

Notas sobre a sociologia do poder: a linguagem e o sistema de ensino

Ana Maria F. Almeida*

Resumo:

O artigo discute a sociologia do poder formulada por Pierre Bourdieu, detendo-se particularmente sobre a relação entre linguagem e sistema de ensino. Depois de descrever o modelo analítico de Bourdieu, o texto examina a maneira como essa abordagem lida com (i) as evidências de que há resistência à imposição da dominação e (ii) a especificidade histórica.

Palavras-chave: Sociologia do poder; Bourdieu; Linguagem e sistema de ensino.

Notes on the sociology of power: language and the school system

Abstract:

The article discusses Pierre Bourdieu's sociology of power, focusing on the relation between language and the school system. After describing Bourdieu's analytical model, the article examines how this approach deals with (i) the evidence that domination meets with resistance and (ii) the historical specificity.

Keywords: Sociology of power; Bourdieu; Language and school system.

Como já apontaram alguns comentadores, uma das contribuições distintivas da proposta bourdieusiana para se pensar a estrutura social consiste na sua maneira de construir a idéia de “dominação” (Pinto, 1998; Swartz, 1997; Thompson, 1991). Trata-se, na melhor tradição weberiana, de pensar a organização da sociedade em termos de hierarquias de poder às quais são submetidos inclusive aqueles mais dominados por perceberem a ordem social como natural, legítima e adequada. Tal naturalização da ordem social arbitrária é vista como resultado de processos de imposição de visões de mundo (violência simbólica).

O programa de pesquisa que Bourdieu desenvolveu em torno dessa questão dispunha-se a identificar empiricamente tanto os instrumentos de dominação (isto é, instrumentos de imposição de um ponto de vista sobre o mundo) quanto os processos que os tornam operatórios em cada formação social num momento específico. É essa uma das questões centrais de *Distinction* (1984), por exemplo. A partir da análise dos instrumentos de dominação operatórios em diferentes contextos é possível construir uma teoria geral dos modos de dominação com ambições universalistas.

Neste texto, eu me detenho sobre o lugar destinado à linguagem e, mais particularmente, sobre a maneira como linguagem e o sistema de ensino se imbricam

nesse arcabouço. No entanto, mais do que descrever o modelo analítico proposto por Bourdieu, objeto da primeira parte, estou interessada em interrogar essa proposta de análise sobre a maneira como lida com (i) as evidências de que há resistência à imposição da dominação e (ii) a especificidade histórica. Essa é a função da última parte do texto.

1. Por que falar sobre conceitos?

O método não admite ser estudado separadamente da pesquisa na qual ele é usado; ou ele é um estudo sem vida, incapaz de fertilizar a mente que a ele recorre.
Auguste Comte, citado por Bourdieu et al. (1991, p. 3)

Acredito que o trabalho desenvolvido por Pierre Bourdieu é tanto melhor entendido se reconhecemos de antemão que nele encontra-se, ao mesmo tempo, um método para o estudo das diferentes sociedades e os resultados da aplicação desse método ao estudo da sociedade francesa contemporânea.

O método, uma teoria do conhecimento sociológico, pretende orientar a maneira de pensar e de organizar as perguntas sobre o social. Esse método, Bourdieu frisa com bastante ênfase, não foi concebido como teoria ou

*E-mail para correspondência: aalmeida@unicamp.br

epistemologia pura, mas foi construído lentamente, para resolver os problemas nos quais as abordagens clássicas (reunidas sob a dicotomia geral entre *subjetivismo* e *objetivismo*) estavam estacionadas. Tais problemas foram levantados pelos empecilhos concretos à utilização desse *modo de pensamento* na pesquisa empírica, para os quais não havia ferramentas disponíveis no arsenal da sociologia do momento. Isso implicou, a meu ver, uma teoria da ação profundamente imbricada com essa teoria do conhecimento sociológico.

Neste trabalho, discutirei principalmente a teoria da ação a partir do exame dos conceitos de *habitus*, campo e capital.

Essa forma de organização do trabalho confronta-se, porém, com a firme oposição de Pierre Bourdieu aos estudos conceituais descolados, ainda que momentaneamente, do problema empírico que lhes dá origem e razão de existência. Essa oposição é particularmente forte quando está em questão o seu próprio trabalho. Para ele, constitui um vício acadêmico típico do estado atual da prática sociológica o fato de dispendermos muito mais do nosso tempo falando sobre conceitos do que fazendo-os funcionar na prática da investigação:

Permita-me dizer diretamente e com bastante ênfase que eu nunca "teorizo", se por tal nós queremos dizer engajar no tipo de gobbledygook ... que é bom para os manuais e que, através de uma extraordinária má construção da lógica da ciência, passa por Teoria em muito da ciência social anglo-saxã. (Wacquant, 1989, p. 50)

O autor pede que os conceitos sejam compreendidos relacionalmente e vinculados à necessidade empírica que esteve na sua origem.

Sem dúvida há uma teoria no meu trabalho, ou melhor, um conjunto de ferramentas de pensar visível através dos resultados que elas permitem, mas que não é construído enquanto tal... Trata-se de um construto temporário que toma forma para e através do trabalho empírico. (Wacquant, 1989, p. 50, ênfases no original)

A sua sugestão é que se fale dos seus conceitos colocando-os para trabalhar, isto é, que se dialogue com eles através de uma investigação concretamente construída, uma vez que os conceitos não têm definição fora do sistema analítico que lhes deram origem (Bourdieu, 1989b).

Essa proposta de Bourdieu parece desconsiderar, principalmente para os investigadores interessados em utilizar o seu modelo teórico em objetos de estudo diferentes, uma etapa fundamental do trabalho de pesquisa que diz respeito à construção de um domínio

sobre a teoria (Bachelard, 1949). Como fazer os conceitos funcionarem sem uma discussão preliminar a respeito do seu significado e das condições de aplicabilidade?

Trata-se aqui de um paradoxo apenas aparente se analisado em relação ao debate sobre o que se constitui hoje a prática sociológica legitimada. No contexto desse debate, Bourdieu denuncia a posição hierarquicamente superior que costuma ser associada àqueles profissionais que se dedicam à teoria por oposição à pesquisa empírica, em função do atual estado de divisão do trabalho sociológico. Para ele, um domínio apenas lógico da teoria imprimiria um pequeno efeito na atividade de pesquisa. Essa seria governada, em sua maior parte, pelas disposições do pesquisador, resultado de um processo de internalização, adquirido na prática de pesquisa, das diferentes operações que a compõem. Nessas circunstâncias, o discurso teórico *per se* é pouco mais do que um discurso estéril e limitado.

O alvo dessas colocações não é toda e qualquer prática de reflexão teórica, mas os sociólogos cuja profissão define-se como prática da discussão conceitual, geralmente chamada de "teórica", e que evitam a todo custo "colocar os narizes no chão" das realidades empíricas (Bourdieu e Wacquant, 1992, p. 113). Para Bourdieu, o avanço no conhecimento sobre o mundo social só se dá através de pesquisas empíricas solidamente construídas. Porém, o estudo cuidadoso dos conceitos e o controle lógico das construções teóricas é, também para ele, uma etapa indispensável do trabalho de investigação - "teoria sem pesquisa empírica é vazia, pesquisa empírica sem teoria é cega" (Bourdieu 1988, p. 774-5). O estudo aqui apresentado foi concebido nessa lógica. Para que ela se realize, no entanto, é preciso compreender de forma mais precisa o tipo de debate no qual a discussão da sociologia do poder bourdieusiana está inserida.

