdieu, sua contribuição e relação com a educação. Tentaremos

fundamentar a maneira pela qual o capital social se potencializa e consegue fortalecer e ampliar o capital cultural. Em outras palavras, trabalharemos com a ideia de potencializar o capital social por meio das relações sociais e institucionais, demonstrando a sua essencialidade para constituir novas estruturas e saberes para pretender elevar e emancipar a sociedade como um todo. Por fim, elencaremos alguns aspectos da possibilidade de o sistema de ensino promover a transformação social, ou propriamente, as contribuições de Bourdieu na temática da educação numa perspectiva transformadora.

A exploração das reflexões de Bourdieu são muito desafiadoras, pois embora ele nem sempre forneça argumentos explícitos sobre as possibilidades de mudança social através do sistema de ensino, propicia uma série de questões que podem servir como elementos indispensáveis para a construção de indicadores novos para a compreensão da realidade social e para a produção do conhecimento crítico através da educação.

2 CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA TEORIA SOCIOLÓGICA DE BOURDIEU

Pierre Bourdieu (1930-2002), pensador francês da área da sociologia, filosofia e da educação, aprofundou sua pesquisa por meios teóricos e empíricos, dinâmica essa que lhe deu credibilidade, sustentação nos conceitos e estudos. Ele não se limitou a estudar uma única fonte teórica das ciências sociais, não se limitou ao pensamento Marxista onde se denota um paradigma forte do conceito de dominação, relações de força e conflitos sociais, mas essa pretendia explicar os acontecimentos por meio de uma arquitetura objetivista, não reconhecendo a classe teórica como real e efetivamente mobilizada. Não se ateve a Durkheim onde ele busca as fontes para retomar a discussão e defesa da constituição da sociologia como ciência e nem se prendeu a Weber, o qual ele tinha um apreço, pois nas obras de Weber¹ Bourdieu encontrou ou estabeleceu seu ponto de partida das pesquisas com a premissa de que toda ação humana é movida por interesse.

No campo da filosofia, Bourdieu estudou a vertente existencialista e estruturalista. A primeira tinha como referência Sartre e a segunda, Levi-Strauss. No início da sua vida acadêmica a simpatia era mais forte pelo estruturalismo, mas logo percebeu que precisava ir além, introduzindo a função crítica, do desvelamento da articulação social, ou seja, analisar os mecanismos de dominação e da produção de ideias.

No que concerne à educação, ele desenvolveu estudos sobre a cultura e as práticas culturais, buscando compreender seus processos de transmissão pela família e escola. Desses estudos surgiu o cerne da pesquisa no campo da sociologia da educação, culminando com as obras “Os herdeiros, os estudantes e a cultura” (1964) e “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (1970), ambas escritas com Jean-Claude Passeron.

Bourdieu procurou construir uma estrutura aberta de interpretação e de conceitos das ciências sociais, dando espaço para as especificidades culturais da sociedade com enfoques relacionais, ou seja, visou demonstrar o sistema de relações existentes nos espaços sociais e sua dinâmica. Ele reconheceu a pluralidade e a complexidade dos elementos que constituem a realidade social, mas buscou a superação da dicotomia especialmente entre objetivismo e subjetivismo.

Já na primeira parte da nossa pesquisa veremos a arquitetura de seu pensamento para compor a estrutura geral. Por isso, nosso objetivo nesse primeiro momento é tentar descrever a importância do conhecimento praxiológico no pensamento do autor, fazendo a

¹ Especialmente *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*, obra escrita por Max Weber em 1994.

ponte entre o conhecimento objetivista e subjetivista para fundamentar a teoria de Bourdieu. O conceito de *habitus* se torna essencial, uma vez que o sujeito é socialmente estruturado, dependendo da sua origem social ou disposições incorporadas, ou seja, o sujeito é dotado de um *habitus* com disposições que estão ancoradas em certos capitais (econômico, simbólico, social, cultural). Entretanto, nessa parte veremos centralmente o capital econômico e simbólico, fazendo posteriormente, em capítulos separados, a pesquisa sobre capital cultural e social devido sua amplitude e importância nessa temática. Focaremos ainda o conceito de campo como espaço de lutas pela disseminação das ideias e posições, pois, segundo o autor, o campo é o espaço onde são elaboradas e implementadas as ações, onde o conhecimento é posto em prática pelos agentes, instituições e grupos portadores de capital.

2.1 O CONHECIMENTO PRAXIOLÓGICO

Pierre Bourdieu pode ser considerado, no pensamento contemporâneo, uma das principais referências no campo das ciências humanas e sociais, pois ele consegue ao mesmo tempo formular perguntas pertinentes sobre a estrutura e organização da sociedade, como, dar respostas plausíveis a tais questionamentos. Perceberemos no decorrer do estudo essa sistemática de percepção crítica e construção de teorias inovadoras do autor.

Na temática que se refere ao conhecimento, Bourdieu parte da relação que existe entre indivíduo e sociedade para analisar as estruturas e as formas de conhecimentos com a finalidade de propor um novo conceito, que ele denominou de conhecimento praxiológico que, por sua vez, seria o meio para o indivíduo ou agente social se tornar consciente e transformar a realidade.

Para entendermos o conceito praxiológico precisamos primeiramente discorrer sobre os conceitos e as formas subjetivas e objetivas de conhecer, uma vez que, são justamente essas formas de conhecimento que precisam ser superadas para pensar a transformação da sociedade na qual os indivíduos estão inseridos. Bourdieu se apropria das duas dimensões para analisá-las profundamente e posteriormente faz a crítica e propõe o conceito praxiológico, assumindo assim, que existem três formas de conhecer. “É possível conhecer o mundo social de três formas: fenomenológica, objetiva e praxiológica” (NOGUEIRA; NOGUEIRA 2004, p. 23).

O conhecimento subjetivo (que também pode ser denominado de fenomenológico), para Bourdieu, capta as primeiras experiências do mundo, ou seja, restringe-se à vida

cotidiana, sua vivência mais imediata e familiar. Essa forma de conhecer não permite a reflexão:

[..] excluiria do seu campo de investigação a questão das condições de possibilidade dessa experiência subjetiva. Descrever-se-iam as ações e interações sociais, mas não questionar-se-ia a respeito das condições objetivas que poderiam explicar o curso dessas interações (BOURDIEU Apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 24).

Dessa forma, para Bourdieu, o problema do conhecimento subjetivo consiste na sua limitação reflexiva e oferece uma concepção ilusória do mundo social:

[...] as escolhas, as percepções, as apreciações, as falas, os gestos, as ações e as interações não deveriam, sob o risco de se construir uma concepção enganosa do mundo social, ser analisados em si mesmos, de forma independente em relação as estruturas objetivas que os constituem (BOURDIEU Apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 24).

O conhecimento subjetivista não consegue transcender o mundo imediato da estrutura familiar, o agente apenas vivencia a estrutura natural, limitando-se aos fenômenos descritivos e subjetivos do cotidiano. Além disso, nessa dimensão existe a predominância da consciência individual, que não leva em conta as dimensões sociais e o caráter mais coletivo da sociedade. Enfim, esse conhecimento apenas explicita a verdade da experiência primeira do mundo social, “a relação de familiaridade com o meio familiar, a apreensão do mundo social como mundo natural e evidente sobre o qual, por definição, não se pensa o que exclui a questão de suas condições de possibilidade” (BOURDIEU Apud ORTIZ, 2003. p. 39).

Em contraposição ao subjetivismo, existe o conhecimento objetivo, este se caracteriza por promover a ruptura em relação à experiência subjetiva imediata. “Essa experiência seria entendida como estruturada por relações objetivas que ultrapassam o plano da consciência e intencionalidade individuais” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 24-25). Bourdieu considera salutar essa ruptura pelo fato de permitir o conhecimento científico do mundo social, ou seja, a centralidade do conhecimento passa para o objeto e para o social, ao que realmente é, deixando para um plano posterior o sujeito. Entretanto, essa forma de conhecimento, segundo Bourdieu, dificulta a construção de uma teoria da prática, de como explicar a articulação entre os planos da estrutura e da ação.

Ao privilegiar a lógica da estrutura, apreendida de maneira sincrônica, sobre a história individual ou coletiva, o objetivismo, na concepção de Bourdieu, condena-se apenas registrar a produção de regularidades da vida social, ou a reificar abstrações, o que consiste em tratar os objetos construídos pela ciência, como por exemplo a ‘cultura’, as ‘classes sociais’, os ‘modos de produção’, ou outras categorias, como realidades autônomas, dotadas de uma eficácia social, capaz de agir por si próprias, substituindo dessa forma os agentes sociais (MARTINS, 1987, p. 38).

Para Bourdieu, o objetivismo peca por conceber a prática apenas como execução de regras estruturais dadas, sem investigar o processo por meio do qual essas regras são produzidas e reproduzidas socialmente, sem intervenção dos agentes que são colocados em segundo plano. Em suma, “o conhecimento objetivo não forneceria instrumentos conceituais adequados para compreender a mediação entre estrutura e prática. A prática seria apresentada como decorrência direta, mecânica, da estrutura” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 26).

Podemos perceber que Bourdieu analisa tanto o conhecimento subjetivo quanto o objetivo para encontrar uma solução plausível para entender, explicar a transformação da sociedade e a ação dos indivíduos. Para o autor, as duas teorias caem em extremos, a primeira pelo fato de valorizar demais os fenômenos imediatos e a consciência individual, a segunda, por valorizar demais a estrutura existente, sem realmente deixar espaço para explicar seu sentido. Por isso, há a necessidade de construir outro tipo de conhecimento, capaz de superar os problemas do objetivismo e do subjetivismo, este conhecimento é chamado e conceituado pelo autor de praxiológico.

O conhecimento praxiológico

[...] tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas, nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade. Esse conhecimento supõe uma ruptura com o modo objetivista, ou seja, um questionamento das condições de possibilidade e, por isso, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende de fora as práticas como fato acabado, em vez de construir seu princípio gerador situando-se no interior do movimento de sua efetivação (BOURDIEU Apud ORTIZ, 2003, p. 40).

Portanto,

[...] o conhecimento praxiológico não se restringiria a identificar as estruturas objetivas externas aos indivíduos, tal como o faz o objetivismo, mas buscaria investigar como essas estruturas encontram-se interiorizadas nos sujeitos constituindo um conjunto estável de disposições estruturadas que, por sua vez, estruturam as práticas e as representações das práticas. Essa forma de conhecimento buscaria apreender, então, a própria articulação entre o plano da ação ou das práticas subjetivas e o plano das estruturas (BOURDIEU Apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 26).

Para Bourdieu, o núcleo do conhecimento praxiológico está na relação dialética entre as estruturas sociais objetivas e as disposições estruturadas, que são as ações e as potencialidades inscritas nos corpos dos agentes responsáveis por fazerem a relação.

Para evitar que em algum momento se caia no conhecimento meramente subjetivo ou objetivo, Bourdieu salienta que “é necessário e suficiente ir do opus operatum ao modus operandi, da regularidade estatística ou da estrutura algébrica ao princípio de produção dessa ordem observada, e construir a teoria da prática” (BOURDIEU Apud ORTIZ, 2003, p. 53).

Esse princípio de produção é denominado de *habitus* e é fundamental na teoria de Bourdieu, uma vez que o conceito é “entendido como sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (BOURDIEU Apud ORTIZ, 2003, p. 53-54). A função do *habitus* é articular a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas da ação. Assim Bourdieu entende que consegue superar a teoria objetivista e subjetivista. O *habitus* é uma noção mediadora, que nos ajuda a revogar a dualidade que há no senso comum entre o individual e o social, capturando a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade.

2.1.2 O *habitus*

O termo *habitus* ganha notoriedade a partir dos escritos de Bourdieu, na verdade o autor lhe confere um grau de reconhecimento nos debates filosóficos, sociológicos e educacionais, o conceito encontra uma completa transformação e ou renovação, visando transcender as dualidades já referidas. Isto oferece um indicativo que existe estreita relação entre o conceito de *habitus* e a noção de conhecimento praxiológico. Chega-se efetivamente num ponto importante que é a proximidade existente entre as noções de conhecimento praxiológico e de *habitus*, que apresentam forte semelhança, apesar do conceito de *habitus* ser mais complexo.

A relação entre *habitus* e prática se torna evidente porque ambos provocam e possibilitam ações na sociedade. O *habitus* trabalha com as probabilidades e possibilidades de ação, é inconsciente e se expressa através de diversas formas, seja no estilo de vida, nos gostos, nas maneiras de fazer as coisas, ou seja, está na ação humana. Na verdade, ele abrange uma multiplicidade de relações e dentre elas, a relação com a prática social. Bourdieu procura rejeitar as teorias que adotam a prática social como uma relação mecânica, a prática não pode ser reduzida a esquemas previamente estabelecidos e fixos. Conforme afirma Bourdieu

a prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação a situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* – entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças as transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (BOURDIEU Apud ORTIZ, 2003. p. 57-58).

Percebe-se, desse modo que o *habitus* tem algumas características importantes que merecem serem descritas para facilitar o entendimento. A primeira consiste em registrar a influência de diferentes ambientes, a segunda disposição se refere ao grau de interação e para isso ele depende do caráter e da compatibilidade das situações sociais que o produzem ao longo do tempo, a terceira característica enfatiza que o conceito serve para analisar um momento de crise ou mudança, pelo fato do *habitus* não estar necessariamente de acordo com o mundo social no qual está inserido, e, a última característica, enfatiza que o *habitus* não é um mecanismo auto-suficiente para a geração da ação. Ele opera como uma mola que precisa de um “gatilho externo” e que, portanto, não pode ser tratado isoladamente dos mundos sociais específicos ou campos nos quais evolui.

Compreendendo o conceito *habitus* dessa forma, percebemos que ele apresenta-se como produto da história que orienta as práticas individuais e coletivas, ou seja, o *habitus*, na sua complexidade, contempla tanto os aspectos subjetivos quanto os objetivos, apresentando-se como produto da história. É pelo *habitus* que o passado do agente é atualizado no presente. Ele torna possível a construção de novas modalidades de conduta, de novas ações dos sujeitos sociais pelo fato de posicionar-se numa busca permanente de superação das antinomias que, neste caso, se manifestam na tensão entre os fatos passados e o problema do futuro.

O agente social, na medida em que se apropria do mundo a partir da ideia de *habitus*, percebe o mundo por meio de um conhecimento que não se instaura na relação de exterioridade de uma consciência conhecedora, mas o compreende num sentido razoável, sem distância objetivante, como algo evidente fazendo parte dele, no qual este agente habita como se fosse um habitat familiar. Sentindo o mundo como um habitat familiar ele “se sente em casa” pelo fato deste mesmo mundo também estar nele sob a forma do *habitus*, como uma necessidade que se torna virtude. Por conseguinte, o agente agindo no mundo, resente sobre si a ação do *habitus*, ao mesmo tempo em que o *habitus* recebe a ação do agente, ou seja, atua sobre o agente através do mundo (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010, p 50).

O *habitus*, para Bourdieu, constrói o mundo e se orienta nele, ou seja, ao colocar o *habitus* como construtor do mundo, ele também é construtor do mundo do agente na medida em que agrega dentro de si o passado e o devir com o intuito de uma ação presente. Pois, “o *habitus*, que viabiliza o retorno do sujeito à estrutura, é uma matriz de disposições, isto é, de percepções, apreciações e ações, adquiridas através das experiências sociais inculcadas” (MIRANDA, 2005, p. 11).