2. A análise do sistema de ensino e o problema da relação indivíduo/sociedade

Nas diversas vezes em que apresenta o seu trabalho ou que reflete sobre as condições epistemológicas e sociais sob as quais ele foi produzido, Bourdieu define como ponto de partida a sua insatisfação com uma série de antinomias clássicas nas ciências sociais como a oposição entre o modo de conhecimento objetivista e subjetivista, a divisão entre as análises da materialidade e as do simbólico, a oposição entre estrutura e sujeito sociais, a irreduzibilidade das abordagens conhecidas como "macro" às análises conhecidas como "micro" (Bourdieu 1987, 1990a: prefácio).

A sua preocupação em construir instrumentos teóricos que permitam a incorporação simultânea desses

pares de oposições tornou-se uma espécie de marca registrada sua depois de mais de 30 anos de pesquisa e mais de 20 volumes publicados. No entanto, Bourdieu não é mais (se é que algum dia o foi) o único intelectual que se colocou essa missão. Questionamentos sobre o sentido das dicotomias mencionadas acima voltaram ao centro do debate sociológico há quase duas décadas, segundo testemunha o volume de estudos dedicados a essa discussão.¹ Porém, pelo menos uma das características da veiculação de tais questionamentos na literatura especializada – a inclinação teoreticista – impede a sua vinculação imediata aos problemas de pesquisa aplicada com que se defrontam a maioria dos estudiosos do sistema escolar, nos quais elas estão, não obstante, profundamente implicadas. Qual o significado desse debate para esse público?

O exame de uma discussão que tem mobilizado o espaço educacional brasileiro a partir da última década é suficiente para responder essa pergunta. Refiro-me especialmente ao debate travado pelos estudiosos da educação em torno da necessidade de se privilegiar ou não a investigação “da sala de aula”, isto é, do cotidiano escolar. Uma breve retrospectiva das suas condições de surgimento clarificará o meu argumento.

a) Como se discute a escola no Brasil?

Desde os primeiros sinais de redemocratização no país, os estudiosos da educação brasileira, em sua maioria alojados no interior das Faculdades de Educação, assistiram a uma modificação substancial do seu espaço de atuação profissional. Se, por um lado, eles continuavam encarregados da formação dos futuros professores e especialistas que atuariam dentro das escolas de 1ª e 2ª graus, por outro lado, eles foram confrontados com as possibilidades de atuação nos próprios órgãos formuladores das políticas educacionais. Nesse quadro que recupera características da profissão típicas do início do século XX, os principais analistas e críticos da educação nacional, que haviam contribuído para desvendar o caráter socialmente injusto da escola contemporânea, passaram a preparar os profissionais que atuariam no mesmo sistema de ensino que, com maior ou menor autonomia, eles estavam ajudando a reformar.

O conhecimento sobre o sistema educacional disponível no momento, porém, apresentava um problema para esses estudiosos. A liberalização política brasileira coincidiu com o momento de maior sucesso, no espaço científico, das investigações que dedicavam-se a expor a função de reprodução das estruturas de classe desempenhada pelo sistema de ensino das sociedades capitalistas.²

A recepção desses trabalhos no Brasil caracterizou-se pelo seu enquadramento indiscriminado numa teoria

ditada “crítico-reprodutivista” entendendo-se que eles apontavam a impossibilidade universal do sistema escolar ser utilizado para garantir uma melhor distribuição dos benefícios sociais. Essa leitura atraiu uma crítica e uma condenação em bloco por parte do grupo de estudiosos da educação. Reação bastante compreensível num momento em que a definição coletivamente legitimada do que consistia um profissional da educação passava centralmente pela sua capacidade de intervenção nas políticas e práticas educacionais. Nesse quadro, reconhecer a impossibilidade de utilização do sistema educacional para a mudança social implicava reconhecer a inutilidade de toda uma categoria profissional.

Além disso, a leitura homogeneizadora dos diferentes trabalhos que expuseram a função estratificadora do sistema educacional fez com que todos eles fossem lidos como abordagens que se preocupavam basicamente com as relações entre sistema educacional e estruturas sociais mais amplas e não mostravam interesse em investigar as interações que tinham lugar no ambiente educacional, deixando sem discussão os mecanismos específicos através dos quais essa função de produtor e reproduzidor das diferenças sociais é desempenhada ou, e certos casos, desvirtuada.³

Essa forma de receber tais estudos deixou aqueles profissionais engajados em construir um sistema educacional mais justo sem instrumentos para examinar os problemas mais concretos da prática pedagógica como parte de um projeto de mudança, na medida em que não ofereciam alternativas concretas de atuação consistente nessa arena política tal como ela se achava organizada.

Foi nesse quadro que se definiu a necessidade, coletivamente reconhecida pelos estudiosos da educação brasileira, de pesquisas que privilegiassem o interior das salas de aulas, o cotidiano do processo de escolarização, as interações no ambiente escolar, como uma forma de se estabelecer o modo como as regularidades da reprodução das desigualdades denunciadas pela análise “macro” eram efetivadas por meio da prática concreta dos agentes sociais num ambiente escolar específico. Isso significou uma busca de instrumentos que privilegiassem abordagens “micro”, o que explica, por exemplo, a recente popularidade de uma abordagem com ares de etnometodologia nas Faculdades de Educação, principalmente com os profissionais das áreas ligadas à “metodologia de ensino”, mais diretamente preocupados em reunir suportes para a atuação concreta dos pedagogos e professores que eles estão encarregados de formar.

É o momento, assim, da intensificação de estudos que, quando examinam a linguagem em relação com a escola tendem a praticar uma análise do discurso que privilegia, com raras e honrosas exceções, o recenseamento de

“representações”, “valores” e “moralidades” sem tematizar o conteúdo de classe dessas visões de mundo.⁴

Não há como negar, no entanto, que o acordo em torno dessa agenda ocasionou um volume de pesquisas sobre o cotidiano das escolas brasileiras sem precedentes. Foi por intermédio desses estudos que os rituais da sala de aula e da administração educacional puderam ser em larga medida desvendados e que procedimentos tais como a formação das turmas, a distribuição dos professores pelas diferentes classes, a relação entre professor e alunos e, particularmente aqui, as características do discurso professoral, puderam ser vistos como mecanismos que definem o sucesso e o fracasso posterior dos alunos. Mas, quais as escolhas epistemológicas que os estudiosos da educação estão fazendo ao privilegiar as estruturas sociais ou as interações entre os agentes como método de estudo da realidade social?

b) Subjetivismo x objetivismo

Ação/interação e estrutura têm sido, de fato, tratadas como oposições na literatura sociológica.⁵ As abordagens que têm se preocupado com a ação (basicamente com o problema de definir por que as pessoas agem como agem) geralmente não se colocam o problema de procurar uma motivação social para a ação dos indivíduos. Esse modo de conhecimento considera que o sentido da ação dos agentes sociais é aquele que é dado por eles próprios. No estudo das ações concretas, as representações dos agentes sobre as suas ações são tomadas como ponto de partida (causas) e de chegada (razões). Em conseqüência, as origens sociais dos comportamentos individuais são buscadas, no máximo, no contexto em que a interação em questão ocorre, segundo as próprias representações dos envolvidos.