Externando de outra forma, o que ocorre aí é que o *habitus*, como uma espécie de regulador da ação social, presente nas dimensões subjetivas e objetivas, fornece condições para que o agente ocupe seu espaço no campo de ação e deixe que outros também ocupem seus espaços, numa relação de complementaridade e reciprocidade, mediada pela força do *habitus*. O *habitus* legitima a ação do agente em suas relações com a sociedade e contribui para ressignificá-la na perspectiva da manutenção ou da mudança na maneira de agir deste agente no campo social. Ao mesmo tempo em que possibilita a ação do agente, interage com ele em seu agir solidário. Contudo, se o agir não for solidário e proativo, o *habitus* o interpela à mudança ou, conforme Bourdieu, ‘retifica’ a sua conduta, fazendo com que as práticas dos grupos e indivíduos manifestam a sua realidade social (MIRANDA, 2005, p. 96).

Bourdieu afirma que a função principal do *habitus* consiste em descartar ou corrigir dois grandes erros complementares introduzidos pela filosofia ao longo da história: o primeiro erro é referente ao mecanismo segundo o qual a ação constitui o efeito mecânico da coerção de causas externas e o segundo está ligado a ideia do finalismo, através do qual, sobretudo por conta da teoria da ação racional, o agente atua de maneira livre, consciente, sendo a ação o produto de um cálculo das chances e dos ganhos. Assim, contra ambas as teorias convém ressaltar que os agentes sociais são dotados de *habitus*, inscritos nos corpos pelas experiências passadas, a fim de poderem superar tais erros cometidos pela escolástica,

introduzindo uma nova maneira de ação vinculada a ideia de que é necessário passar do mero dado teórico para a ação prática na sociedade, impulsionada pelo *habitus*.

Ocorre aí uma relação interativa entre o *habitus* e o agente social, no qual e através do qual o *habitus* alcança praticidade ou se efetiva no espaço social. Indo mais adiante, é por meio do agente social que o *habitus* adquire seu *status* na medida em que o agente se põe num processo de ação. Ainda referindo-se a esta relação, Bourdieu afirma que o agente nunca é por inteiro o sujeito de suas práticas: por meio das disposições e da crença que estão na raiz do envolvimento no jogo, quaisquer pressupostos constitutivos da axiomática prática de campo (a *doxa* epistêmica, por exemplo) se introduzem até nas intenções aparentemente mais lúcidas (BOURDIEU Apud ORTIZ, 2003, p. 64-65).

O *habitus* possui importância na vida do agente na medida em que ele é compreendido como uma lei imanente recebida por cada agente por meio da educação e que tem a função de garantir as práticas dos agentes. É por esse motivo que Bourdieu alerta para a importância e a necessidade de uma concordância entre o *habitus* dos agentes com a sociedade ou com aqueles com os quais os agentes estão em relação. Neste sentido, ainda que não seja esta a intenção de Bourdieu, o *habitus* se constitui numa mediação universalizante entre as práticas sem razão explícita e sem intenção significativa de um agente singular, sejam elas sensatas, razoáveis e objetivamente orquestradas. (BOURDIEU Apud ORTIZ, 2003, p. 65).

Assim o *habitus* é apresentado como produto da história, que produz práticas individuais e coletivas (superação do subjetivismo e do objetivismo), e produz história em conformidade com os esquemas por ela engendrados. Evidenciado-se efetivamente uma estreita relação entre *habitus* e história, pois ao mesmo tempo em que o *habitus* é entendido como produto da história ele produz história, ou seja, ele é uma síntese entre o passado e o futuro no presente.

Portanto, num primeiro momento Bourdieu procura transcender as contradições entre subjetivismo e objetivismo mediante a alternativa do conhecimento praxiológico que, de certa forma, coincide com a noção de *habitus* que é bem mais complexa e inter-relacional. Na seqüência, o *habitus* é apresentado como um certo “imperativo” que leva a superação das contradições e aponta para uma saída no que se refere à ação dos agentes no mundo social a partir da prática destes agentes.

Em outros termos, o “*habitus* seria assim a ponte, a mediação, entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 27). Ou seja, a estruturação das práticas sociais não é um processo meramente mecânico de acordo com as

situações e condições objetivas, nem tampouco um ato autônomo e deliberado pelos agentes, mas seriam práticas sociais estruturadas conforme as “propriedades típicas da posição social de quem as produz” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 27).

Nesse sentido, o *habitus* que os agentes ou sujeitos adquirem e carregam, é formado conforme o espaço social no qual estão inseridos, “a posição de cada sujeito na estrutura das relações objetivas proporciona um conjunto de vivências típicas que tenderiam a se consolidar na forma de um *habitus* adequado à sua posição social” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 29). Dessa forma, o sujeito pode agir e colaborar com seu grupo, organizando seu entorno ou campo na perspectiva de conquistar mais espaço social e mais capital.

Na arquitetura do pensamento de Bourdieu é preciso um espaço para o sujeito poder compreender, elaborar e implementar a estratégia social, esse espaço é denominado de campo, que permite aos sujeitos não perderem sua identidade e evita a lógica de uma estrutura social única.

2.1.3 O conceito campo

O conceito de campo em Bourdieu designa o espaço em que ocorrem as relações entre os indivíduos, grupos e estruturas sociais, espaço esse sempre dinâmico e com uma dinâmica que obedece a leis próprias. Além do mais, também se caracteriza por ser o espaço do poder, onde ocorrem as ações as quais obedecem a um interesse determinado. O poder pode ser caracterizado pelo acúmulo de capital e pelas relações de combinações estabelecidas pelos atores envolvidos. Para Bourdieu,

[...] campo é uma rede, ou configuração, de relações objetivas entre posições. Essas posições são objetivamente definidas, em sua existência e nas determinações que impõem sobre os ocupantes, agentes ou instituições, pela sua situação presente e potencial na estrutura de distribuição de espécies de poder (ou capital), cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo, assim como pelas suas relações objetivas com outras posições (dominação, subordinação, homologia). (BOURDIEU, 1989, p. 64-65).

Podemos compreender o conceito de campo como um ambiente dentro do qual detectamos as ações dos indivíduos, onde os indivíduos de certa forma se identificam, se manifestam, lutam pelos seus interesses, estabelecem relações formais e informais e cumprem as regras de funcionamento do campo. Conforme Celi Pinto, para Bourdieu

[...] o campo estrutura-se pelo estado da relação de forças entre os agentes. A matéria-prima desta luta é o capital de cada agente que varia tanto quanto a quantidade como quanto a qualidade. Capital é definido por Bourdieu como uma relação social, isto é, uma energia social que não existe e não produz seus efeitos a não ser dentro do campo onde ele se produz e reproduz (PINTO, 1996, p 223).

Nessa concepção, o campo passa a ser o espaço onde o capital se produz e reproduz, é o espaço das definições, da construção e da elaboração de propostas para serem implementadas na sociedade. O campo que tiver agentes comprometidos com os anseios do grupo consegue articular melhor os espaços a serem ocupados e determinados. Além do mais, estabelece-se uma relação interdependente entre campo, indivíduo e capital, de tal maneira que uma passa a ser condição para existência do outro, bem como para sua legitimação.

Para Martins,

o campo é um espaço social que possui uma estrutura própria, relativamente autônoma, em relação a outros espaços sociais, isto é, em relação a outros campos sociais. Mesmo mantendo uma relação entre si, os diversos campos sociais se definem através de objetos específicos, o que lhes garante uma lógica particular de funcionamento e de estruturação. É característico do campo possuir disputas e hierarquias internas, assim como princípios que lhe são inerentes cujos conteúdos estruturam as relações que os atores estabelecem entre si no seu interior (MARTINS, 1987, p. 42).

Portanto, o campo, ou cada campo, tem uma estruturação específica, um formato de funcionamento e de organização, podendo, inclusive haver relações e semelhanças com outros campos, no entanto, cada indivíduo age no seu campo procurando manter ou ampliar sua posição.

Nessa visão, fica evidente que não existe um único campo, mas diferentes campos dentro do espaço social, cada um procura definir seu espaço e sua política para contemplar a satisfação do grupo. Na perspectiva de Bourdieu os campos surgem como produto de um longo e lento processo de especialização e de autonomização da sociedade moderna, o que permite falar-se de campo econômico, campo político, campo universitário, campo artístico, campo religioso, campo científico, campo simbólico, campo jurídico, campo cultural entre outros. Pela variedade de campos, os interesses em disputa estão sempre em pauta, por isso cada campo precisa ter bem definido sua estratégia e sua ação.

Ao mesmo tempo em que existem lutas internas num mesmo campo, existem também as lutas entre os diferentes campos, de modo que alguns exercem influências sobre os outros. E não há como negar que o campo econômico exerce sua força sobre os demais campos, basta verificar a luta que se trava no que se refere aos bens produzidos.

O conceito de campo é utilizado por Bourdieu, precisamente, para se referir a certos espaços de disposições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado. A ideia é que à medida que as sociedades se tornam maiores, e com a divisão social do trabalho mais complexa, certos domínios de atividades se tornam relativamente autônomos. No interior desses setores ou campos da realidade social, os indivíduos envolvidos passam, então, a lutar pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizarem os bens produzidos (BOURDIEU Apud NOGUEIRA; NOGUEIRA 2004, p. 36).

Bourdieu justifica a existência dos campos mais precisamente a partir do desenvolvimento das sociedades mais complexas, organizadas pela divisão do trabalho e do espaço social, sempre de acordo com o objeto específico da ação dos indivíduos. Cada campo, menos o simbólico, adquire seu sentido ao ser pensado a partir dos agentes que o constituem. Enquanto campo em si, ele é apenas uma abstração, no entanto, sua efetividade acontece quando é compreendido pelos indivíduos e esses fazem e exercem suas ações no campo. Assim, o campo pode ser concebido a partir de um sistema de estruturas e posteriormente a partir de sua ocupação pelos indivíduos, grupos ou instituições que passam a legitimá-lo.

Isto caracteriza uma diversidade de campos, cada qual com seu objeto específico, procurando jogar o seu jogo a partir da noção de habitus. Portanto, o campo é um espaço de relações de poder, é um sistema de forças, onde os agentes lutam para colocar em prática o capital adquirido.

Em virtude de a história ter decorrido, certamente indivíduos e instituições já tenham ocupado ou ainda ocupam posições dominantes. Esses agentes tenderão, então, conscientemente ou não, adotar estratégias conservadoras, que visam manter a estrutura atual do campo e os critérios de classificação da produção literária vigentes, que os beneficiam (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 37).

Enquanto isso, outros indivíduos e instituições ocupariam posições inferiores no interior do campo que poderiam optar entre a “aceitação da estrutura hierárquica presente no campo e, conseqüentemente, no reconhecimento da inferioridade [...] ou as tentativas de

contestação e subversão das estruturas hierárquicas vigentes no campo” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 37).

Dessa forma, o campo de produção simbólica se tornaria o espaço de disputas entre dominantes e pretendentes, onde a cultura passaria a ter uma função primordial, pois, no conjunto da sociedade, os indivíduos podem ser classificados conforme o tipo de bem cultural que produzem, apreciam ou consomem. “Os indivíduos capazes de produzir, conhecer, apreciar e consumir bens superiores teriam maior facilidade para alcançar ou se manter nas posições mais altas da estrutura social” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 42).

Pudemos perceber que a noção de campo que Bourdieu elabora, é o lugar da defesa dos interesses de grupos, pessoas e instituições, da elaboração da teoria e prática, da proximidade, convergência e reconhecimento de projetos políticos, culturais, sociais, econômicos, educacionais. Dessa forma a educação, a aprendizagem, o ensino como um todo ocupa um espaço primordial, pois a cultura será o conceito nuclear nas ações dos sujeitos, sendo por meio dela que se fortalecem os laços e os projetos de determinado campo.

Juntamente com a noção de teoria da prática, o conceito de campo e a categoria de *habitus*, destaca-se conotação dada ao capital, o qual pode ser entendido a partir de diferentes formas e é possível em Bourdieu distinguir diferentes tipos de capitais. No entanto, nesse primeiro momento analisaremos especificamente o capital econômico e o capital simbólico como havíamos proposto no início da pesquisa.

2.2 A NOÇÃO DE CAPITAL E SUA DIVERSIDADE

A preocupação que leva Bourdieu a formular uma concepção ampliada de capital repousa, fundamentalmente, sobre evidências empíricas que apontam às limitações do conceito de capital econômico para explicar plenamente a ligação entre nível socioeconômico e bons resultados educacionais, o que o faz considerar que outras formas de capital, tais como o capital social, simbólico e cultural, contribuem diretamente e interagem com o capital econômico para fortalecer esta relação.

Mesmo tendo essas distinções entre um capital e outro, há uma estreita relação entre os diferentes tipos de capital, de tal forma que, o capital se caracteriza como conteúdo constituinte do poder em determinadas relações de forças nas ações. No entanto, em algumas ações o capital poderá ter um valor maior e em outras, menor ou até nenhum valor. Assim, é

possível entender que a valorização de cada capital é conforme a situação e o interesse específico da instituição ou dos grupos e campos envolvidos.

Bourdieu concebe o espaço social como um campo de lutas no qual os indivíduos, (incluem-se também grupos e instituições) portadores de um habitus, elaboram estratégias que permitem manterem ou melhorarem sua posição social. Essas estratégias estão relacionadas com os diferentes tipos de capital como poderemos perceber na sequência do nosso estudo.

Identificamos que Bourdieu postula a existência de diferentes tipos de capital, como por exemplo, o “capital econômico”, fundado na apropriação de bens materiais, o “capital social”, baseado em relações mundanas que constituem fontes estratégicas de “apoios” para a atuação dos agentes sociais, “capital simbólico”, que corresponde ao conjunto de rituais (como as boas maneiras ou o protocolo) ligados à honra e ao reconhecimento. Ele permite compreender que as múltiplas manifestações do código de honra e das regras de boa conduta não são apenas exigências do controle social, mas são constitutivas de vantagens sociais com consequências efetivas e o “capital cultural” que tem na posse dos títulos escolares uma de suas manifestações institucionais. Mesmo que estas espécies de capital sejam distintas umas das outras, elas não cessam de manter relações estreitas e sob certas condições, e em alguns casos, a posse de um tipo de capital constitui a condição para a obtenção de um outro distinto (BOURDIEU, 2009, p. 134-135).

Procuraremos na parte seguinte entrar um pouco mais na essência de cada um dos capitais referidos para fazer a relação com a educação.

2.2.1 Capital econômico

Sobre o capital econômico é pertinente destacar que ele, conforme Bourdieu observa, corresponde diretamente à materialidade ou bens que a pessoa possui e também está ligado ao capital cultural e social. Ou, dito de outra forma, o capital econômico é constituído por um conjunto de fatores, um deles é o fator da produção, incluindo-se a terra, fábricas, trabalho, entre outras, e outro, são os bens econômicos, nesse caso podemos destacar a renda, patrimônio, bens materiais, entre outros.

A ampliação, a reprodução e a acumulação do capital nesses casos ocorrem via estratégias específicas de investimento econômico e também por investimento de estratégias culturais e ou relações sociais, fortalecendo assim, o vínculo econômico e possibilitando sua manutenção histórica. O capital econômico é uma categoria importante porque abre

possibilidades para as pessoas participarem e se incluírem em diferentes ou determinados grupos e redes estabelecidas. Essa participação, como veremos nessa pesquisa, possibilita a ampliação do capital cultural e social, ou seja, abre novas possibilidades de relações, de investimentos educacionais e benefícios econômicos.

No entanto, o fator econômico, na visão de Bourdieu, prevalecia, maximizando apenas interesses pessoais de acumulação de determinados grupos. Em virtude disso, seria necessária uma ciência capaz de dialogar e potencializar uma ciência geral que pudesse dar conta do capital econômico, do capital social e do capital cultural. Essa mudança teria que acontecer a nível cultural, levando em conta a história dos sujeitos e suas potencialidades, somente fazendo uma ampla relação entre as diferentes categorias conseguir-se-ia transformar a sociedade como um todo e em especial a área do ensino.

Como o capital econômico não era o único fator para explicar o desempenho dos estudantes ou o próprio desempenho de desenvolvimento de uma sociedade, o autor postulou outros capitais para que conseguisse dar consistência ao seu pensamento, por isso ele analisa e fundamenta cada tipo de capital, e, nesse momento, cabe uma análise do capital simbólico para entender mais precisamente a importância dele na teoria de Bourdieu.

2.2.2 Capital simbólico

Bourdieu enfatiza que existência de um capital possibilita a existência ou a ampliação de outros capitais. Por exemplo, um agente social que possui capital econômico, poderá ter facilitado as condições para a obtenção de capital cultural e o mesmo pode acontecer na forma inversa.

Essa ênfase permite entender a hierarquização na existência das formas de capital e sua respectiva valorização de acordo com cada situação específica e os interesses em jogo em cada situação. Como vimos acima, para Bourdieu, o capital econômico exerce precedência em relação aos demais capitais e o capital cultural vem frequentemente associado ao capital econômico. Mas existe um capital que possui sua importância e se destaca em meio aos demais, que é o capital simbólico, que, na linguagem do autor, algumas vezes se funde com o poder simbólico². Este capital simbólico resulta da naturalização dos diversos capitais que deixam de ser percebidos como resultados de relações de dominação e

² “Poder simbólico (poder invisível conhecido como tal e reconhecido como legítimo) – Designa não uma única forma, mas numerosas formas de exercício do poder presentes na vida social. Pressupõe como condição de seu sucesso que os indivíduos a ele submetidos acreditem na legitimidade do poder dos que o exercem” (BIACHETTI; MEKSENAS, 2008, p. 106).

passam a ser aceitos como legítimos. Ocorre aí, por parte do capital simbólico, o encobrimento dos outros capitais, pelo fato do “poder simbólico, poder subordinado, ser uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada das formas de poder” (PINTO, 1996, p. 225).

Neste caso, uma disputa é entendida como uma disputa simbólica e o seu principal objetivo é converter ou fazer crer que sua proposta é a melhor para todos, ou seja, transformar os interesses localizados de um grupo em interesses gerais para a sociedade, de tal forma que se tornem válidos para todos. Evidentemente para chegar aos interesses gerais ocorre um amplo e profundo debate, envolvendo os agentes para cada um contribuir conforme seu habitus.

No entendimento de Bourdieu, o capital simbólico está vinculado à honra e ao reconhecimento, segundo ele,

O capital simbólico é uma propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital, físico, econômico, cultural, social), percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las (percebê-las) e reconhecê-las, atribuindo-lhes valor. Um exemplo: a honra nas sociedades mediterrâneas é uma forma típica de capital simbólico que só existe pela reputação, isto é, pela representação que os outros fazem dela, na medida em que compartilham um conjunto de crenças apropriadas a fazer com que percebam e apreciem certas propriedades e certas condutas como honrosas ou desonrosas (BOURDIEU, 2008, p. 107).

Em outra passagem Nogueira e Nogueira, partindo de Bourdieu conceituam da seguinte forma:

O capital simbólico diz respeito ao prestígio ou à boa reputação que o indivíduo possui num campo específico ou na sociedade em geral. Esse conceito se refere, em outras palavras, ao modo como um indivíduo é percebido pelos outros. Geralmente, essa percepção está diretamente associada à posse dos outros três tipos de capital, mas não necessariamente. Um indivíduo pode continuar a ser visto como rico, graças à manutenção de certos sinais exteriores de riqueza, quando, na verdade, já perdeu, ou nunca teve, uma grande fortuna. Da mesma forma, possuir um sobrenome socialmente reconhecido como importante pode conferir a um indivíduo certo capital simbólico que não corresponde, necessariamente, aos seus capitais econômico, cultural e social (2004, p. 51-52).

O capital simbólico dessa forma ganha notoriedade nos estudos de Bourdieu, visto que na maioria das vezes, diz respeito ao prestígio e reputação do indivíduo em determinado

campo ou espaço da sociedade, ou seja, é a maneira de como o indivíduo é percebido pelos outros, associando-o frequentemente a outros tipos de capital.

É importante salientar que o capital simbólico possui uma raiz antropológica pelo fato de buscar sua satisfação, o amor próprio, buscando sua legitimação e aprovação perante e com relação aos outros. Segundo Bourdieu,

a maior baixeza do homem é a busca da glória, mas é exatamente isso que constitui o maior sinal de sua excelência, porque, ainda que possua algum bem na terra, um pouco de saúde e algum conforto essencial, ele somente se considera satisfeito se contar com a estima dos homens (BOURDIEU, 2001, p. 202).

Esta interpretação deixa evidente que o ser humano precisa dos outros para ser reconhecido enquanto ser humano, no entanto, decorre desse relacionamento alguma forma de dominação, envolvendo dependência. Contudo, é uma dominação restrita, existindo apenas pela estima, reconhecimento e confiança dos outros. Nesse caso, podemos perceber e demonstrar a força do poder simbólico na vida das pessoas, uma vez que ele está ligado ao próprio sentido da vida.

Portanto, para Bourdieu, as produções simbólicas participam da reprodução das estruturas de dominação social de forma indireta e podem ser apropriadas pelo conjunto do grupo ou até mesmo serem produzidas por especialistas autônomos, depende de cada situação e de cada espaço social.

Em relação a esse conceito, Bourdieu identifica e se contrapõe a três tradições filosóficas e sociológicas sobre produções simbólicas, perfazendo no fim uma síntese entre as tradições. Durkheim³ “toma os sistemas simbólicos como estruturas estruturantes, como elementos que organizam o conhecimento ou mais amplamente a percepção que os indivíduos têm da realidade.” O estruturalismo linguístico⁴ “analisa os sistemas simbólicos como estruturas estruturadas, ou seja, como realidades organizadas em função de uma estrutura subjacente que se busca identificar.” E por fim, o Marxismo⁵, “concebe os sistemas simbólicos, antes de mais nada, como instrumentos de dominação ideológica, ou seja, como

³ Para Durkheim o pensamento é construído socialmente a partir da realidade social, existia uma superioridade ontológica da sociedade sobre o indivíduo. Para Bourdieu, além da realidade social, existe o *habitus* que precisa ser considerado nas produções simbólicas.

⁴ Saussure e Levi-Strauss são os grandes expoentes com a teoria de que os fenômenos podem ser explicados por uma estrutura subjacente, os fatos não podem ser entendidos isoladamente, mas somente no seu todo.

⁵ Para Marx, a dominação era algo absoluto e a produção (capital) material era determinante, já para Bourdieu a dominação é relacional e o capital é mais complexo, incluiu, por exemplo, o capital cultural, simbólico, social, no processo de dominação.

recursos utilizados para legitimar o poder de determinada classe social” (BOURDIEU Apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 33-34).

Bourdieu, a partir dessas concepções, formula uma síntese.

Em primeiro lugar, articulando as contribuições das duas primeiras, afirma que os sistemas simbólicos funcionam como estruturas estruturantes justamente porque são estruturadas. Dito de outra forma, as produções simbólicas seriam capazes de organizar (estruturar) a percepção dos indivíduos e de propiciar a comunicação entre eles exatamente porque seriam internamente estruturadas, apresentariam uma organização ou lógica interna, passível de ser identificada pela investigação científica. Em segundo lugar, articulando as contribuições das duas primeiras tradições com a terceira, Bourdieu argumenta que 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 social (BOURDIEU apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p 34).

Portanto, para Bourdieu, as produções simbólicas participam da reprodução das estruturas de dominação social, podendo ser produzidos e apropriados por diferentes grupos, que passam a lutar pelo controle da produção, pelo direito de classificarem e hierarquizarem os bens produzidos. As diferentes estratégias que são utilizadas pelos indivíduos, grupos ou instituições para manter o poder ou a estrutura social o autor denomina como violência simbólica.⁶

É importante enfatizar que toda essa disputa ocorre num campo que é o espaço da articulação e da implementação das teorias, é o espaço onde ocorre a luta pelo reconhecimento, da luta para estruturar e ampliar os capitais. É o lugar onde os agentes demonstram seu potencial intelectual de conseguir organizar o grupo em prol de um projeto. Ou seja, no campo os agentes lutam e definem as ações, formando uma rede de relações objetivas na tentativa de impor sua política e cultura. Nesse sentido, o capital cultural recebe uma importância fundamental, ainda mais quando o tema está relacionado à educação, pois os portadores de tal capital contribuirão na estruturação, transformação ou manutenção da ordem social como veremos no próximo capítulo.

⁶ No terceiro capítulo veremos de maneira mais detalhada como é possível um grupo manter o poder de dominação. Veremos que o capital cultural é parte central para essa manutenção.

3 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM BOURDIEU

Bourdieu pode ser considerado como um dos mais importantes pensadores das ciências sociais e humanas, isso se justifica através de seus estudos realizados, que por sua vez, ainda são pertinentes e tendem a orientar inúmeras práticas pedagógicas e metodológicas do sistema de ensino. Com afinco nas ciências sociais e humanas ele realizou amplos estudos sobre a temática da educação, estudos teóricos e empíricos que garantiram a solidez de sua pesquisa e argumentos. O autor não se ateve a apenas uma vertente teórica, foi além das fronteiras tradicionais dos pensadores para aprimorar e arquitetar sua própria metodologia e conceitos, sendo esse seu diferencial, soube olhar para além dos limites para interpretar a história passada, presente e futura, para então, tematizar acerca do sistema de ensino.

Com esse enfoque do autor, de identificar através de sua pesquisa e estudo as anomalias sociais, ele situa a educação contemporânea numa nova perspectiva. E na tentativa de ir além do estabelecido, Bourdieu aprofunda alguns conceitos centrais para entender melhor como ocorre o processo de reprodução na educação. E por isso alguns o consideram com sendo determinista. Mas na verdade, isso ocorre, ou pode ocorrer, quando se fica atrelado apenas na obra “A Reprodução”, mesmo assim, nessa obra a ideia principal é de enfatizar que a escola é uma instituição que contribui com a manutenção da estrutura social.

Na perspectiva do autor francês, a escola ou o sistema de ensino precisaria ser pensado com uma função e um funcionamento voltado para os aspectos críticos com a intenção de superar a estrutura e a metodologia reprodutivista. Por isso, nessa parte da pesquisa, procuraremos desenvolver o conceito de capital cultural do autor, uma vez que a cultura é considerada determinante no processo de aprendizagem e irá orientar os rumos posteriores do indivíduo. Além do mais, versaremos especificamente sobre o que é a teoria da reprodução e o conceito de violência simbólica para posteriormente identificarmos alguns princípios para pensar a educação sob uma nova ótica, sob a ótica da transformação.

3.1 CAPITAL CULTURAL

Para analisar o sistema de ensino, Bourdieu reflete sobre o capital cultural dos indivíduos, pois esse seria um dos principais pilares da organização e manutenção do sistema social. Conforme o autor, esse capital está associado à noção de conhecimento e às diversas

formas de compreendê-lo, mas também está voltado aos costumes e às culturas, produzidas e conservadas nos diferentes contextos, classes, povos, expressando uma espécie de ethos.

[...] a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe (BOURDIEU, 1998, p.73).

Bourdieu argumenta que na sociedade existem três tipos de classes⁷ e consequentemente cada classe tem um determinado grau de capital cultural. Em outras palavras, existe uma hierarquia social, econômica e cultural, podendo ser dividida entre classe superior (elite, com amplas propriedades de capital cultural, econômico e social), classe média (pequenos burgueses com pretensão de ascensão) e classe baixa (populares voltados para a lógica das necessidades).

Nessa hierarquia a classe popular ocuparia

[...] a posição mais dominada no espaço social das classes sociais, as classes populares caracterizam-se-iam, antes de mais nada, pelo pequeno volume de seu patrimônio, qualquer que seja o tipo de capital considerado. Suas condições de existência condicionam, assim, um estilo de vida marcado pelas pressões materiais e pelas urgências temporais, o que inibe a constituição de disposições de distanciamento ou de desenvoltura em relação ao mundo dos outros (BOURDIEU Apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 70).

Nessa lógica, as classes populares escolhem pela necessidade e pela urgência do contexto, não tendo tempo para desenvolver suas competências culturais e fazendo isso, reconhecem como legítima a cultura da classe dominante. Ou seja, a o sistema de ensino inculcou o reconhecimento da cultura superior, negando o conhecimento da cultura da classe popular. Assim, considerando as chances objetivas, eles desenvolveriam um senso prático daquilo que lhes é possível alcançar e o que lhes é inacessível. Na verdade, eles tendem “a encarar a ascensão social menos como acesso a altas posições sociais e mais como possibilidade de evitar postos instáveis e degradantes, que não garantem uma vida com dignidade” (BOURDIEU Apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 71).

⁷ Para Bourdieu a sociedade não está estruturada por classes, mas sim, por espaços sociais que são ocupados por determinadas classes.

A classe baixa tenderia a investir menos no estudo porque as chances de sucesso escolar seriam mais reduzidas, para eles “faltam, objetivamente, os recursos econômicos, sociais e, sobretudo, culturais necessários para um bom desempenho na escola. Isso tornaria o retorno do investimento muito incerto e, portanto, o risco muito alto” (NOGUEIRA; NOGUEIRA. 2004, p. 72). Nesse sentido é importante lembrar que o retorno do investimento escolar, em grande medida, se dá no longo prazo, e essas classes dificilmente poderiam ou teriam as condições de esperar por esse retorno. Mesmo que o indivíduo tivesse um bom rendimento escolar, obtivesse títulos, uma compreensão da cultura, dificilmente poderia ascender socialmente devido a sua necessidade imediata do retorno econômico. O indivíduo e as famílias com recursos reduzidos tenderiam e aceitariam naturalmente a obtenção do retorno mínimo com os títulos escolares conquistados.

Esperar-se-ia dos filhos que eles estudassem apenas o suficiente para se manter ou se elevar ligeiramente em relação ao nível socioeconômico alcançado pelos pais [...] não haveria uma cobrança intensiva em relação ao sucesso escolar dos filhos, e sua vida escolar não seria acompanhada de modo muito sistemático (BOURDIEU Apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 72-73).

Já as classes médias, formadas por pequenos burgueses ocupantes de posição intermediária, travariam uma luta constante para não serem confundidas com a classe mais baixa, lutariam para diminuir as distâncias que as separam das elites. Pelo desejo de ascensão essa classe tenderia “a investir pesada e sistematicamente na escolarização dos filhos [...] as famílias desse grupo social já possuiriam volume razoável de capitais que lhes permitiria apostar no mercado escolar sem correrem tantos riscos” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004. p. 76).