Conhecidas na literatura como abordagens micro, ou fenomenológicas, as perspectivas sociológicas que privilegiam a ação trazem implícita uma tese antropológica subjetivista. As representações (construídas pelos próprios agentes) são geradoras das práticas, logo, os seres humanos individuais são os únicos originadores das relações sociais, pois são eles que constituem as relações como providas de sentido. Para apresentar esse ponto, a microsociologia costuma mostrar como as relações entre os indivíduos pressupõem o conhecimento tácito de uma série de informações não veiculadas. Se o mundo aparece como “natural” para os indivíduos (isto é, não necessitando de explicação), é porque são os indivíduos que dão sentido ao mundo (isto é, produzem o mundo). Na pesquisa empírica, as causas para a ação dos indivíduos são buscadas no contexto em que ocorre a relação, e o objetivo é buscar o sentido que os agentes individuais atribuem às suas ações.

A análise objetivista ou estrutural, num certo sentido, é construída como uma crítica à perspectiva subjetivista. Várias investigações produzidas nesse quadro contribuem para mostrar que as relações entre os indivíduos não são relações individuais que dependem apenas do contexto imediato, mas são relações estruturadas, isto é, relações que tiram o seu sentido da posição social ocupada pelos indivíduos em um sistema mais amplo, que os engloba. Assim, uma conversa entre um médico e uma enfermeira ou entre uma professora e seus alunos depende basicamente da condição social estruturalmente constituída inscrita nesses papéis. Numa sociedade capitalista, por exemplo, a condição social é definida pela estrutura de classes.

O modo de conhecimento objetivista fundamenta abordagens macrosociais que privilegiam as estruturas *vis-à-vis* o indivíduo atuante e que afirmam a primazia da matéria sobre as construções simbólicas ou sobre o sentido que os agentes atribuem às suas ações cotidianas. A análise constrói as relações objetivas, num nível diferente daquele em que o agente constrói as suas representações sobre as interações em que ele está envolvido. São essas relações objetivas que estruturam (1) as práticas, (2) as representações das práticas e (3) o conhecimento primário – prático e tácito – do mundo familiar. O investigador produz um corte entre as representações do agente e as relações que dão sentido a essas representações, referindo a sua análise primordialmente a essas últimas.

O objetivismo rompe com a opinião espontânea sobre os fatos sociais. Para operar esse corte, o investigador parte do princípio de que a percepção do mundo social que os agentes sociais parecem compartilhar com tanta naturalidade não é, primeiro, natural, pois pressupõe um ato de decodificação, e não é, segundo, auto-evidente porque supõe o domínio de um código (que não é acessível a todos os agentes). Nessa lógica, o sistema de relações constantes que dá sentido às ações dos agentes individuais e constitui a sociedade é a estrutura (que define o código e as condições para o seu deciframento).

No mesmo movimento que estabelece o corte com as representações dos agentes, o objetivismo torna-se incapaz de subsidiar um pensamento sobre a ação dos agentes sociais como algo diferente da pura execução das relações estruturais. As abordagens estruturalistas, sem um indivíduo em ação, acabam por transformar os construtos teóricos forjados por elas mesmas em agentes sociais. As “classes sociais”, “estruturas”, “cultura”, “modos de produção” passam a ter uma eficácia social que dispensa os sujeitos concretos responsáveis pelas ações históricas.

Assim, em resumo, as análises “micro” tendem, por um lado, a considerar as interações entre os agentes sociais pelo seu valor de face e, por outro lado, a desconsiderar as relações de classe que definem a posição social dos interlocutores e estruturam as interações como relações de poder (opressão e submissão). As análises “macro”, por sua vez, desconsideram a parcela de autonomia de que dispõem os agentes sociais e, assim fazendo, não permitem o estudo sistemático das maneiras como as estruturas realizam-se na prática cotidiana dos agentes.

É para esse impasse que Bourdieu pretende contribuir com a sua teoria da prática. Seu objetivo é construir “um modelo dinâmico, de tipo gerativo, capaz de correlacionar o domínio das estruturas ao domínio das práticas através do *habitus*”. Para isso ele propõe um modo de conhecimento **praxeológico** que tem por objeto não apenas o sistema de relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas objetivas e as *disposições* estruturadas pelas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, vale dizer, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade (Bourdieu, 1972).

É em função dessa proposta que Bourdieu aparece como um autor provável para subsidiar investigações sobre a linguagem e educação como elementos de uma interrogação sobre o papel do sistema escolar na produção e reprodução das diferenças sociais. Justamente porque ele oferece uma alternativa à oposição “sala de aula/estrutura social” a que tem estado confinada a pesquisa educacional brasileira e preocupa-se em estabelecer o princípio lógico que relaciona estrutura e ação.

Num programa de investigações que se proponha a dar conteúdo a essas categorias, cada interação linguística, mesmo a mais insignificante, seria examinada como “portadora de traços da estrutura social que ela ao mesmo tempo expressa e contribui para reproduzir” (Thompson, 1991, p. 2). A linguagem é, assim, conceituada como uma forma de prática social e, portanto, pode ser analisada por meio das mesmas ferramentas que compõem a teoria da ação bourdieusiana.

3. Linguagem como prática

Práticas dessa e de outra natureza são conceituadas como produto de uma relação entre um *habitus* e um campo (ou mercado, para utilizar uma formulação também bastante cara a Pierre Bourdieu). Baseado numa teoria da socialização forte, no sentido de que as experiências anteriores têm preponderância sobre as

posteriores na formação daquilo que somos, o *habitus* lingüístico diz respeito ao conjunto de disposições adquiridas ao longo de um processo no qual se aprende a falar em contextos específicos (com a família, com os amigos, com os superiores e os subalternos, etc.). Essas disposições levam o agente social a falar de uma determinada maneira (mantendo uma relação específica com a língua dita padrão e exibindo um certo sotaque, por exemplo). Além disso, tais disposições constituem-se numa das dimensões da *hexis* corporal, e dizem respeito também à forma como são utilizadas a boca, o lábio, o tom de voz, entre outros, nas interações lingüísticas, o que implica um estilo, assim como a apreciação que se faz desse estilo (bonito, feio, elegante, deselegante, feminino, masculino, etc.). O fato desse estilo variar em função de critérios de pertencimento a categorias sociais como gênero, etnia, grupo social demonstra que as disposições lingüísticas são socialmente estruturadas (por oposição, por exemplo, a ser um artefato biológico da espécie).

Talvez seja útil explicitar melhor o que está em jogo nessa formulação. Os conceitos de campo, *habitus* e capital foram introduzidos gradativamente no trabalho de Bourdieu como ferramentas teóricas que permitem o uso do que ele chama de *modo de pensamento praxeológico*, mencionado acima. Tais conceitos permitiriam pensar o mundo de forma relacional.

a) Campo

O conceito de campo, por exemplo, tem em vista garantir o lucro científico de se estabelecer o espaço de atuação dos indivíduos como um espaço de jogo interessado. Um conjunto de pressuposições teóricas embasa essa idéia. Bourdieu enxerga o espaço social como um sistema de relações objetivas (isto é, relações que existem independentemente da consciência ou vontade individuais) entre posições sociais que se definem umas em relação às outras. Negando cumplicidade com o que ele chama de erro nominalista – a crença na existência de uma posição por ela mesma – não se concebe a existência de um patrão sem um empregado, de um filho sem um pai (ou mãe), de um professor sem aluno. O espaço social constitui-se, assim, como um espaço de diferenças no qual a posição de cada um se define em relação à diferença (ou oposição) que apresenta para com outra posição.⁶

As posições são, em grande parte, independentes da existência física dos agentes sociais que as ocupam (a fórmula: “o rei está morto, viva o rei” exprime perfeitamente essa idéia). O reconhecimento da alta dose de independência das posições sociais em relação às pessoas que as ocupam implica um modo específico de perceber as relações sociais. Nessa ótica, os talentos,

as competências e as capacidades que os agentes possuem de forma muito desigual são desvinculados de sua natureza biológica e percebidas como características socialmente adquiridas.