Enxergando no ensino, na cultura, uma possibilidade de ascensão, as famílias renunciariam aos prazeres imediatos em benefício de seu projeto de futuro, ou seja, procurariam constituir certo acúmulo inicial para garantir a boa escolarização dos filhos. Além do mais, a classe média para garantir a boa escolarização reduziria o número de filhos por família para conter gastos e investir mais especificamente os recursos.

A classe superior, a elite dominante da sociedade, é constituída por famílias e sujeitos com posse forte e ampla de capital econômico e cultural. Essa classe teria um *habitus* que orienta suas disposições segundo o princípio da distinção, ou seja, tem um estilo de vida diferenciado com linguagens, costumes, posturas corporais, vestuário, consumos diferenciados por terem uma cultura diferenciada. Entretanto, dentro dessa classe, alguns

tenderiam ter mais capital econômico e outros tencionariam mais ao capital cultural, mas ambas investiriam na escolarização de maneira natural, sem pressão.

As condições objetivas, configuradas na posse de um volume expressivo de capitais econômicos, sociais, e culturais, tornariam o fracasso escolar bastante improvável. Além do mais, as elites estariam livres da luta pela ascensão social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004. p. 82).

Portanto, a classe superior teria basicamente um papel de comando da sociedade, pelo fato de possuir os elementos e instrumentos necessários para manter a dominação, seja através da cultura, ou através de bens materiais. No entanto, Bourdieu percebe que a maior dominação ocorre por meio do aspecto cultural e por isso, a necessidade de analisá-lo sob os aspectos familiar e escolar.

Na verdade, Bourdieu explicita que o capital cultural tem como ponto de partida o desenvolvimento escolar, mediante o conhecimento formal escolar. Mas cabe salientar que o capital cultural vai além da noção de capital escolar, caracterizando-se também como um conhecimento informal que se constitui a partir dos costumes e hábitos de cada pessoa e grupo social.

Ao referir-se ao capital cultural, o autor menciona que esse é responsável pelo rendimento dos agentes no sistema de ensino e difere segundo a origem social dos diversos grupos de agentes, ratificando o rompimento com o mito do dom e das habilidades inatas. Ele estaria associado às classes a que cada indivíduo pertence e poderia ser percebido sob diferentes aspectos e propriedades.

Sendo assim, o capital cultural para Bourdieu pode existir sob três formas, a saber: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado. Vejamos como o autor vê as propriedades de cada estado.

No que se refere ao estado incorporado, ele ocorre sob a forma de disposições duráveis do organismo. A acumulação de capital cultural exige sua incorporação pressupondo um trabalho de inculcação e assimilação, que custa tempo e deve ser realizado pessoalmente pelo agente na sua ação dentro do seu mundo de relações. Ou seja, “a acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor” (BOURDIEU, 1998, p. 74).

Como exemplo de propriedades de capital cultural incorporado podemos citar o bronzeamento do corpo da pessoa. Essa ação não é possível ser efetivada se não for uma

ação do próprio sujeito, é impossível fornecer uma procuração para alguém executar tal ação, pois ela é pessoal, isto é, o trabalho de aquisição é um trabalho do sujeito sobre si mesmo. Bourdieu fala que,

Aquele que o possui pagou com sua própria pessoa e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital pessoal não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou por transmissão hereditária, por compra ou por troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição. Não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular; depaupera e morre com seu portador (com suas capacidades biológicas, sua memória, etc.) (BOURDIEU, 1998, p. 75).

O essencial do capital cultural incorporado é que ele consegue trabalhar com duas categorias, uma é o seu potencial de aquisição e a outra é o seu patrimônio hereditário. Ele está sempre associado ou ligado a biologia da pessoa, mesmo que as vezes seja praticamente invisível tal herança, mas ele permite que o sujeito lhe acrescente propriedades de aquisição, trabalho esse que somente o próprio sujeito pode fazer. Entretanto, ele é mais eficaz na lógica da transmissão hereditária porque envolve o conjunto da família, ou seja, engloba todo o processo de socialização, por isso as propriedades acrescentadas no decorrer da história apenas podem qualificar o capital.

É importante ressaltar que a qualificação depende do capital econômico que a família ou o sujeito possuem.

O tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que é a condição de acumulação inicial (tempo que pode ser avaliado como tempo em que se deixa de ganhar) (BOURDIEU, 1998, p. 76).

Portanto, a desigualdade econômica pode refletir no processo de aquisição de capital incorporado e por sua vez pode ter reflexos na reprodução social. Uma família com poucos recursos econômicos, não terá tempo para fazer um processo qualificado de incorporação de capital cultural, enquanto que famílias providas de capital econômico maior poderão obter resultados mais satisfatórios por poderem reservar o tempo necessário para tal processo.

Tratando do próximo tipo de capital, perceberemos que Bourdieu faz uma análise do capital cultural no estado objetivado partindo do estado incorporado, isto é, no estado objetivado, o capital cultural pode existir sob a forma de bens culturais: escritos, pinturas, livros etc. Para alguém possuir os bens culturais em sua materialidade se faz necessário ter capital econômico, fato que pode se evidenciar através da compra de uma máquina. Mas para se apropriar dela, simbolicamente, é necessário possuir os instrumentos de apropriação e os códigos necessários para decifrá-la, isto é, tenha capital cultural incorporado (BOURDIEU, 1998, p. 75).

O capital cultural objetivado é um produto da ação histórica dos sujeitos que fortalece tanto a forma material quanto a forma simbólica, é um recurso a mais a ser utilizado pelos agentes que travam as lutas no campo da produção cultural. Uma diferença que aparece nesse estado do capital é que ele pode ser transmitido em sua materialidade, apenas na materialidade, pois a condição de apropriação específica (que é estado incorporado) não tem como transmitir. Podemos vender um quadro ou uma máquina para alguém que tenha recursos econômicos para adquiri-los, mas não podemos vender junto a capacidade e compreensão intelectual.

Chegamos assim a terceira concepção de capital, denominado pelo autor de estado institucionalizado. Nesse estágio, o capital cultural materializa-se através dos diplomas, deixando o sujeito mais autônomo e com maior capacidade de ação, além do mais, permite o reconhecimento social. Conforme Bourdieu, esse capital é reconhecido e garantido juridicamente, mas com limites comparados ao capital incorporado, ou seja, “tem os mesmos limites biológicos” (BOURDIEU, 1998, p. 78).

Outro fator a ser considerado é que nesse estado é possível depreender as funções de um sistema de ensino, bem como suas relações com o sistema econômico. O grau de investimento na carreira escolar está vinculado ao provável retorno que se pode obter com o título escolar, notadamente no mercado de trabalho. Como diz Bourdieu “permite estabelecer taxas de convertibilidade entre capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar” (BOURDIEU, 1998, p. 79).

Esse retorno em forma de título escolar pode ter valor alto ou baixo, quanto mais difícil for o acesso ao título maior será sua valorização, e quanto mais fácil for seu acesso maior será a tendência à sua desvalorização. Para Bourdieu,

[...] o investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido. Pelo fato de que

os benefícios materiais e simbólicos que o certificado escolar garante, dependem também de sua raridade (BOURDIEU, 1998, p. 79).

Analisando os três estágios do capital cultural, podemos perceber que quem tem melhores condições econômicas, articulações sociais mais amplas, com capital cultural qualificado, tende a ter as melhores condições para prosperar na sociedade e no ensino. Esse fato pode contribuir para que determinados campos ou indivíduos tornam-se produtores e reprodutores de conceitos considerados dominantes, ou seja, com capital mais elevado podem determinar melhor seu futuro, tendo opções de escolhas (e esses saberiam pela sua capacidade fazer a escolha certa) para definir modos e estilos de vida, os quais as pessoas desprovidas aceitam pelo fato da escola inculcar, legitimar e reconhecer. Portanto, o capital cultural exerce um papel na estrutura da sociedade e principalmente no sistema de ensino, precisando considerá-lo efetivamente na elaboração de estratégias de ação para evitar que determinados campos exerçam a reprodução social e intelectual.

Desta forma, para Bourdieu, a noção de capital cultural remete para a necessidade de se compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais. Sua sociologia da educação se caracteriza, notadamente, pela diminuição do peso do fator econômico, em comparação ao peso do fator cultural, na explicação das desigualdades escolares. Com isso destaca-se a relevância que tem a acumulação de capital cultural nos membros das famílias, quanto antes iniciar esse processo, mais dotadas elas serão. Por isso, a acumulação abarca praticamente todo o processo de socialização, o que significa um empreendimento prolongado de aquisição de capital cultural.

Assim, o conhecimento, isto é, a educação em Bourdieu está ligada às relações que os sujeitos estabelecem no mundo e em seu campo de atuação, entretanto, esse conhecimento precisa ser sistematizado criticamente pelos agentes para torná-lo produtivo aos demais sujeitos. A noção crítica passa pela compreensão do conhecimento praxiológico, pois, o capital cultural não pode ser transmitido instantaneamente por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Ele pode ser adquirido, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição. A internalização pressupõe um trabalho de assimilação, que exige investimentos de longa duração, para tornar essa forma de capital uma parte integrante da pessoa, ou seja, tornar um *habitus*.

A acumulação de capital reflete no rendimento do ensino dos estudantes, ou seja, existe uma estreita ligação entre as estruturas de relações sociais e o sistema de ensino, que é impossível ser negada. Nessa relação ocorre a ação pedagógica e o autor argumenta que a ação pedagógica que a escola virá desempenhar, será uma imposição, isto é, uma violência simbólica que tende a conservar e reproduzir os princípios do sistema de ensino. Na sequência buscaremos identificar quais são os princípios e como os agentes ou instituições fazem uso deles para manterem a estrutura social.

3.2 CONSERVAÇÃO E REPRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO

A categoria educação ganha espaço e força em Bourdieu depois 1960, quando ele formula uma resposta ‘original, abrangente e fundamentada’, teórica e empiricamente, sobre o problema das desigualdades escolares. As análises feitas pelo autor procuravam “conhecer os efeitos do estabelecimento de ensino, da sala de aula e do professor sobre as desigualdades escolares” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 12).

Bourdieu estava convencido que as desigualdades escolares estavam ligadas a contextos econômicos e culturais, por sua vez, a desigualdade social e cultural não poderia ser superada apenas através da oportunidade igual que a escola oferecia aos indivíduos, pois a escola reproduzia a ideologia da classe superior e privilegiava as aptidões naturais dos estudantes.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuemos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que 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, 1998, p. 41).

A verdade é que existe a necessidade, para garantir a igualdade de oportunidades entre as pessoas, levar em consideração não somente o desempenho dos dons individuais, mas sim, a origem social dos alunos. Com essa noção, o autor introduz um elemento importante no cenário educacional. A posição social que é ocupada na sociedade, especialmente a posição do grupo familiar é o elemento central para ser considerado no desempenho educacional. A cultura recebida na sua origem vai definir uma série de possibilidades futuras, pois na maior parte dos casos “os ideais e os atos do indivíduo

dependem do grupo ao qual ele pertence e dos fins e expectativas desse grupo” (BOURDIEU, 1998, p. 50). O autor argumenta ainda que a possibilidade de romper com essa lógica é muito difícil porque

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecidos pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social (BOURDIEU, 1998, p. 46).

Na verdade nem todos têm as mesmas características culturais ou condições estruturais, com isso, para muitos

[...] a ação do privilégio cultural só é percebida, na maior parte das vezes, sob suas formas mais grosseiras, isto é, com recomendações ou relações, ajuda no trabalho escolar ou ensino suplementar, informação sobre o sistema de ensino e as perspectivas profissionais (BOURDIEU, 1998, p. 41).

Essas percepções tem sua origem nos objetivos das famílias ou dos grupos, pois elas reproduzem de alguma maneira a estratificação social e as condições objetivas que definem as atitudes dos filhos e dos pertencentes ao grupo, os objetivos são repassados devido a cultura que possuem, seja ela herdada ou inculcada anteriormente pelo sistema de ensino. Esse modo estrutural passa a dominar as escolhas importantes da carreira escolar e influenciam também as atitudes das crianças em relação a escola. No entanto, mesmo a ascensão ser condicionada à objetividade empírica, existe a possibilidade de obter sucesso via rendimento escolar, mas essa ascensão é desigual. Vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1998, p. 41).

Em suma, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e a ascensão pela escola, ou seja, as atitudes em sua maior parte são condicionadas pela cultura herdada. Bourdieu enfatiza que em muitos casos ou até mesmo na maioria das vezes, se evita falar na desigualdade frente ao sistema escolar em virtude do apego a uma definição social de equidade nas oportunidades de escolarização (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Essa compreensão traz um fator a tona, a saber: a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais. “A igualdade formal que pauta a prática pedagógica

serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida” (BOURDIEU, 1998, p. 53).

O sistema de ensino no entendimento do autor.

Apenas seria uma pedagogia para despertar os dons adormecidos em alguns indivíduos excepcionais, através de técnicas encantatórias, em oposição a uma pedagogia racional e universal, que, partindo do zero e não considerando com dado o que apenas alguns herdam, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Nessa passagem encontramos a crítica que Bourdieu desenvolve ao sistema de ensino, em que recebe destaque o enfoque do dom individual, a capacidade intelectual excepcional de alguns indivíduos frente a educação e a maneira de como a instituição deveria proceder para garantir uma igualdade de oportunidades. Entretanto, Bourdieu não desenvolve detalhadamente uma proposta alternativa, mas o fato de ter encontrado o núcleo da questão da reprodução que o sistema escolar promove, fornece-nos princípios para analisar a temática.

Para chegar a isso o autor identificou⁸ que o sistema de ensino exige uma cultura aristocrática e que os professores usam uma linguagem que favorece os mais favorecidos fundamentando assim a conservação dos valores e a ordem social, ou em outras palavras, a escola contribui para reproduzir determinada cultura, pois privilegia os dons naturais e os méritos pessoais.

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra (BOURDIEU, 1998. p. 58).

A escola consegue o fator do reconhecimento porque alguns estudantes possuem capacidades naturais, mesmo que em alguns casos eles pertençam a alguma classe social com menos prestígio cultural e econômico. Para Bourdieu,

⁸ Os resultados das pesquisas para identificar tais elementos encontram-se na obra do autor “A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino”.

[...] o sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons (BOURDIEU, 1998, p. 59).

Nessa ótica, a escola alicerçada em princípios como o do dom natural, está contribuindo para legitimar a superioridade e os privilégios de poucos indivíduos, e acima de tudo sancionando aqueles que provem de origens sociais superiores, que conseqüentemente dominam melhor a linguagem e o conteúdo educacional transmitido. O conceito é de que nesse formato

[...] os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 13).

Bourdieu procura quebrar esse formato de visão otimista e funcionalista da escola onde os indivíduos competiam de forma igual entre todos e os que se destacavam seriam levados a níveis superiores por uma questão de justiça. E a tentativa de romper com essa concepção tornou o autor referência nos estudos e no pensamento contemporâneo e introduziu novas formas de avaliar e orientar o sistema de ensino.

O fato da escola não ser uma instituição neutra e estar a serviço de determinada classe social fez o autor pesquisar e escrever⁹ amplamente sobre isso. E um primeiro aspecto a ser considerado nas pesquisas realizadas por Bourdieu é o peso familiar no sucesso escolar. Segundo Gonçalves; Gonçalves “o *habitus* adquirido no seio familiar [...] é fundamental para a inserção do indivíduo na escola” (2010, p. 65). A escola por sua vez, selecionaria e reforçaria o *habitus*, conforme os princípios estabelecidos pela classe social dominante. Para mudar as concepções iniciais dos indivíduos seria necessário um tempo prolongado de inculcação, exigindo-se elementos novos para criar expectativas e explicações para o mundo e para o seu lugar no mundo. No entanto, nem sempre o indivíduo (estudante) tem esse tempo disponível, depende essencialmente da posição social da família, ou seja, a família indica no primeiro momento a orientação das expectativas.

⁹ Os estudos sobre o sistema de ensino tiveram início nas obras: Os Herdeiros e A Reprodução ambas escritas em parceria com Jean- Claude Passeron. A partir dessas obras são estabelecidas questões centrais sobre o campo escolar, tendo como base o sistema de ensino francês.

A escola, pela sua metodologia e princípios, legitimava a ascensão social através do princípio de naturalidade, sendo que qualquer pessoa poderia subir de status social desde que houvesse empenho individual, pois a escola era considerada como instituição que passa o conteúdo e faz avaliações iguais a todos, mas essa postura não refletia a realidade conforme afirma Gonçalves.

Partindo do princípio da igualdade (de atendimento), e tratando alunos desiguais em suas origens e propriedades (capitais) da mesma forma, a escola acaba por reforçar as diferenças preexistentes, por meio do discurso pedagógico, na medida em que o que é avaliado nem sempre se relaciona com a aprendizagem, mas com posturas e atitudes derivadas do capital social e cultural dos estudantes e de suas famílias (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010, p. 69).

Nota-se novamente a importância que Bourdieu atribui à família, pois ela é o primeiro núcleo formador, sendo que o *habitus* e os capitais influenciarão por todo o período subsequente. Isso não significa que o destino seja algo determinado, significa que existem condicionantes que influenciarão no futuro dos indivíduos.

A partir dessa problemática as pesquisas realizadas por Bourdieu, dedicadas à sociologia da educação, entraram na história e ganharam notoriedade. Ele fornece alguns elementos novos para interpretar a escola e a educação, essas interfaces novas levariam em conta a relação existente entre desempenho escolar e origem social, por isso a obra e a pesquisa dele se tornam importantes para quem vai fazer uma análise minuciosa do sistema de ensino. Na verdade, para Bourdieu a educação havia perdido o caráter de transformação da sociedade e servia para as instituições manterem e legitimarem os privilégios sociais, era preciso inverter essa lógica, pois os alunos não são indivíduos abstratos, mas são sujeitos que trazem do meio social, familiar uma certa bagagem social e cultural que se liga ao rendimento escolar.

Ao ignorar esses elementos no processo de aprendizagem, a escola estava cometendo ou contribuindo com a chamada violência simbólica, impondo o reconhecimento e a legitimidade de uma única forma de cultura, desconsiderando e inferiorizando a cultura dos demais segmentos.

3.3 EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Nos escritos acima, percebemos que Bourdieu enfatiza que na sociedade existem classes sociais, cada qual com determinado grau de cultura, isto é, a classe burguesa possui um determinado patrimônio cultural, enquanto a classe trabalhadora tem características culturais diferentes. Conforme salienta Bourdieu, a escola ignorava essas diferenças socioculturais nos educandos, selecionando e privilegiando em sua teoria, a prática das manifestações e os valores culturais da classe dominante.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Segundo Nogueira, Nogueira, na visão de Bourdieu a escola não só não reconhecia essas desigualdades como também legitimava a cultura de dominação.

[...] a escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às 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 (2004, p. 83).

Nesse sentido, a escola estaria a serviço da legitimação dos ideais dominantes, e por sua vez, os alunos oriundos de diferentes origens sociais teriam que se adaptar ao conteúdo e a metodologia de ensino, o que pode ser denominado de violência simbólica. Pessoas que tem um capital cultural mais qualificado teriam mais probabilidade de entender o que fora ensinado ou proposto pela escola. Para o autor, o capital cultural repassado pela escola se aproxima da cultura da elite.

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a cultura dessa classe (BOURDIEU, 1998, p. 55).

Na verdade,

[...] a posse de capital cultural favorecia o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos (intelectuais, linguísticos, disciplinares) que a escola veicula e sanciona. 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 desencantamento de relações íntimas entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso de crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 60-61).

Além desses elementos, Bourdieu ainda destaca que a posse de capital cultural favorecia o bom desempenho escolar nos aspectos estético e moral, pois “cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se portar” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 61). Ou seja, os alunos teriam que ter curiosidade, interesse, disciplina por uma certa cultura, independente da origem familiar, social e cultural. Nesse caso a escola favoreceria os alunos que já tem um aparato cultural maior, do outro lado os alunos da classe trabalhadora sentiriam dificuldade em assimilar a cultura escolar que no fundo tem uma concepção dominante para manter a estrutura social de determinado campo.

Para os filhos das classes trabalhadoras, a escola representa uma ruptura no que refere aos valores e saberes de sua prática, que são desprezados, ignorados e desconstruídos na sua inserção cultural, ou seja, necessitam aprender novos padrões ou modelos de cultura. Dentro dessa lógica, é evidente que para os alunos filhos das classes dominantes alcançar o sucesso escolar torna-se bem mais fácil do que para aqueles que têm que desaprender uma cultura para aprender um novo jeito de pensar, falar, movimentar-se, enfim, enxergar o mundo, inserir neste processo para se tornar um sujeito ativo nesta sociedade. (STIVAL. 2007, p. 82).

Essa interpretação passa a fundamentar melhor o que Bourdieu chamou de violência simbólica, em outros termos, para ele “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 26). A arbitrariedade constitui-se na apresentação da cultura dominante como cultura geral, ou seja, a ação pedagógica tende à reprodução cultural

e social simultaneamente. A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação) (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 27).

Assim, a violência simbólica estaria presente nas instituições de ensino porque a ação pedagógica tenderia a ser uma violência simbólica, ou seja, a violência na educação seria algo inerente e muito difícil de ser evitada. Reproduzir-se-ia, assim, a cultura dominante, inserindo um modelo de socialização que beneficiaria a reprodução da estrutura e das relações de poder. Os sujeitos, pertencentes à classe trabalhadora, perderiam parte de sua identidade e referências, tendo que aprender costumes e valores de grupos mais elevados cultural, social e economicamente.

Através do uso da noção de violência simbólica, Bourdieu busca desvendar o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como naturais as representações ou as ideias dominantes. A violência simbólica seria desenvolvida pelas instituições de ensino e pelos agentes pertencentes a determinado campo. Nesse viés, a transmissão de conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, ocorreria através da cultura escolar, na qual os dominantes teriam mais força e capacidade para imporem suas concepções por terem um *habitus* mais lapidado.

Bourdieu enfatiza que a violência simbólica tem características nítidas pertencentes a uma sociedade capitalista, baseada na divisão social do trabalho e na acumulação de capital produtivo, ou seja, baseada numa hierarquia, o sistema educacional também apresenta mecanismos de consolidação similares. O primeiro é a reprodução da cultura e o segundo é a reprodução da estrutura social, nas palavras do autor,

[...] a organização do mundo e a fixação de um consenso a seu respeito constitui uma função lógica necessária que permite à cultura dominante numa dada formação social cumprir sua função político-ideológica de legitimar e sancionar um determinado regime de dominação (BOURDIEU, 2004, p. 16).

Enquanto a cultura atua nas representações simbólicas ou ideológicas, a reprodução da estrutura atua diretamente na realidade das instituições e dos sujeitos. Porém, ambas possuem uma estreita relação, pois o ciclo não se completa apenas na reprodução social, do

trabalho cotidiano e das relações que são estabelecidas, mas se completa quando são reproduzidas simbolicamente e compreendidas pelos envolvidos.

Considerando esse formato, Bourdieu concebe a reprodução social e cultural da seguinte forma:

Ao apresentar as hierarquias sociais e a produção destas hierarquias como se estivessem baseadas na hierarquia de ‘dons’, méritos ou competências que suas sanções estabelecem e consagram, ou melhor, ao converter hierarquias sociais em hierarquias escolares, o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da ‘ordem social’ uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta das relações de força. (BOURDIEU, 2004, p. 311).

Através da violência simbólica a escola consegue legitimar a teoria da dominação, além do mais, seria uma dominação sem exercer qualquer violência física, ocorreria um processo de naturalização da estrutura vigente, sem que o aluno oriundo da camada social mais baixa percebesse esse processo, que é um processo totalmente dissimulado. A escola ou o sistema educacional reproduziria de forma arbitrária uma pedagogia coercitiva, fazendo com que todos os educandos se adaptem aos princípios e práticas da classe dominante.

Para Bourdieu, o sistema escolar manteria

[...] a ordem preexistente, isto é, separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente, através de uma série de operações de seleção, ele separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não possuem. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele tende a manter as diferenças sociais preexistentes (BOURDIEU, 2008, p. 37).

A escola era o meio pelo qual se legitimava de forma neutra a diferença social e cultural entre os indivíduos, pois a todos era concedida a possibilidade de aprender e a ser tornar um sujeito ativo, no entanto, os que aprendiam e se tornavam agentes da linha de frente, já traziam de casa um capital superior daqueles que provinham de origens menos privilegiadas, e para manter a hierarquia existente, esses reproduziam as características dominantes. Assim, a escola reproduzirá as relações sociais e culturais da sociedade capitalista de forma dissimulada. A grande questão que surge a partir dessa interpretação é: o que fazer para a escola ou o sistema ensino não reproduzirem e legitimarem os princípios dominantes?

Para responder a essa questão¹⁰ Bourdieu procura fazer a passagem das estruturas constitutivas de um tipo singular de contexto ao domínio das práticas e representações, faz intervir a mediação exercida pelo *habitus*, ou seja, os agentes oriundos de diferentes classes sociais e campos, já com certo *habitus* incorporado, procuram envolver os anseios de todos os grupos, instituições e indivíduos. Na medida em que os sujeitos pertencentes a diversos grupos sociais conseguem disseminar seus ideais, a classe dominante tende a perder prestígio e incorporar as demandas das demais classes e campos, fazendo com que a classe dominante deixe de ser predominante.

Entre as estruturas e as práticas, coloca-se o *habitus* enquanto sistema de estruturas interiorizadas e condição de toda objetivação. O *habitus* constitui a matriz que dá conta da série de estruturações e reestruturações por que passam as diversas modalidades de experiências diacronicamente determinadas dos agentes. Assim como o *habitus* adquirido através da inculcação familiar é condição primordial para a estruturação das experiências escolares, o *habitus* transformado pela ação escolar constitui o princípio de estruturação de todas as experiências ulteriores, incluindo desde a recepção das mensagens produzidas pela indústria cultural até as experiências profissionais (BOURDIEU, 2004, p. 47).

Bourdieu elabora, assim, um sistema teórico que não cessará de desenvolver, para tanto, as condições de participação social e o *habitus* que cada indivíduo carrega dentro de si, são ferramentas através das quais os indivíduos elaboram suas trajetórias e asseguram o espaço social com participação efetiva de todos nas decisões dos rumos da sociedade bem como na elaboração de estratégias de ação.

O *habitus* não é desenvolvido ou capacitado apenas pelo sistema de ensino, ele é herdado, vem do berço familiar e social, no entanto, o sistema de ensino pode aperfeiçoar a estratégia de ação. Cada campo ou grupo

[...] produz agentes sociais capazes e dignos de receberem a herança do grupo, isto é, de serem herdados pelo grupo. E isso é bem mais amplo do que a tarefa realizada pela escolarização, porque implica todo o processo por meio do qual a família produz o agente social, entendido como sujeito munido das competências, habilidades e disposições adequadas para ocupar determinado lugar social (BOURDIEU Apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 69).

Portanto, cada campo investe nos seus agentes, estabelece relações para que seus objetivos possam endossar. Na medida em que o campo vai ampliando e inserindo sua

¹⁰ Essa questão será tratada mais profundamente no quarto capítulo.

concepção por meio de agentes qualificados, crescerá sua autonomia e seu potencial de transformação da realidade. Consequentemente, o sistema de ensino será reestruturado, permitindo a inclusão de concepções das classes pretendentes.

Na interpretação de Bourdieu, existem duas formas de adquirir cultura, uma é pela familiarização e a outra por inculcação escolar, mas o ciclo máximo de aquisição ocorre na ação pedagógica familiar, permanecendo de modo duradouro em forma de *habitus*. Há “[...] dois modos de aquisição da cultura: o aprendizado total, precoce e insensível, efetuado desde a primeira infância no seio da família, e o aprendizado tardio, metódico, *acelerado*, que uma ação pedagógica explícita e expressa assegura.” (BOURDIEU apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 90).

Bourdieu no livro *Les héritiers*, procurou fornecer uma saída para a lógica da acumulação e dominação cultural através da escola. Essa saída estaria no processo que ele denominou de racionalização da pedagogia, mediante o qual a ação pedagógica com os alunos se daria por uma aprendizagem metódica visando tornar explícito tudo aquilo que funciona de modo implícito no curso do processo pedagógico. [...] uma pedagogia racional e universal, que, partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos (BOURDIEU apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 101). Mas alguns anos depois Bourdieu se convenceu que essa ideia era utópica, por isso a abandonou sem aprofundá-la e sem voltar ao assunto nas obras seguintes. Entretanto, algumas contribuições são relevantes sim e essenciais para pensar um ensino de qualidade, com propósitos críticos e transformadores da sociedade. Buscaremos discorrer sobre essas características centrais na parte final da pesquisa. Importa-nos no início do próximo momento, tematizar sobre o capital social, seu potencial e sua relevância na ampliação do capital cultural.

4 CAPITAL SOCIAL E EDUCAÇÃO

Dando continuidade a nossa pesquisa, queremos entrar mais especificamente no conceito capital social, procurando relacioná-lo com a educação e ainda ver de que maneira ele contribui para ampliar o capital cultural, diminuindo a assimetria educacional e a violência simbólica. Em tese, o objetivo é construir uma reflexão sobre o conceito capital social desenvolvido por Pierre Bourdieu, dando consistência e amplitude a temática para fecharmos algumas questões levantadas no começo da pesquisa.

Ao nos apropriarmos da teoria do autor mencionado, no itinerário de seu pensamento, perceberemos que a temática capital social é pertinente e tem recebido nas últimas décadas conotações expressivas, no meio social e acadêmico, devido a relevância que o conceito ocupa no estabelecimento das relações na sociedade e nas instituições.

4.1 O CONCEITO CAPITAL SOCIAL

O conceito capital social começou a ter um enfoque expressivo no último período, destacamos especialmente o meio acadêmico, onde o conceito ganhou força nas áreas da educação, sociologia, antropologia, ciência política e econômica. Merece destaque também o campo social, onde a temática é amplamente discutida em virtude das diversas relações sociais que o conceito consegue aglomerar e no meio econômico pelo fato de colocar em questão formas, modos, concepções e metodologias.

Mesmo o conceito capital social sendo debatido nas mais diferentes áreas, não existe um consenso em torno dele, pois é polissêmico, ou, em outros termos, é um conceito em disputa. Essa disputa faz com que ele se torne indispensável nos debates, seja para ser mais bem compreendido enquanto teoria que pode contribuir para fortalecer determinados campos e espaços sociais, ou seja, para ser efetivamente implementado na sociedade, na constituição das relações, cooperação, reconhecimento, confiança, ampliação do conhecimento, etc.