A definição da distância que separa uma posição da outra (e que não se confunde com a distância física) não é prerrogativa do indivíduo – tais distâncias são estabelecidas socialmente, isto é, são uma construção coletiva, coletivamente apropriada. Numerosas instituições são encarregadas de codificar as distâncias sociais e de forçar o respeito a elas (leis, costumes, etc.) uma vez que a modificação dessas distâncias implica, muito freqüentemente, em modificar a ordem social.

Nas sociedades modernas, altamente diferenciadas, o universo social é composto de vários microcosmos, que são espaços onde relações objetivas específicas entre posições sociais são estabelecidas. A noção de campo é aplicada, nesse quadro, para designar esses microcosmos. Trata-se de um espaço social onde certas determinações de caráter específico concorrem para produzir um certo jogo de interações entre posições sociais. Fala-se, assim, de campo religioso, campo político, campo econômico, campo esportivo e, entre outros, campo intelectual.

Pode-se dizer, então, que toda interação social, toda prática, está inscrita num campo específico. Frequentemente a metáfora do jogo é usada para descrever a lógica de funcionamento do campo (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 98; Accardo, 1991, p. 33). O campo pode ser entendido como um espaço onde se desenvolve um *jogo* particular com suas regras (regularidades) precisas e suas apostas próprias. Mantendo-se em mente que, diferentemente do jogo: (1) o campo não é produto de um ato deliberado de criação; (2) ele segue regularidades que não estão explícitas nem codificadas (ao contrário das regras explícitas dos jogos); a analogia com o jogo é útil para se compreender o funcionamento do campo pois tanto num quanto noutro:

1. os jogadores concordam, pelo mero fato de jogar (e não por um contrato) que o jogo vale a pena ser jogado;
2. têm-se apostas que são, em sua maioria, o produto da competição entre os jogadores;
3. existe um investimento no jogo: os jogadores são tomados pelo jogo e aliam-se/opõem-se uns aos outros na medida em que concordam entre si na sua crença no jogo e nas suas apostas;
4. têm-se também cartas altas cuja força varia dependendo do jogo que está sendo jogado.

A entrada no jogo pressupõe uma postura interessada (por oposição a indiferente) por parte dos agentes sociais, da mesma maneira como um jogo de tênis só tem lugar porque pelo menos duas pessoas se

dispuseram a empunhar as raquetes e se enfrentar na quadra. Em consequência, existem tantos campos quanto existem interesses. Cada campo dá vida a uma forma específica de interesse – um reconhecimento tácito do valor das apostas em jogo e um domínio prático das suas regras.

A interações dentro do campo são comandadas pela posição ocupada pelo agente social no sistema de relações objetivas estabelecidas no interior mesmo do campo. As interações entre posições diferenciadas, socialmente definidas e instituídas, podem ser vividas como relações de concorrência e/ou cooperação, aliança e/ou conflito mediante as quais cada agente trata de efetuar os investimentos mais rentáveis num campo específico para, com esse comportamento, fazer crescer os recursos comprometidos no momento de entrada no jogo – como um trabalho de produção de mais-valia. Por essa razão, Bourdieu vai chamar de *capital* os recursos e bens colocados em torno das apostas em jogo nos diferentes campos.

b) Capital

Tais recursos podem ser agrupados em três categorias: econômicos, culturais, relacionais (isto é, recursos adquiridos pelo pertencimento a um grupo). Essas três espécies de recursos, ainda que bem distintas, são estreitamente vinculadas umas às outras podendo mesmo, sob certas condições, transformar-se umas nas outras (reconversão). Por exemplo, conseguir um emprego utilizando-se de relações pessoais é converter o capital social (relacional) em capital econômico; comprar livros, fazer curso de inglês é converter o capital econômico em capital cultural; ensinar numa universidade valorizada socialmente é converter o capital cultural em capital econômico e, eventualmente, em capital social, etc.⁷

O valor desses recursos não é absoluto. Ele é dado pelas características específicas de cada campo e pelo estado específico do campo num momento dado. É nessa lógica, por exemplo, que se compreendem as alterações ocorridas no valor dos diplomas de engenheiro ao longo dos últimos cinquenta anos no Brasil. O valor do capital só existe em relação a um mercado onde esse valor é fixado. Tal valor é função das relações de força estabelecidas entre os agentes atuantes num campo – todo campo é um mercado onde se produz e onde se negocia um capital específico.

A terceira categoria central no modelo relacional de análise de Pierre Bourdieu é a noção de *habitus*. Ela constitui uma ponte teórica entre os conceitos de campo e capital, introduzindo no modelo uma ferramenta para lidar com a impulsão para a ação. O *habitus* é o

instrumento teórico que descreve o mecanismo que impulsiona um agente definido, dotado de uma certa composição de capital, a empreender esta ou aquela estratégia – subversão, conservação ou mesmo saída do jogo (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 115).

c) *Habitus*

A idéia de *habitus* é concebida a partir do esforço empreendido pelo autor para descrever e analisar a gênese do que se convencionou chamar, na tradição psicológica, a “personalidade” ou, mais coloquialmente, a “natureza” que cada indivíduo possui (e que possui cada indivíduo, Bourdieu diria na mesma frase). O interesse absolutamente sociológico de Bourdieu está “em compreender como aquilo que nós chamamos de ‘indivíduo’ é moldado pela estrutura social” (entrevista in Mahar, 1990, p. 33). A idéia é que, por intermédio de inúmeras situações cotidianas a que é exposto desde a infância, o indivíduo interioriza um conjunto de estruturas que refletem inevitavelmente as condições sociais em que elas foram adquiridas (i.e., são estruturadas). Tais estruturas internalizadas transformam-se, no momento do contato do indivíduo com uma conjuntura específica (i.e. o campo, num determinado estado de organização), estruturas geradoras (i.e., estruturantes) das práticas sociais.⁸

A noção de *habitus* rompe, ao mesmo tempo, com as duas visões da ação humana discutidas no item anterior. Por um lado, com a teoria da escolha racional e sua visão subjetivista do homem calculador, o *homo economicus*. Por outro, com o paradigma estruturalista (objetivista), no qual o agente é reduzido à condição de suporte da estrutura (Bourdieu, 1989b, p. 60-61).

Bourdieu propõe, no quadro dessa dupla oposição, evidenciar “as capacidades criadoras, ativas, inventivas do (...) agente (...), chamando a atenção para a idéia de que este poder criador não é o de um espírito universal, de uma natureza ou de uma razão humana”. Para o autor, “o *habitus* (...) é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital” (Bourdieu, 1989b, p. 61).

Utilizando as noções de conceito aberto, inspirado por Wittgenstein, e operatório, Bourdieu não se propõe a organizar uma definição acabada da noção (Bourdieu e Wacquant, 1992, p. 23). Procuo apresentar aqui os principais aspectos que fazem a importância e utilidade do conceito segundo seu autor.

Como ponto de partida, pode ser dito que *habitus* é um conjunto de disposições a agir, pensar, perceber e sentir de uma determinada maneira. Num vocabulário mais acadêmico, Bourdieu define *habitus* como “sistemas de *disposições* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios que geram e organizam práticas e

representações que podem ser objetivamente adaptadas aos seus resultados sem pressupor a intenção consciente de chegar a determinados fins ou um domínio expresso das operações necessárias para atingi-los. Objetivamente ‘regulados’ e ‘regulares’ sem [chegar a] ser de nenhum modo o produto de obediência a regras, eles podem ser coletivamente orquestrados sem ser o produto da ação organizadora de um condutor” (Bourdieu, 1990a, p. 53). Continuando a utilizar a metáfora do jogo, o *habitus* seria o **sentido do jogo** que o jogador apresenta no ato de jogar.

d) Campo, *habitus*, capital

A relação entre capital e campo se dá pela mediação do *habitus*, a dimensão capaz de, numa circunstância particular, tornar significativos, isto é, interessantes, recursos de que as pessoas são investidas ou privadas.

A relação entre *habitus* e campo se dá em duas dimensões. De um lado, trata-se de uma relação de condicionamento: o campo estrutura o *habitus*. De outro lado, é uma relação de conhecimento: o *habitus* contribui para a constituição do campo como um mundo dotado de sentido e valor, no qual vale a pena investir a própria energia (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 127).

A constituição do campo pelo *habitus* é uma relação de conhecimento. O campo passa a existir a partir de uma postura interessada do agente.

A história objetivada, institucionalizada só é trazida à vida se o trabalho, a ferramenta, ou o livro, ou mesmo o “papel” [role] – “assinar um abaixo-assinado”, “ir numa passeata”, etc, (...) – como uma roupa ou uma casa, encontra alguém que apresenta um interesse por ele, ou sente-se suficientemente “em casa” para assumi-lo. (Bourdieu, 1981, p. 309)

A estruturação do *habitus* pelo campo dá-se através de uma relação de condicionamento. Nesse sentido, a noção de *habitus* contém uma teoria da socialização. O *habitus* é o resultado de uma ação pedagógica que o campo exerce sobre os agentes. Uma ação pedagógica que se apresenta como um trabalho incessante de inculcação e aprendizagem, a que somos submetidos desde a mais tenra idade. A idéia é que, ao repetirmos incontavelmente, sob determinadas condições objetivas, um determinado tipo de experiência ou comportamento, nós adquirimos progressivamente uma aptidão, uma tendência (ou uma *disposição*) a reproduzir um certo tipo de prática sempre que as condições objetivas reproduzirem as condições objetivas iniciais. O *habitus* compreende os princípios inconscientes que comandam todas as práticas sociais em que nos engajamos.⁹ De

princípio adquirido, o *habitus* transforma-se em parte do nosso ser, em “personalidade”.¹⁰

Dois aspectos são centrais para a compreensão dessa teoria da socialização: (a) quem possui o *habitus*? (b) o que é interiorizado pela ação pedagógica (inculcadora) do campo?

Os portadores do *habitus* não são indivíduos, mas grupos e classes sociais (entendidas num sentido diferente do marxista e weberiano). O *habitus* introduz a idéia do indivíduo biológico socializado, de acordo com a qual o individual e mesmo o pessoal, o subjetivo é social, coletivo (Bourdieu e Wacquant, 1992, p. 126). O que é interiorizado são as condições objetivas de existência próprias de cada classe ou grupo social. Em outras palavras, é o conjunto de relações sociais organizadas (i.e. estruturadas), as relações de diferença que definem a posição dos indivíduos nos grupos nos diferentes campos (Miceli, 1992).

As características do *habitus* são vividas pelos agentes sociais como parte do seu próprio ser – elas nos possuem na mesma medida em que nós as possuímos – e não podem ser dele dissociadas tanto quanto as nossas características físicas não o podem. Essa interiorização é tão forte que tudo se passa como se houvessemos nascido com aquelas disposições: um certo tipo de sensibilidade, um modo de agir e reagir, com os modos e o estilo que nos definem.

Quando os indivíduos, portadores do *habitus*, agem, eles o fazem num contexto social específico. Nesse sentido, as práticas não são vistas por Bourdieu como um “produto” do *habitus*, mas como o produto de uma relação entre, por um lado, o *habitus* e, por outro lado, os contextos sociais específicos (ou campos) nos quais os indivíduos agem. É com essa maneira de definir a prática social que Bourdieu constrói uma negação do determinismo.

As práticas sociais são geradas no momento do encontro entre as estruturas incorporadas (i.e., o *habitus*) e as estruturas objetivas de um campo específico num momento dado (i.e., a conjuntura). Nesse encontro, uma das situações-limite possíveis é haver uma coincidência perfeita entre as estruturas internalizadas e as estruturas presentes no campo. Essa coincidência permite e encoraja na maioria dos agentes sociais, na maior parte do tempo, um sentimento de pertencimento, de entendimento imediato do mundo que o cerca. Um sentimento de que a realidade social (apesar de toda a sua arbitrariedade) é a única forma de realidade possível.¹¹ Esse mesmo sentimento exclui da experiência a possibilidade de qualquer questionamento da arbitrariedade da realidade vivida.

Na maioria das situações, o *habitus* e o campo não

são perfeitamente compatíveis e, em alguns casos eles são quase-incompatíveis como, por exemplo, no caso de um estudante da classe trabalhadora numa escola de elite. Nesses casos o indivíduo pode, muitas vezes, encontrar-se perdido sem saber como agir, tendo que lidar com uma falta de referenciais (i.e., referenciais úteis para aquela situação particular) constante em sua vida cotidiana.

Para Bourdieu, a relação entre o *habitus* (as estruturas incorporadas) e o campo (as estruturas objetivadas nas instituições) não é uma relação entre um sujeito (o agente) e seu objeto (a realidade social), mas “uma relação de pertencimento e propriedade na qual um corpo, apropriado pela história, absolutamente e imediatamente apropria as coisas habitadas pela mesma história” (Bourdieu, 1981, p. 306), sempre que há uma coincidência (ou congruência) entre as estruturas internalizadas no *habitus* e as estruturas externas objetivadas no campo.

Em resumo, a noção de *habitus* propõe que a sociedade deva ser vista como um sistema de relações (i.e., um conjunto organizado de relações) que entra nas cabeças dos indivíduos (e também na constituição muscular do corpo) e passa a funcionar como uma matriz de percepções, apreciações e ações que orientam a ação desses indivíduos quando eles entram em contato com uma determinada conjuntura num momento específico da organização de um campo definido, gerando práticas mais ou menos adaptadas (em função da inculcação sofrida anteriormente) àquela situação particular.

4. Linguagem como competência x linguagem como capital

Produzidos no quadro de uma análise da dominação, a operação desses conceitos transporta a discussão sobre o poder. Em termos dessa prática particular entre as práticas possíveis que é a linguagem, importa examinar a maneira como a diferença de capacidade de produção de uma prática considerada legítima se transforma em desigualdade social.