O principal desafio no campo metodológico é elaborar indicadores adequados para medir seu impacto na sociedade. É difícil medir os indicadores pelo fato dele ser um processo de interação social, não podendo ser quantificado numericamente. No entanto, podemos observar sua intensidade pela reciprocidade existente entre indivíduos, associações, instituições em determinado campo, fazendo com que a confiança, a cooperação e o reconhecimento sejam os principais indicadores da existência de capital social. Podemos

identificar e resumir esse caráter em Cattani da seguinte forma. “Capital social é o processo de desenvolvimento da confiança recíproca entre cidadãos com objetivo de resolver problemas que exigem a ação coletiva ou o desejo dos cidadãos para confiar nos outros” (CATTANI, 2003, p. 28).

Dessa maneira, o conceito capital social aparece como algo inovador, capaz de gerar novas relações sociais e ampliar o conhecimento, baseado na cooperação recíproca, solidária, coletiva, sendo operacionalizado pela participação das pessoas em organizações sociais, institucionais formais ou informais e pelo grau de confiança entre as pessoas de determinado campo.

Neste sentido, para Castilhos e Correa,

[...] capital social significa relações sociais ‘institucionalizadas’ na forma de normas ou redes sociais. Estas relações sociais são institucionalizadas porque representam acúmulos de práticas sociais culturalmente incorporadas na história das relações de grupos, comunidades ou classes sociais (2003, p. 127).

Desta forma evidencia-se que o capital social é resultado do conjunto de relações que os sujeitos sociais (agentes) estabelecem no seu campo de atuação. Estas relações configuram a constituição de um conjunto de acúmulos a estes agentes, permitindo ampliar, qualificar e potencializar suas ações. Podemos perceber que quanto mais amplo for o conhecimento e a relação do sujeito pertencente a um determinado campo, mais eficaz ele será em suas ações, evidentemente, a ação será eficaz se tiver o consentimento dos demais sujeitos envolvidos no processo do debate democrático e da efetividade da ação. Aqui já podemos perceber o papel que um educador têm devido a ‘posse’ de conhecimento e de saber acumulado que ele carrega junto, esse saber é essencial para formular as estratégias e planos dentro de determinado campo (educacional) ou espaço social. A pergunta que surge é: quais seriam as melhores estratégias para a educação, para a sociedade e os demais sujeitos? O capital social pode realmente contribuir para qualificar o sistema de ensino e a pedagogia de aprendizagem?

Considerando esta noção geral sobre conceito de capital social, nosso próximo passo será adentrar na temática no intuito de perceber e entender qual é a noção desenvolvida por Bourdieu e procurar responder aos questionamentos.

4.1.2 Capital social para Bourdieu

Bourdieu, um dos principais pensadores a elaborar sobre essa noção conceitual faz uma referência ao conceito capital social a partir da sociologia, especificamente nas obras “Le capital social: notes provisoires” e “Les trois états du capital culturel” (BOURDIEU, 1979; 1980), sendo um dos primeiros a mencionar o termo nessa área.

A preocupação que leva Bourdieu a formular uma concepção ampliada de capital repousa sobre evidências empíricas que apontam as limitações do conceito de capital econômico para explicar plenamente a ligação entre nível socioeconômico e bons resultados educacionais, o que o faz considerar que outras formas de capital, tais como o capital social e cultural, contribuem diretamente e interagem com o capital econômico para fortalecer esta relação.

Como verificamos anteriormente, Bourdieu concebe o espaço social como um campo¹¹ de lutas no qual os sujeitos individual ou coletivamente, elaboram estratégias que permitem manter ou melhorar sua posição social. Essas estratégias estão relacionadas com os diferentes tipos de capital, fortalecendo assim o saber e as ações dos sujeitos, uma vez que existe a relação e inter-relação dos diferentes capitais e instituições. Assim, é possível entender a valorização de cada capital conforme a situação e o interesse específico da instituição. E por sua vez, as instituições e ou os sujeitos, que tiverem maiores acúmulos de capital social, conseguirão obter mais sucesso na execução do seu planejamento e na disseminação do conhecimento, pois quando existe capital social é porque existe um corpo coletivo dando sustentação ao planejamento e às ações.

O capital social pode ser compreendido como um recurso para desenvolver estratégias de ação, uma vez que existe uma constante disputa na sociedade para manter a posição ou conquistar uma posição mais elevada. Nesse caso, quem tiver uma cultura mais aprimorada, quem for capaz de produzir melhor a estratégia envolvendo os agentes, terá mais facilidade em conquistar espaço na estrutura social, ou seja, existe um vínculo forte entre capital social e cultural, onde um capital pode se fortalecer com o outro.

Por isso, analisando nessa perspectiva, é fundamental perceber que em um Estado institucionalizado, o capital cultural materializa-se através do rendimento escolar dos indivíduos, o sistema escolar cobraría dos estudantes uma série de atitudes, conhecimentos e

¹¹ Para Bourdieu o campo estrutura-se pelo estado da relação de força entre os agentes. A matéria-prima desta luta é o capital de cada agente que varia tanto quanto à quantidade como quanto à qualidade. Capital é definido por Bourdieu como uma relação social, isto é, uma energia social que não existe e não produz seus efeitos a não ser dentro do campo onde ele se reproduz e se produz.

habilidades. Para Bourdieu, a noção de capital cultural surge, como verificamos acima, da necessidade de se compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais. Isto é, precisamos sempre considerar a diminuição do peso do fator econômico, em comparação ao peso do fator cultural, na explicação das desigualdades escolares.

Para Nogueira e Nogueira,

[...] não bastaria a um indivíduo um conhecimento técnico específico para ter acesso às posições dominantes. Exigir-se-ia dele um certo capital cultural. Da mesma forma, a posse do capital econômico não seria suficiente para se ter acesso e se manter nas posições mais elevadas da sociedade. A figura do novo rico atesta isso. O indivíduo, por ter conseguido dinheiro, pode adquirir uma série de bens materiais. Isso não garante, no entanto, a aceitação e o respeito por parte das camadas superiores da sociedade. Faltar-lhe-iam a linguagem, os gostos e os hábitos valorizados por essas camadas e exigidos para uma efetiva inserção no seio delas (2004, p. 43).

Nesse sentido, podemos compreender que a estrutura social é definida conforme a distribuição das diferentes formas de poder, ou seja, diferentes formas de capital. E é nessa compreensão que ganha força o conceito de capital social desenvolvido pelo autor pelo fato dele ser um recurso que pode plenamente auxiliar no processo de transformação.

Bourdieu define capital social da seguinte forma:

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998, p. 67).

Assim, Bourdieu se caracteriza como um autor referencial na elaboração e difusão do conceito de capital social. Sua concepção, que é a primeira análise contemporânea sistemática sobre o capital social, tem como foco as estratégias de reprodução ou a mudança de posições na estrutura social, constituindo-se no único autor a incluir a noção de conflito na estrutura de análise do capital social. Bourdieu utiliza o conceito de capital social de forma instrumental, centrando-se nos benefícios que são obtidos pelos indivíduos em função de sua participação em grupos e sobre a construção deliberada de sociabilidade com o objetivo de criar este recurso.

Em tese, o capital social

[...] refere-se ao conjunto de relações sociais (amizades, laços de parentesco, contatos profissionais, etc.) mantidas por um indivíduo. O volume de capital social de um indivíduo seria definido em função da amplitude de seus contatos sociais e, principalmente, da qualidade desses contatos, ou seja, da posição social (volume de capital econômico, cultural, social e simbólico) das pessoas com quem ele se relaciona (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 51).

Tal compreensão demonstra a importância das relações dentro dos espaços de atuação dos agentes sociais, pois é a partir delas que vão se constituindo e multiplicando capitais dentro dos próprios espaços. O capital social entra aí como um recurso que gera benefícios em um campo de relações, nas quais diferentes compreensões se constituem entre as pessoas e instituições.

O cerne do capital social em relação às outras formas de capital, sustentado por Bourdieu é a sua intangibilidade. Diferente do capital físico, que se desgasta com o seu consumo, o capital social é valorizado através de seu uso e de suas interações, ou seja, quanto mais for difundido, mais se valoriza, ganhando visibilidade e consistência dentro dos espaços de relações sociais. Ele só existe na estrutura das relações sociais, que são as fontes do capital social, e atua como um facilitador na difusão de informações e no fluxo de recursos aos agentes envolvidos na estrutura social.

Para Bourdieu o capital social representa um recurso ou um ativo que, a exemplo do capital econômico, pode ser acumulado. Entretanto, de modo diverso ao capital econômico que tem um proprietário e cujos direitos são assegurados por lei, o capital social tem caráter de bem público, e isso implica dizer que ele somente pode ser acumulado mediante a manutenção e ampliação das relações sociais que ocorrem na sociedade, a qual não tem aporte jurídico legal para reivindicar sua propriedade.

Esse caráter do capital social favorece a possibilidade do indivíduo mobilizar seus espaços e fortalecer suas ações, podendo inclusive, potencializar o capital cultural, tornando-o mais abrangente para fazer convergir esse potencial para a construção de um capital social mais sólido. Portanto, o capital social pode ser considerado um recurso que gera benefícios às pessoas, tendo como fonte o próprio relacionamento entre elas.

Essa forma de geração de capital social depende de dois elementos: um deles refere-se à confiabilidade existente no ambiente social, ou seja, a certeza de que as obrigações terão algum grau de retribuição e o outro se vincula à extensão real das obrigações assumidas. As

estruturas sociais diferem nestas duas dimensões, enquanto os agentes no interior da mesma estrutura diferem na segunda dimensão. Essas diferenças, tanto na confiabilidade do ambiente social quanto na extensão das obrigações assumidas, se devem a diversas razões, mas a principal é a existência de diferenças no grau de integração dos grupos, na amplitude da rede de relações que se conseguiu estabelecer.

Essa metodologia faria com que

os indivíduos não precisariam a cada momento fazer um cálculo consciente para decidirem as melhores estratégias a serem utilizadas para manter ou elevar sua posição social. Eles herdariam de sua socialização familiar um habitus, um ‘senso do jogo’, um conhecimento prático sobre como lidar com os constrangimentos e oportunidades associados à sua posição social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 54).

Portanto, Bourdieu trabalha na perspectiva de estabelecer uma rede de relações para agregar recursos às ações dos indivíduos e esses recursos são mais sólidos na medida em que são relacionados com as instituições, por isso, quem conseguir obter ou ampliar significativamente sua rede, pode também, facilmente obter benefícios pessoais ou coletivos e ampliar suas diferentes formas de capital, em especial o capital cultural, oriundo das relações estabelecidas no campo social.

A palavra rede nesse contexto chama atenção e cabe fazermos algumas considerações no intuito de perceber a importância desse termo no fortalecimento do capital social e cultural para efetivamente se conseguir pensar e fazer o processo de transformação. Vale frisar que Bourdieu não fornece um conceito específico de rede, no entanto, na obra, *Escritos de Educação*, ele introduz a temática afirmando que o volume de capital social que um agente possui depende da extensão da rede de relações que ele efetivamente consegue mobilizar. Assim, na nossa pesquisa o termo rede é posto no sentido da ampliação do capital social e o capital social sólido permite contribuir e ampliar o capital cultural, sendo possível com isso, concretizar objetivos pelo fato dos indivíduos estarem vinculados à rede através das suas relações.

Castells, autor que elaborou e elabora significativamente sobre o conceito rede, define-a como “um conjunto de nós interconectados” (2002, p. 566). E nesse processo quem conseguir conectar-se em rede terá mais probabilidade de determinar os rumos da sociedade. Quer dizer, o campo que conseguir se organizar, com posse de um amplo capital e com agentes comprometidos, conseguirá organizar seu campo ou espaço com mais facilidade,

fazendo com que em algum momento suas ideias e sua organização se disseminam na sociedade.

Para isso, é primordial compreender as novas dinâmicas que emergem na sociedade, captando que “essas redes transportam fluxos de capital, de informação, tecnologia, interação organizacional, imagens, sons e símbolos. Seus fluxos são processos que dominam nossa vida econômica, política e simbólica” (PAULI, 2006, p. 58).

Para Castells, a sociedade pode ser definida pelo “estar em rede”, ou seja, as “redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura” (2002, p. 565). Percebe-se que, pelo fato do sujeito integrar ou pertencer a uma rede, dá-lhe a possibilidade de enfrentar certas situações com mais organização e força, pois ele estará agindo coletivamente para alterar a lógica estrutural da sociedade que não lhe beneficia. O campo que almeja mudar a estrutura existente possui um acúmulo de capital maior quando consegue unir os objetivos a serem atingidos.

Geralmente se entende rede com o significado de processo de captação, articulação e otimização de energias, recursos e competências, capaz de gerar um sistema de relacionamentos que organiza indivíduos e instituições em torno de um objetivo ou agenda comum de caráter público (PAULI, 2006, p. 57).

Se por um lado a rede parece ser um mecanismo para algum grupo ou campo se manter de forma mais consolidada na dominação dos demais, por outro lado ela é justamente o espaço de apaziguar a relação de dominação, pois permite o processo do diálogo, de integração, de inserção e do debate. A rede que é formada por sujeitos e instituições e só se forma porque existe o desejo de ampliar e organizar o entorno social. Ela consegue fazer frente a estrutura social posta porque é um corpo coletivo querendo fazer a transformação, além do mais, podemos dizer que é uma transformação orgânica pelo fato dos sujeitos, agentes ativos estarem vinculados diretamente a uma proposta de um grupo.

A ampliação do capital social por meio das relações (rede) e conseqüentemente do capital cultural se torna mais forte quando ela tem um formato de horizontalidade. A horizontalidade da rede permite um processo pedagógico profundo de interação, seja ele social ou intelectual, é na construção que o conhecimento se dissemina, fazendo aumentar o capital de cada indivíduo envolvido. A rede pretende qualificar e quantificar econômica e socialmente a vida dos cidadãos, as pessoas com menos posse de capital, encontram na rede um instrumento de saída da submissão, possibilitando a convergência de objetivos.

Para o bom funcionamento de uma rede a ação dos sujeitos na sociedade é elementar. Pois como vimos, através da capacidade que os sujeitos têm para organizar, articular e estruturar a rede é que se obterá o desempenho pretendido. Nesse caso o acúmulo de capital cultural e também econômico tem um papel central, pois o campo que tem uma estrutura mais preparada poderá obter vantagens em determinado momento, fazendo sua ideologia predominar sobre os demais. No entanto, cabe destacar, que a rede pretende justamente garantir o maior acesso e disponibilização daquilo que é produzido pela sociedade, com mais acesso a cultura, conhecimento, etc. A rede é o espaço das instituições e das pessoas se fortalecerem mutuamente, buscando ampliar seu o capital cultural, econômico, social, político para efetivarem a mudança pretendida e necessária.

Na verdade, redes são formas de organização com múltiplos pontos que se articulam e propõem ações concretas. E nesse sentido, o primeiro elemento fundamental de uma rede é a participação voluntária de cada participante, ninguém é obrigado a entrar ou permanecer numa rede, as pessoas participam e se tornam ativas porque acreditam num ideal e objetivo comum. Outro aspecto é a autonomia, o participante mantém independência em relação a rede e aos demais integrantes, por isso o seu funcionamento passa a depender de um pacto de cooperação para que a ação individual e coletiva sejam similares. O elemento da isonomia também se torna essencial numa rede, pois todos são iguais perante um conjunto de normas, todos possuem direito ao mesmo tratamento e compartilham os mesmos direitos e deveres, isto se deve, nesse caso, também ao fato, da rede não ter uma hierarquia vertical, as decisões e lideranças provém de várias fontes. Como a rede não é hierárquica e sim horizontal, não há poder concentrado, o poder está diluído nos vários pontos da rede, cada ponto da rede é um centro em potencial.

Numa rede, a ordem é sempre co-produzida pelos parceiros; decisões são co-decididas. Lideranças diversas coabitam o mesmo espaço-tempo da rede, cuja estrutura lhes fornece as condições e os pressupostos (valores e objetivos compartilhados) para orientar as tomadas de decisão. Cada integrante da rede tem um nível de poder, enquanto a rede toda detém todo o poder. A capilaridade e extensão da rede impedem qualquer tentativa de controle central por um só integrante, mesmo porque, em rede, todos já são empoderados por definição, e não há concessão ou delegação de poder a outrem, pois não é preciso (MARTINHO, 2001, p. 27).

Em suma, a rede realiza uma operação de ‘empoderamento’, ou seja, cada participante recebe um investimento de confiança e de poder que converge para cada ponto conforme o contexto. Nesse aspecto a comunicação passa também a ser um elemento a ser

considerado, pois a articulação e o seu desempenho depende das trocas de informações. Por fim, na rede, a democracia ganha seu espaço, ela é o pressuposto lógico da desconcentração de poder, do respeito a autonomia, da diversidade e da multiliderança.

Levando-se em conta todos esses elementos, podemos identificar que a rede potencializa a capacidade de produzir as mudanças necessárias para promover a transformação social e cultural. As redes pretendem ser estruturas indispensáveis para articular e constituir um amplo capital social, que por sua vez contribui para ampliar o capital cultural e diminuir a desigualdade educacional.

Fazendo uso da rede nesse formato, podemos perceber facilmente um aspecto que merece ser destacado, a saber, o aspecto educacional, pois existe um constante processo de formação e de aprendizagem, de estratégias e principalmente aspectos de troca de informações e conhecimentos. A aprendizagem aparece durante todo o estudo da rede, as estratégias vão surgindo através da socialização permanente das experiências individuais no processo coletivo. E todo esse processo pretende justamente fazer com que o sujeito ou a instituição alcance um nível mais elevado, ampliando o capital social e cultural, pelo fato de mais pessoas estarem envolvidas e comprometidas com o projeto, permitindo que se obtenha conhecimento e possam fazer a transformação.

Nesse processo todo, cabe aos agentes de cada campo, caracterizados com um determinado *habitus*, ocupar sua função, que é de pensarem, elaborarem e considerarem todas as relações sociais e institucionais envolvidas no itinerário das propostas de mudanças. Vale frisar que o grau de articulação entre instituições, pessoas, demais atores da sociedade é um elemento importante para ser considerado, pois isso dá origem às estruturas dinâmicas e articuladas, capazes de aumentar o potencial de ação nas decisões.

Para isso, é conveniente compreender a estrutura da rede, da maneira como ela foi constituída, pois a estrutura organizacional é peculiar a cada rede e campo. Na verdade cada campo pode desenvolver uma arquitetura conforme o ramo em que atua e da forma como vai manter as relações, seja com ambiente externo ou interno. Conhecer a forma como cada rede se desenvolveu é um fator essencial para entender o todo do processo e cabe a cada campo, através de seus agentes, organizar sua metodologia e sua rede, levando sempre em conta o contexto social inerente a situação.

Fica latente que o formato de organização é um elemento expressivo no desenvolvimento social, cultural, político e econômico. E por sinal, cada vez mais, a sociedade, organizada institucionalmente conecta-se em rede para ampliar seu capital, evidentemente que essas redes possuem as mais diferentes características e gerenciamentos.

O setor empresarial tem por objetivo competição e rentabilidade financeira, o governo por sua vez procura integrar sistemas operacionais para agilizar e qualificar os serviços prestados, grupos sociais atuam em rede na perspectiva de obter reconhecimento e aprovação de suas demandas, organizações não governamentais também procuram através de redes implementar políticas sociais e econômicas sustentáveis e justas. Na era informacional a Internet assumiu um papel substancial, conectando inúmeros segmentos e formando uma rede global de dados e informações e mudando a estrutura organizacional da sociedade. Enfim, todos esses elementos se conectam ao capital cultural, econômico e social que a sociedade ou as comunidades dispõem, esse capital vai transformando a vida das pessoas e do próprio sistema organizacional. É um círculo virtuoso, basta saber qual a maneira mais apropriada para inserir todas essas ferramentas para ampliar o capital social e produzir conhecimento.

4.3 CAPITAL SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Após termos abordado o conceito de capital social, queremos enfatizar a importância desse conceito na educação, ou seja, identificar os elementos centrais para relacioná-los com o sistema de ensino, levando em consideração a possibilidade de o capital social ser um elemento ou um instrumento para ampliar o capital cultural dos indivíduos para contraporem-se a teoria da educação reprodutora e mantenedora da estrutura social.

Em termos gerais percebemos que alguns fins podem ser possíveis pelo fato dos agentes exercerem ações coletivas, isto é, fazerem uso do recurso do capital social para agirem e organizarem o espaço no qual estão inseridos, por ser um espaço para disseminar e construir conhecimento, e, essa concepção faz com que sua teoria tenha fundamentação, por isso, considerando esse aspecto, podemos reconhecer a relação entre capital social e educação.

Analisando um pouco mais especificamente a teoria de Bourdieu acerca do capital social, pode-se argumentar que o conceito consegue ser um multiplicador das outras formas de capital (cultural, econômico, simbólico), fazendo com que se tenha uma redistribuição e uma equidade social. O autor trata o conceito como uma soma de recursos decorrentes da existência de redes de relações de reconhecimento recíproco de determinados campos da sociedade que potencializam fortemente o capital cultural.

Precisamos ter presente que a sociedade tem espaços sociais que são ocupados por diferentes grupos, com maior ou menor poder econômico e cultural. Dentro de cada

instituição existem os agentes que, por sua vez, são distribuídos “na primeira dimensão, de acordo com o volume global de capital que possuem e, na segunda dimensão, de acordo com a estrutura de seu capital, isto é, de acordo com o peso relativo dos diferentes tipos de capital, econômico e cultural, no volume global de seu capital” (BOURDIEU, 2008, p. 19).

O pano de fundo disso é de que os espaços sociais são construídos pelos agentes inseridos na instituição através do *habitus* que é o princípio gerador e unificador. “O *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação – o que chamamos, no esporte, o senso do jogo, arte de antecipar o futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo” (BOURDIEU, 2008, p. 29). E, para ocupar um determinado espaço social, onde o grupo possa ser reconhecido, exige-se um esforço de ampliação das relações sociais e culturais. Essas relações (redes) são propriamente o capital social que possibilitam ampliar o horizonte de estratégias e de conquistas. “É preciso construir o espaço social com estrutura de posições diferenciadas, definidas, em cada caso, pelo lugar que ocupam na distribuição de um tipo específico de capital” (BOURDIEU, 2008, p. 42). Assim, indivíduos e instituições podem ampliar o capital cultural porque estão inseridos em determinado contexto construído mutuamente partindo da realidade. Essa transformação que as relações (capital social estruturado em forma de rede), originam, envolvem efetivamente o sistema de ensino, que também é um trabalho feito pelos agentes, uma vez que o sistema de ensino carrega em si a estrutura social. E se o agente estiver envolvido, através de uma rede de relações, pertencente a um grupo, campo, instituição, ele terá que necessariamente absorver os anseios de toda classe e das demais classes para efetivar a transformação.

Com a identificação feita por Bourdieu de que o sistema de ensino contribui para produzir e reproduzir a estrutura social pelo fato da escola não ser neutra, queremos considerar que nos conceitos expostos podemos identificar a contribuição do capital social para pensar a educação além da reprodução. Em outras palavras, o espaço social é constituído de diferentes campos, cada um com determinado grau de capital, que para alguns pode ser mais forte no aspecto econômico, outros no cultural ou simbólico. Com o conceito de capital social, que forma uma rede congregando diferentes pessoas ou campos, é plenamente possível estruturar um sistema de ensino que contemple as diferentes classes sociais e campos. Pois cada campo tem seus próprios agentes que lutam para implementar em rede suas estratégias, com um vasto conhecimento.

O capital social tem condições de mudar posturas e atitudes, incluindo conhecimentos e culturas que são favoráveis a todos, tentando não deixar espaço para a ação pedagógica arbitrária ou à violência simbólica. O fato de o capital social ser mais eficiente

quando articulado com diversos espaços sociais, lhe confere notoriedade no sistema de ensino e acreditamos que esse seja um avanço da teoria de Bourdieu, conseguir pensar o ensino para além da escola com alternativas reais.

A teoria de Bourdieu contribui e auxilia a escola a formar uma rede de relações entre professores do mesmo ou até de diferentes campos, envolvendo efetivamente o conhecimento formal e informal na constituição das estruturas gerais da sociedade e da política pedagógica. Através do capital social os campos se fortalecem e os indivíduos conseguem potencializar seu *habitus* para pensar uma educação cada vez mais crítica e transformadora que contemple os anseios de todos. Com o enfoque do capital social conseguimos fundamentar, e também pensar, em como incluir o conhecimento que os educandos trazem do meio familiar, ou seja, conseguimos conjugar o conhecimento praxiológico. O capital social na educação favorece aos sujeitos terem mais capacidade de delinear suas pretensões futuras, pois ampliam o capital cultural, essencial no desenvolvimento das disposições.

4.4 CONTRIBUIÇÕES PARA UM SISTEMA DE ENSINO PARA ALÉM DA REPRODUÇÃO

Alguns pensadores críticos atribuem a Bourdieu o rótulo de fomentar a teoria reprodutivista por ressaltar que a escola é uma instância privilegiada da violência simbólica, um espaço e uma ferramenta para reforçar a dominação e manter a estrutura social.

À primeira vista, a teoria da violência simbólica traz certo pessimismo em relação ao papel da escola, ou seja, como instituição fundamental na formação do *habitus* do indivíduo, pode ser apreendida apenas sob o ângulo da reprodução, à medida que utiliza sua legitimidade e pseudoneutralidade para inculcar-lhe o arbitrário cultural dominante, contribuindo eficazmente para a manutenção da ordem social. Não só em relação a escola, mas, na teoria de Bourdieu, é possível perceber a trama da reprodução das sociedades que tende a conduzir aqueles que procuram conhece-la a um pessimismo que retira a possibilidade de mudança e transformação no contexto da sociedade capitalista (ALMEIDA, 2010, p. 148).

Mas o sistema fundamentado na teoria da reprodução deixa algumas facetas abertas, permitindo o processo da transformação, ou seja, pensar o ensino além da reprodução. É nesse sentido que Bourdieu soube explorar as entrelinhas e nos alertar para pensarmos as alternativas viáveis. Essas alternativas aparecem dentro do próprio sistema, o sistema

reprodutivista tem em si o embrião da contradição, possibilitando pensarmos e construirmos os caminhos da transformação.

Um dos pressupostos é o da tomada de consciência dos indivíduos (agentes) através da sua inserção na sociedade. Pois, se o sistema se fortalece e mantém a não consciência dos indivíduos, é bem provável que ele venha a sucumbir com a tomada de consciência dos agentes através do conhecimento adquirido no meio social. Com o acúmulo de capital social que as pessoas geram através das relações que estabelecem, cria-se um conhecimento e um reconhecimento prático e teórico, que por sua vez passa a ser o embrião para provocar a transformação.

Isso não quer dizer que as regras, a estrutura, a metodologia, a pedagogia possam ser alteradas a cada momento, significa que se pode constituir um *habitus* enraizado no meio social capaz de questionar e propor novas formas de pensar o ensino, levando em consideração a diversidade e a amplitude de capital cultural das pessoas e campos.

Sob esse prisma, notamos que a reprodução aparenta ter certa fragilidade pelo fato da escola estar relacionada com elementos estruturais objetivos, carregando em si a contradição e abrindo espaço para a educação além da reprodução, isto é, a escola exerce um papel central para a reprodução ou manutenção da ordem social, no entanto, no seu âmago abrem-se facetas para edificar fundamentos para o questionamento e para a mudança.

Bourdieu e Passeron afirmam que

Ao possibilitar às classes subalternas a apropriação do saber sistemático, revelando-lhes por essa mediação, as relações de poder em que se estrutura a sociedade, a educação lhes permite também a compreensão do processo social global, uma vez que este saber está genética e contraditoriamente vinculado à situação social por mais que, ideologicamente, se tente camuflar esta vinculação. O saber acaba levando ao questionamento das relações sociais, mediante o processo de conscientização do real significado dessas relações enquanto relações de poder, revelando inclusive a condição de contraditoriedade que as permeia (2008, p. 52).

Martins, interpretando a teoria de Bourdieu, diz o seguinte.

Ao tomar consciência da tendência reprodutivista do sistema de ensino, seus agentes estão partindo para a desconfiança, o reconhecimento da ilegitimidade do processo, o que pode contribuir para uma mudança no jogo, ou seja, a possibilidade de passar da reprodução à transformação. Assim, esse poder de transformação e libertação, fundado no conhecimento do mundo social, torna-se um vigoroso instrumento de libertação, uma vez que permite explicitar o jogo com o qual estamos envolvidos, a posição que nele ocupamos e o poder de atração que exerce sobre nós (2002, p. 181).

Evidentemente para que a mudança aconteça, exige-se um trabalho prolongado dos agentes pertencentes a determinado campo, é preciso que conhecimento informal (investimento familiar e social) e conhecimento formal (investimento educacional) caminhem conjuntamente. A alternativa a lógica de reprodução passa pela capacidade de fomentar um *habitus* ativo, inventivo, voltado às necessidades do presente e às pretensões futuras.

Nesse sentido, as relações que são estabelecidas entre os diferentes capitais podem auxiliar na desmistificação do conceito de sistema de ensino, preservando sua identidade, sem, no entanto, ser uma instituição meramente reprodutora e legitimadora da desigualdade social e educacional.

Com esse enfoque encontramos mais um argumento da possibilidade de ir além da reprodução. O elemento da dimensão da multiplicidade de culturas presentes na escola evidencia a abertura de brechas, pois a autonomia, a liberdade, maneira de viver, de se portar, são também construídas a partir da coletividade, do caráter social e educacional. Podemos entender que a modificação da escola passa pela mudança na sociedade e vice versa, por isso precisamos compreender o modelo de escola e de sociedade para propormos os princípios fundantes de um sistema de ensino transformador da realidade. Dessa forma, Bourdieu com sua teoria pode contribuir na crítica da sociedade e da escola para elaborarmos um novo modelo, que respeite as diferenças e construa aprendizagens sólidas e críticas entre todos.

A principal contribuição de Bourdieu foi de considerar que o sistema de ensino reproduzia determinada cultura pelo fato da escola não ser uma instituição neutra. Essa constatação introduz um debate mais eficaz sobre a necessidade da escola ter uma postura crítica na elaboração dos princípios pedagógicos e na execução dos mesmos, remete para uma análise crítica do currículo, dos métodos pedagógicos e da avaliação escolar.

Por ter fornecido ainda as bases para o rompimento com a ideologia do dom e do mérito pessoal, Bourdieu abre um campo para um vasto debate, pois as desigualdades educacionais não podem mais ser explicadas como fruto das diferenças naturais entre os estudantes. Considerando-se esses elementos podemos encontrar na teoria de Bourdieu contribuições substanciais para desencadear um sistema de ensino de qualidade, que considere as diversas culturas e saberes das diferentes classes sociais.