Os produtos lingüísticos, como todos os outros produtos culturais, não existem no vácuo, mas no interior de um contexto ou mercado hierarquizado que define um valor específico para cada um. Nesse sentido, falar de competência lingüística significa falar da competência para produzir o produto lingüístico mais adequado para um mercado particular. Não se trata apenas de falar, mas de falar de forma apropriada, entre outros, ao assunto, aos interlocutores e aos objetivos da interação.

Os estilos lingüísticos não estão disponíveis igualmente para todas as pessoas, mas, ao contrário, são o resultado de experiências de socialização anteriores, profundamente marcadas pela posição ocupada no espaço social. Por isso, a competência lingüística também não está disponível em doses iguais para todas as pessoas, mas é resultado dessa história que permite a alguns desenvolver a capacidade de “falar bem”, isto é, falar da forma que se considera interessante numa situação particular.

Mas, competência lingüística não é sinônimo de capital lingüístico. Todo um contexto histórico bastante específico é necessário para que se possa pensar na competência lingüística, e aliás, em qualquer competência cultural, como capital. Mais especificamente, Bourdieu aponta para uma transformação fundamental do modo de dominação que decorreria da alfabetização generalizada e da construção dos sistemas nacionais de ensino. Nas sociedades onde isso ocorreu, competências culturais puderam assumir a forma de capital cultural porque “foram inseridas nas relações objetivas que unem o sistema de produção econômica e o sistema de produção dos produtores” (Bourdieu, 1990a, p. 124).

A alfabetização generalizada permite desvincular recursos culturais de pessoas. Isso, por sua vez, torna possível a acumulação de tais recursos “por meio da apropriação dos instrumentos de apropriação desses recursos (escrita, leitura e outras técnicas de decodificação), a partir de então preservados não em memória, mas em textos” (id. p. 125).

No entanto, é apenas com a entrada em cena dos sistemas de ensino que se torna possível a operação plena da cultura como capital porque o sistema educacional “distribui qualificações, consagrando de forma durável a posição ocupada na estrutura de distribuição de capital” (id. *ibid.*).

Assim, nessa teoria, os modos de dominação variam com o grau maior ou menor com que as interações sociais são “mediadas por mecanismos objetivos e institucionalizados como o ‘mercado auto-regulador’, o sistema educacional ou o aparelho legal, onde elas adquirem a permanência e a opacidade de coisas e encontram-se além do alcance da consciência e do poder individual” (Bourdieu, 1990a, p. 130). Ou variam, simetricamente, em função do grau maior ou menor em que as relações de dominação são articuladas, desarticuladas e rearticuladas em e por meio de interações pessoais” (id. *ibid.*).

a) Como opera o sistema de ensino

Nessas sociedades, a escola passa a desempenhar uma função que tradicionalmente era reservada à família (posicionar as gerações mais jovens no espaço social) e

só pode exercê-la porque responde a pressões de diversas frações de grupos sociais que nela enxergam uma via de reconversão interessante. Assim, para realizar seus anseios de posicionamento e reposicionamento, esses grupos são forçados a abrir mão da transmissão exclusivamente familiar da posição social em favor da escola que, para bem realizar essa função redistributiva, comporta-se de forma razoavelmente autônoma com relação às famílias de quem recebe o encargo de socializar os filhos. Em outras palavras, a escola passa a realizar um trabalho de classificação social e isso é possível porque é instituída pelo Estado como espaço de socialização de *todas* as famílias, logo, independente dos desejos que *cada* uma delas possa ter relativos à educação de seus filhos (Bourdieu e Boltanski, 1981).

Isso é possível porque o sistema de ensino traduz num idioma propriamente escolar as desigualdades sociais por meio de operações de classificação que, apesar de expressas e vividas em termos meritocráticos (com base na igualdade de oportunidades), são, de fato, operações de consagração das classificações sociais operatórias num momento dado. Tomando para análise o trabalho escolar que corporifica a ação pedagógica, Bourdieu mostra como está em produção um veredito que, materializado no diploma (ou na sua ausência) como classificação meritocrática do desempenho dos alunos, expressa de fato a qualidade do contato de cada grupo social com a produção cultural legítima.

Em termos empíricos para a França contemporânea, Bourdieu e seus colaboradores vão apontar o papel central nesse processo da familiaridade com as produções culturais consideradas como mais elevadas ou prestigiosas na definição dos percursos escolares bem sucedidos (Bourdieu e Passeron, 1979; 1975). E, em trabalhos concomitantes e posteriores, como a posse e o tipo de diploma corresponde à ocupação de uma posição determinada no espaço social (Bourdieu 1988a, 1989a).

b) Modo de dominação com componente escolar

Assim, a relação entre cultura e desigualdade não se esgota nos processos de construção de uma visão sobre o mundo que induz dominantes e dominados a perceber como natural sua inclusão diferenciada numa ordem social hierárquica. Competências culturais, como é o caso da competência lingüística, podem, em certos contextos, ser constituídas como um estoque acumulável de bens que, a partir do momento em que são valorizados por uma determinada sociedade, permitem a seus possuidores reclamar um posicionamento social privilegiado. Além disso, estão associadas a uma maneira de ver o mundo e de se ver no mundo que tem conseqüências diretas sobre tomadas de posição em diferentes esferas de ação social.

Num certo sentido, o diploma consiste justamente num comprovante da posse desse estoque (em analogia com o fato de que uma transcrição de saldo de banco ou títulos de propriedade documentam a posse de capital econômico). Em decorrência da forte aproximação entre sistema produtivo e sistema de credenciais (ou de distribuição de diplomas) na segunda metade do século XX, os diplomas acabam por funcionar também como bilhetes de entrada nas posições de trabalho.

Dois pontos são importantes aqui. Para que se possa falar em aproximação entre sistema de credenciais e sistema produtivo é preciso, por um lado, que ocorra não apenas a integração num sistema de ensino das instituições e práticas educacionais presentes num território nacional, mas também que ocorra a integração do setor produtivo, com a conseqüente formação de um mercado de trabalho nacional (com a conseqüente universalização do valor atribuído às diferentes características da força de trabalho). Por outro lado, é preciso ter em mente que um dos elementos que explicam essa aproximação entre os dois sistemas é o fato de que, pelo menos a partir da Revolução Industrial, o sistema produtivo passa a exigir graus crescentes de especialização da mão de obra. Uma especialização que as famílias vão progressivamente se percebendo como incapazes de fornecer sozinhas (Ringer, 1989).

Assim, a uma visão de mundo compatível com uma determinada posição social passa a corresponder a entrada em ocupações no mercado de trabalho que expressam de maneira objetiva tal posição social.

Em termos da montagem lógica desse modo de pensar a dominação, a noção de capital cultural faz sentido apenas em sociedades que dispõem de leitura e escrita e, fundamentalmente, de um sistema educacional autônomo em relação às famílias. Para aquelas sociedades em que o sistema de ensino está muito próximo do sistema produtivo e substituiu em grande medida as famílias nos processos de posicionamento social das gerações mais jovens, e somente para elas, estaria em operação um modo de dominação com componente escolar.

Uma série de interrogações e críticas à proposta bourdieusiana têm surgido ao longo do tempo. Entre elas, dois grupos me interessam mais aqui (aquele que engloba as acusações de determinismo e mecanicismo e aquele que põe em dúvida a ambição universalista dessa teoria), na medida em que as considero mais significativas para um estudo da relação entre sistema de ensino e desigualdade centrado na linguagem e disposto a interrogar, mais do que ignorar, a especificidade brasileira.

5. Os questionamentos e as críticas

Num texto em que analisa a recepção do trabalho de Bourdieu nos Estados Unidos e Grã-Bretanha, Loïc Wacquant aponta a recepção confusa e contraditória de que esse trabalho foi objeto nesses países. A partir de um *survey* dos comentários publicados, surge um conjunto de opiniões tão disparatado que se constitui, provavelmente, no melhor e mais preciso indicador das dificuldades que o trabalho de Bourdieu tem encontrado para ser transposto e utilizado numa tradição intelectual diferente da sua (Wacquant, 1993, p. 236-7).

A noção de *habitus* (e com ela toda a teoria da prática, pode-se dizer) tem sido objeto de classificações contraditórias e excludentes. Ao mesmo tempo em que alguns percebem *habitus* como uma ferramenta que permite “apresentar o agente como um constante improvisador num ambiente ambíguo e parcialmente compreendido” (id., p. 238), para outros, a noção serviria para “mascarar noções mecanicistas de poder e dominação e uma visão excessivamente determinada da agência humana” (id., p. 238).¹²

Para os meus objetivos aqui, esse último aspecto dos questionamentos sofridos pelo método bourdieusiano tem uma importância central pois ele encompassa o debate sobre a reprodução que tem freqüentado as discussões no espaço educacional brasileiro. Também relacionados com esse problema estão os questionamentos feitos por alguns estudiosos sobre a falta de base teórica nos trabalhos de Bourdieu para se captar e conceituar práticas de resistência (Willis, 1983). A se basear nesses questionamentos, o método proposto por Bourdieu não teria qualquer utilidade para os educadores preocupados em precisar as condições de transformação de relações educacionais que sustentam o *status quo*.

a) O reprodutivismo social

O argumento reprodutivista contra Bourdieu apresenta-se em duas versões. A primeira delas foi construída, como o mostram, entre outros, Harker (1990) e Wacquant (1993), basicamente a partir das suas publicações da década de 70 que tratam diretamente do sistema educacional e discutem primordialmente a teoria sobre a autoridade pedagógica apresentada em *A Reprodução* (publicada originalmente em 1970). Apenas a tese estruturalista avançada nesse trabalho é incorporada por essa crítica, deixando-se de lado a concepção da prática social desenvolvida por exemplo em *Esquisse d'une théorie de la pratique* (publicada logo a seguir, em 1972), e toda a discussão sobre a gênese social e a eficácia dos sistemas de classificação construída a partir de uma análise das interações

professor/aluno e instituição escolar/estudantes que pode ser encontrada, por exemplo, em *Rapport pédagogique et communication* (1965).

A análise bourdieusiana da relação entre o sistema de ensino e a produção e reprodução das diferenças sociais é retratada por essa crítica como um modelo causal, montado sobre uma determinação materialista, que repete a si mesmo indefinidamente sem considerar as especificidades históricas e a capacidade de inovação por parte dos agentes sociais. A reprodução da ordem social é vista como um produto automático de um processo mecânico que se repete incessantemente (Giroux, 1983; Jenkins, 1982).

Numa segunda versão, mais elaborada, a teoria da prática desenvolvida por Bourdieu é vista como uma potente teoria da reprodução e, ao mesmo tempo, uma frágil teoria da transformação (Calhoun, 1993). O desenvolvimento desse argumento dá-se da seguinte maneira:

- (1) Bourdieu está centralmente preocupado em analisar como “os projetos práticos de pessoas diferentes, as lutas em que eles se engajam e as relações de poder que agem sobre eles reproduzem o campo de poder do qual eles fazem parte” (Calhoun, 1993, p. 72).
- (2) A sua preocupação central ao abordar o problema da reprodução é ultrapassar a antinomia entre estrutura e ação. Ele quer mostrar como reprodução é o resultado daquilo que as pessoas fazem, mesmo quando reprodução não é diretamente a sua intenção.
- (3) Por causa da centralidade dessa preocupação, Bourdieu concentra-se nos invariantes que persistem num período histórico circunscrito mas, não obstante, longo.
- (4) Como resultado, ele não apresenta os instrumentos teóricos necessários para descrever a mudança.

Dirigida contra a teoria da prática, essa crítica concentra-se nas dimensões estruturais das relações de dominação.

Em resposta, Bourdieu argumenta que essa forma de apresentar o modelo compartilha uma mesma deficiência com a anterior no sentido de que se trata de uma leitura objetivista que não leva o tempo em consideração. A inclusão do tempo, segundo ele, expõe as relações dialéticas entre estruturas objetivas e práticas, o que permite o tratamento teórico da mudança e da resistência (Harker, 1990). A prática não pode ser reduzida nem ao *habitus*, nem (por meio do *habitus*) às estruturas objetivas porque a conjuntura historicamente constituída desempenha um papel importante na sua geração. Além disso, a prática não pode ser reduzida à conjuntura histórica específica já que a percepção das forças sociais

é comandada pelo *habitus*. A prática, em decorrência, é uma produção dialética, em processo de constante reformulação. Essa reformulação pode ser uma mudança vagarosa, só perceptível se analisada em relação a um longo espaço de tempo, ou pode ser o extremo oposto, uma reformulação revolucionária. O espaço reservado no seu trabalho à constatação da reprodução não decorre, assim, de uma característica inerente à sua teoria da prática, mas do resultado de investigações empiricamente construídas – a reprodução é um “fato observável” (Bourdieu e Wacquant, 1992, p. 80).

A falta de uma discussão clara sobre os limites históricos do modelo é uma das razões, acredito, para a contenciosa recepção de *A Reprodução*, não só no Brasil, para retornar ao nosso tema inicial. Talvez as características inflamadas dessa recepção sejam o que está na origem da produção de um texto por Jean-Claude Passeron (1986), no qual ele estabelece, de maneira surpreendentemente clara, os limites históricos para a teoria da escola avançada nesse livro e responde às acusações de que essa teoria impede de se levar em conta a mudança histórica.

Na sua argumentação, ele vai dizer que tal teoria (e o próprio conceito de “reprodução”) só pode ser utilizada na análise sociológica sob condição de se abandonar completamente a noção de “contradição interna” (cunhada por Hegel e apropriada por Marx e boa parte do estruturalismo), como o único meio de se transformar um sistema social. A idéia de reprodução social, assim, diria respeito apenas (i) às estratégias e interesses dos agentes sociais (estatística e antropologicamente verificados) tal como “definidos pela sua posição num sistema de chances e meios desiguais, (ii) à estabilidade do processo de reprodução de vantagens e desvantagens fortalecido pelo papel funcional, no que diz respeito à repetição e continuidade, desempenhado pelos instrumentos coletivos de ação social, a saber, suas instituições, culturas e ideologias” (p. 620).

Isso posto, quer dizer, se “os processos em operação numa dada sociedade tendem sempre a ser reprodutivos, qual é o *status* teórico da mudança social no raciocínio sociológico?” Para Passeron, a teoria da reprodução traz um conceito de mudança similar ao que opera a metodologia histórica: “mudança é sempre o resultado do encontro de processos reprodutivos incompatíveis. Mudança não pode seguir um modelo porque não há modelo concebível do encontro entre processos independentes ou relativamente independentes que de fato ocorrem em cada situação histórica”.

b) A resistência

Outra crítica, mas dessa vez concentrada nos agentes sociais, afirma que o modelo não oferece instrumento

para se pensar a resistência praticada ou a contradição vivida pelos agentes sociais. A maneira como Bourdieu entende a relação de dominação, para esses críticos, ignora que, se a violência simbólica de fato implica em desconhecimento e reconhecimento da estrutura de dominação, ela não impede que os grupos sociais e/ou indivíduos dominados desenvolvam uma aguda percepção da sua condição e que essa percepção tenha efeitos sobre suas práticas diferentes da submissão.