Na verdade, a preocupação sociológica de Bourdieu contribuiu para desestabilizar certas práticas intelectuais relativamente cristalizadas e nos remete a pensar novos desafios.

Torna-se imprescindível pensar novas formas de intervenção e organização social, além de inventar ideias, uma vez que não existem mais ‘deuses’, e para isso, a relação entre sujeitos e estrutura social ganha relevância na formulação do conhecimento, na implementação dos princípios e estratégias de ação do sistema escolar, em outras palavras, a coletividade na construção dos espaços e ambientes ganha força para os que defendem uma educação crítica, a teoria de Bourdieu abre o caminho para isso.

No processo de transformação precisamos falar mais sobre um conceito central, a saber: autonomia relativa. Para Bourdieu, a autonomia relativa do sistema de ensino esconde o fato da escola ser um instrumento ideológico, permitindo assim, inculcar um arbitrário cultural de maneira legítima, dissimulando a visão dos agentes da sua dependência e instrumentalização em relação à estrutura objetiva. E quanto mais a escola dissimular a ação pedagógica e as relações com a estrutura objetiva, mais ela funciona como instrumento de reprodução social e nesse sentido, perceber, desvendar e compreender essa metodologia, já é uma contribuição imensa para fazer o processo de transformação social.

A autonomia relativa esconde, dissimula, que a escola está ligada ou relacionada com as estruturas sociais objetivas, dessa maneira, a escola tem dentro de si contradições que são verdadeiros fatores para fomentar a transformação social. Como já salientamos, o acolhimento das contradições torna a reprodução um processo frágil, pois ao reproduzir a estrutura social dominante, reproduz também as contradições que podem desenvolver-se a ponto de iniciar a mudança pretendida.

Conforme Bourdieu e Passeron.

É preciso pois construir o sistema das relações entre o sistema de ensino e os outros subsistemas, sem deixar de especificar essas relações por referência à estrutura das relações de classe, a fim de perceber que a autonomia relativa do sistema de ensino é sempre a contrapartida de uma dependência mais ou menos completamente oculta pela especificidade das práticas e da ideologia permitidas por essa autonomia. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 232).

Nesse sentido Bourdieu aponta para uma dialética entre o sistema de ensino, que atua como um campo com autonomia relativa, e o agente social com *habitus* capaz de modificar o campo no qual está inserido.

Por fim, ao fazermos a leitura ou re-leitura das obras de Bourdieu, precisamos ter presente que toda teoria é um projeto inconcluso, isto é, o saber ou conhecimento é uma construção constante e coletiva. Dessa forma, existe a necessidade de continuarmos estruturando o pensamento sobre educação e o lugar do sistema escolar na sociedade atual. A

teoria elaborada por Bourdieu pode enunciar um novo modelo de sistema de ensino, baseado no questionamento, nas diferentes formas de pensar, nas práticas sociais, nas próprias ações educativas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos à parte final desta pesquisa, referente à temática capital cultural e educação referenciando a teoria de Bourdieu, cabe-nos apresentar algumas considerações, evidentemente, sem pretender fechar ou encerrar o debate, pois o movimento que a pesquisa e a própria educação fazem, é sempre um movimento aberto, inconcluso, permitindo a criação de novas ideias com a finalidade de qualificar os estudos. Por isso, após termos percorrido a trajetória que nos propomos na parte introdutória, estamos cientes de que, se não conseguimos responder a todos os questionamentos sobre o tema, ao menos acreditamos ter conseguido pôr em questão alguns aspectos relevantes.

É importante lembrar e destacar que Bourdieu procurou desenvolver uma teoria identificando, primeiramente, os gargalos ou limites do sistema de ensino, depois, de maneira eficiente tentou apontar os efeitos e as consequências que ele tem na sociedade. O cerne dessa constatação é de que o sistema de ensino tal como estava estruturado, contribuía para manter e legitimar a estabilidade social, por isso se fazia necessário encontrar alternativas viáveis e críticas a tal processo.

Para Bourdieu, a escola poderia e pode ser responsável pela formação de um espírito mais empenhado, mais crítico, com maior capacidade de mudança, tanto das instituições, quanto das pessoas e grupos. Para isso, precisaria ocorrer um processo de desnaturalização da realidade que cercava os agentes de determinado campo, portadores de *habitus* e de capital. Com esse procedimento dar-se-ia um passo importante para a mudança social e escolar, permitindo fazer o enfrentamento dos problemas para implementar as transformações necessárias ou pretendidas.

Nesse sentido, a articulação que Bourdieu consegue fazer entre os conceitos de campo, *habitus* e capital, ganha expressão. Esses fatos colocam-no como grande pensador dos problemas da sociedade e especificamente da educação, em outros termos, permite a ele identificar, mapear e interpretar as estratégias de distinção e traçar uma metodologia de estudo.

Essa metodologia pode ser identificada no primeiro capítulo com a formulação do conceito do conhecimento praxiológico, onde que, o *habitus* possui a função de fundamentar esse conhecimento. Essa articulação e inter-relação que ocorre, permite romper com os esquemas mentais e transportar o agente para um novo emaranhado de campos no intuito de construir novos procedimentos de ação social e de sistema de ensino. Na verdade, ocorre um envolvimento dos grupos e dos sujeitos para provocar ações em todos os campos, para

pensarem sobre qual mudança pretendem atingir. Assim, o conhecimento passa a ser fonte para exercer a função libertadora do indivíduo, isto é, oferece a possibilidade para escolha, escolha essa, que poderá ser mais consciente para fortalecer o espaço social e institucional.

A integração entre o indivíduo, sociedade e escola forma um espaço plural de relações, um espaço da troca dialógica de ideias e saberes que constroem princípios pedagógicos alicerçados na realidade social e cultural através do comprometimento dos agentes, professores e campos envolvidos.

No exercício da construção da teoria de Bourdieu, sobre a temática do ensino, os conceitos capital econômico e simbólico, merecem uma atenção especial, pois através deles o autor fundamenta parte de seus estudos. Em relação ao conceito capital econômico é relevante destacar que ele possui determinada importância para explicar o desempenho dos estudantes ou o próprio desempenho de desenvolvimento de uma sociedade, mas não é único ou o fator determinante como foi visto no desenvolvimento da pesquisa. No que se refere ao capital simbólico, cabe destacar a relevância do prestígio, reputação, honra, reconhecimento, pois essas categorias fazem parte da reprodução das estruturas de dominação social, em outras palavras, estão inerentes aos sujeitos e campos e tendem a acompanhar a transformação pretendida.

Na segunda parte da pesquisa percebemos a influência do capital cultural no sistema de ensino, ele recebe um enfoque ímpar, uma vez que é considerado um fator que contribui para produzir e reproduzir a estrutura social e institucional/pedagógica da escola. Para o autor, a posse de capital cultural favorecia indivíduos no desempenho escolar na medida em que facilitava a aprendizagem dos conteúdos, ou seja, estudantes com amplo acesso e posse de capital cultural obtinham melhores resultados no ensino, isso acontecia porque a escola ignorava ou não se aproximava do conteúdo e cultura trazida de 'casa' por parte das classes inferiores.

Conforme Bourdieu, a escola fazia isso de forma dissimulada, possibilitando a imposição da cultura dominante através do ensino. Com isso, podia-se justificar e considerar o processo metodológico legítimo, isto é, recebia reconhecimento legal. Em suma, a escola não tinha uma postura neutra, mas condicionava para determinados campos manterem sua posição, privilegiando a cultura do dom individual, gerando uma violência simbólica em seus procedimentos.

Para contrapor a isso, Bourdieu procurou elaborar uma teoria da ação racional, no entanto, logo a abandonou considerando-a utópica. Mas a principal contribuição dele nesse processo foi de identificar que a escola tinha um papel central na sociedade e para os

indivíduos, entretanto, era necessário encontrar as facetas ou os métodos para fazer a mudança. Como vimos acima, a própria escola carregava em si a contradição, com a tomada de consciência dos indivíduos pela sua inserção no meio social e pelo conhecimento adquirido através do ensino, abre-se caminho para promover a mudança desejada.

Nessa tentativa de estreitar e ou eliminar os níveis desiguais de aprendizagem entre os estudantes das diferentes classes e promover a transformação, recorreremos ao capital social para ampliar o capital cultural dos indivíduos, uma vez que, para Bourdieu ele um recurso ligado à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento. A rede de relações oriunda do capital social pode ser um condicionante para instituir novos formatos de organização social e de ensino, pois, para Bourdieu, não é possível dissociar o social do ensino, ambos estão entrelaçados e é necessário que haja um diálogo constante para fazer o processo de mudança se tornar real. Nesse caso, é imprescindível um trabalho comprometido e orgânico entre sociedade, escola e até mesmo, entre as diversas escolas. Essa interatividade entre os campos amplia o capital social, a consciência dos sujeitos e ao mesmo tempo amplia o capital cultural, fomentando um novo *habitus* e outra metodologia.

Assim, o *habitus*, pode ser compreendido como cultura, costume, conservadorismo, mas esse *habitus* é também, propulsor social e educacional, e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes na medida em que o capital cultural dos sujeitos for qualificado e ampliado. Em síntese, o *habitus* é uma forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas que pode evitar a reprodução da educação quando estrutura social e educacional for considerada. Nesse sentido, a escola tem o papel de ser o embrião para formar ou produzir novas práticas e fomentar o capital cultural, mas para isso, é necessário que dentro do sistema de ensino tenham pessoas comprometidas com as pretensões dos campos que almejam tornar a escola um espaço para pensar a transformação social. O agente escolar possuidor de determinado capital e *habitus*, não pode esquecer sua origem, seu campo e nem ser dissimulado pela cultura dominante, mesmo que essa seja uma tarefa difícil.

Se quisermos um sistema de ensino com enfoque no pensamento e numa prática mais crítica, necessitamos considerar a estrutura social e cultural dos estudantes e a própria realidade escolar. Nos argumentos e interpretação de Bourdieu, integra-se família, escola e sociedade, isto é, conhecimento formal escolar e informal, aquele que os alunos trazem do berço, do grupo ao qual pertencem. Nesse processo, as pretensões das classes precisam ser consideradas pelos agentes envolvidos no projeto educacional, evitando a violência

simbólica ou a pedagogia arbitrária. Para isso se efetivar, a rede de capital social é um fator que contribui para qualificar o projeto, pois, permite e possibilita o reconhecimento e o acolhimento das diversas culturas e saberes, fomentando ideias e ações.

Em resumo, o capital social integra uma gama muito maior de pessoas e instituições voltadas a fortalecer o espaço/campo, qualificar constantemente o sistema de ensino, qualificar a cultura dos indivíduos, para que eles, autonomamente possam tomar posição, contribuir para aperfeiçoar, modificar e transformar o sistema de ensino e a sociedade. Assim, acreditamos que, com a ampliação do capital cultural por meio do capital social, que tem um papel importante nesse viés da pesquisa, podemos pensar processos críticos da função e do funcionamento do sistema de ensino, indo além da reprodução.

No artigo publicado por Bourdieu em 1992, *Excluídos do Interior*, (que está na obra *Escritos de Educação*), aparece de forma mais enfática a atualidade da teoria. Se na metade do século XX havia a diferenciação entre escolarizados e não escolarizados, já no fim do século ele postula uma nova diferenciação, que opera através do próprio sistema de ensino, isto é, a seleção dos estudantes é feita segundo o itinerário escolar, o tipo de estudos, as opções curriculares, etc. Dessa forma, a escola continua excluindo de forma dissimulada uma grande parcela de estudantes no fomento ao desenvolvimento social e institucional. Assim, é importante termos clareza do nosso papel, para considerarmos a relação entre o capital econômico, social, cultural para interpretarmos e constituirmos as bases conceituais, pedagógicas, metodológicas e estruturais do sistema de ensino. Para termos mais consistência nessa análise, poderemos inserir dados empíricos, identificando espaços onde existe um forte capital social e capital cultural para relacionar com o nível de aprendizagem e ou com as instituições de ensino.

Acreditamos que essa pesquisa poderá ter continuidade por ser uma teoria atual, os conceitos podem ser reinterpretados, dando inclusive mais amplitude ao tema. Falamos em reinterpretação porque Bourdieu analisou profundamente o sistema de ensino francês e estruturou sua teoria. Já no caso do Brasil, com certeza, outros elementos poderão compor essa pesquisa e análise.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Lenildes R. Silva. Pierre Bourdieu: *A transformação social no contexto de 'A Reprodução'*. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/1291>>. Acesso em: 12 dez. 2010.
- BAQUERO, Marcello; CREMONESE, Desalma (org.). *Capital social: teoria e prática*. Ijuí: Unijuí, 2006.
- _____. *Desenvolvimento endógeno em tempos de globalização*. Porto Alegre: FEE, 2001.
- BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (orgs.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas: Papyrus, 2008.
- BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Trad. Lucy Magalhães. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- _____. *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- _____. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- _____. *Contrafogos. Táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. *Contrafogos 2: por um movimento social europeu*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. *O campo econômico. A dimensão Simbólica da dominação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Papyrus, 2000.
- _____. *O desencantamento do mundo: estruturas econômicas e estruturas temporais*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- _____. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- _____. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Zouk, 2007.
- _____. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.
- _____; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- BUTTENBENDER, Pedro. *Educação, gestão e desenvolvimento*. Ijuí: Unijuí, 2007.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CATTANI, Antônio David (org.). *A outra economia*. Porto Alegre: Veraz, 2003.

CENCI, Ângelo; DALBOSCO, Claudio; MUHL, Eldon (org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: UPF, 2009.

DALBOSCO, Cláudio. *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007.

DUPAS, Gilberto. *O mito do desenvolvimento*. São Paulo: UNESP, 2006.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. Rio de Janeiro: Nacional, 1999.

GEHLEN, Ivanildo. Exclusão social e desenvolvimento local. In: PASTORE, Elenice; TEDESCO, João Carlos (org.). *Ciências sociais: temas contemporâneos*. Passo Fundo: UPF, 2007.

GONÇALVES, Nadia; GONÇALVES, Sandro. *Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

HIGGINS, Silvio. *Fundamentos teóricos do capital social*. Chapecó: Argos, 2005.

LOYOLA, Maria Andréa. *Pierre Bourdieu*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

MARTINS, Carlos Benedito. Estrutura e ator: a teoria da prática em Bourdieu. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 9, n. 27, set. 1987.

_____. Notas sobre a noção da prática em Pierre Bourdieu. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 62, mar. 2002.

MIRANDA, Luciano. *Pierre Bourdieu e o campo da comunicação: por uma teoria da comunicação praxiológica*. Edipucrs: Porto Alegre, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ORTIZ, Renato. (org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d' Água, 2003.

PAULI, Jandir. *O poder nas redes de economia solidária*. 2006. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

PINTO, Celi Regina. O poder e o político na teoria dos campos. *Veritas*, Porto Alegre. v. 41, n. 162, p. 221-227, jun. 1996.

PINTO, Louis. *Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social*. Trad. Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro, 2000.

PUTMAN, R. D. *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

REIS, Liliane da Costa; SILVEIRA, Caio Márcio (org.). *Desenvolvimento local: dinâmicas e estratégias*. Rio de Janeiro: Rede DLIS, 2001.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Cia. das letras, 2000.

STIVAL, Maria. *Políticas públicas do Estado do Paraná*. Disponível em:
<http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=155> Acesso em: 13 de mai. 2010.