Bourdieu responde a esse questionamento dizendo, em primeiro lugar que ele próprio “não vê como relações de dominação, seja material ou simbólicas, poderiam operar sem implicar, ativar resistências” (Bourdieu e Wacquant, 1992, p. 80). O problema seria desromantizar a idéia de resistência, tratada, segundo ele, de forma a oferecer mais eficácia transformadora às práticas dos grupos dominados do que se percebe na realidade, já que elas tendem a fazer pouco mais do que reforçar a situação dominada na qual se encontram os agentes.¹³

No entanto, acredito que esse raciocínio não atinge uma dimensão um tanto diferente desse mesmo problema que diz respeito aos efeitos, sobre os próprios indivíduos, do fato de vivenciarem a posição subalterna em que se encontram de forma contraditória, isto é, apresentando sentimentos e percepções outros que simplesmente a condição de submissão. Isso é o que mostra particularmente bem o próprio Bourdieu na análise apresentada em *Dominação Masculina* (Bourdieu, 1990b). O problema que se coloca para o autor é formular instrumentos de percepção dessa contradição que pode, e em certos casos está, na origem de um olhar ineditamente lúcido sobre a estrutura de dominação.

Como argumenta Collins (1993), o fato dessa percepção não ser suficiente para mudar os rumos da sociedade, não invalida o fato de que ela pode produzir avaliações críticas dessa sociedade não comparáveis às daqueles que não têm outras referências que as posições dominantes. Mais do que isso, acrescento, essa percepção, quando encontra os meios de se expressar, pode representar a possibilidade de se utilizar de forma não submissa e com proveito uma organização social que, a princípio, funciona apenas contra tais indivíduos. Não seria essa, afinal, a maneira de se compreender a sutileza da análise do mundo social proposta por sociólogos como o próprio Bourdieu (mas também, por exemplo, Hoggart, entre outros)? Assim como a própria literatura de Virginia Wolf?

c) O problema da especificidade histórica

A outra questão que importa discutir diz respeito à ambição universalista do modelo bourdieusiano. De uma certa maneira, essa questão também vincula-se à anterior na medida em que é possível entender que a

leitura “super-determinista” questiona, não apenas uma eventual falta de instrumentos para análise da mudança, mas também falta de instrumentos para se lidar com uma diferença de situação que, de tão significativa, pede por outros instrumentos de análise (Calhoun, 1993).

Examinando-se a obra bourdieusiana, é possível concluir que não se encontra facilmente um protocolo analítico que permita aos seus conceitos deslizarem de uma realidade histórica a outra, embora Bourdieu não se canse de incentivar outros a lançar mão de suas pesquisas para analisar realidades distintas da francesa,¹⁴ embora não seja possível fazer isso sem se definir os limites de validade do modelo.

Uma tentativa de se definirem tais limites encontra-se no artigo de 1986 de Jean-Claude Passeron mencionado acima. Segundo ele, a construção desse modelo de reprodução sociocultural deriva da percepção de que alguma situação muito particular surgiu no século XIX na sociedade francesa, a saber, uma associação progressiva e forte entre dois tipos de reprodução (a auto-reprodução educacional e a reprodução social), concomitante com o fato de que as representações sociais desse processo associaram-se numa ideologia comum, a da meritocracia escolar.

Aquí, mais do que procurar por um protocolo inexistente, interessa partir dessa construção do problema para produzir um protocolo que oriente a transposição do modelo para um programa de pesquisas. Assim, no caso da produção de uma sociologia do poder centrada numa interrogação sobre a atuação do sistema de ensino e interessada em desvendar a estrutura de dominação que dá sentido às interações na sociedade brasileira pode-se dizer que, numa primeira aproximação, será preciso discutir:

- (i) No que diz respeito ao sistema de ensino: se temos um sistema de ensino no sentido que Bourdieu dá ao termo – questão que pode parecer um tanto óbvia, mas que aponta a necessidade de interrogar a especificidade da situação escolar no Brasil. Quer dizer, é possível tratar o nosso sistema de ensino em termos intercambiáveis com os sistemas de ensino de sociedades ditas “mais avançadas”? Quais as conseqüências, para uma análise da estratificação social em termos de capital cultural, do fato de que a população brasileira apresente níveis tão baixos de escolarização? Quais as conseqüências do fato de que o sistema tenha por base uma segregação de base econômica tão marcada, reservando o que é considerado como “boa educação” apenas para aquelas famílias que podem arcar com os custos de mensalidades escolares muito elevadas?

- (ii) No que diz respeito, especificamente, à dimensão lingüística do capital cultural: interessa interrogar de maneira mais precisa o processo de unificação lingüística da nação brasileira como meio para se perceber que a escola no Brasil nunca deixou de ter projetos de competência lingüística diferentes para os diferentes grupos de alunos. Tanto quanto isso, no entanto, interessa indagar sobre o significado da posição dominante ocupada tradicionalmente pelo português na grade curricular (importância em termos de horas/aula atribuídas à disciplina, importância em termos do peso da nota na definição do sucesso ou fracasso do aluno; importância, enfim, em termos do lugar ocupado nos formatos mais recentes dos vestibulares das universidades públicas mais prestigiadas.
- (iii) No que diz respeito ao mercado de trabalho: quais os efeitos (se algum) da forte segmentação do mercado de trabalho quanto ao grau de formalidade das relações trabalhistas e às disparidades regionais sobre a utilização do diploma como bilhete de entrada nas posições sociais? Quais os efeitos da baixa incidência de exigências escolares específicas para desempenho de um grande número de ocupações?

6. Conclusão

Organizei, neste texto, uma exposição da teoria da prática construída por Pierre Bourdieu com o objetivo de identificar o lugar da linguagem e da escola na sua maneira de compreender a dominação. Em primeiro lugar, mostrei que o espaço educacional brasileiro está, se não teoricamente, com certeza na prática, engajado no debate sobre a preponderância da estrutura ou do sujeito na definição da ação social, que se traduz pela oposição entre abordagens que privilegiam a estrutura e abordagens que privilegiam a sala de aula, isto é, as interações cotidianas dos indivíduos. Em seguida apresentei as linhas gerais desse debate, que ocupa uma posição central no espaço sociológico da última década.

Em segundo lugar, partindo da idéia de que o modelo teórico construído por Bourdieu é o resultado da recusa desse autor em aceitar a antinomia estrutura/sujeito nos termos em que é colocada no campo sociológico, apresentei sua teoria como uma sociologia da prática interessada, analisando os conceitos fundamentais de campo, *habitus* e capital. Procurei mostrar, também, como eles se relacionam na montagem de uma proposta de análise das condições de exercício e submissão ao poder. As interações lingüísticas, nosso caso de análise aqui, são, nesse quadro, tomadas como exemplos de práticas sociais que revelam, na sua efetivação, modos de exercício da

dominação. Isso pode ser visto, particularmente, pela análise do funcionamento do sistema de ensino, que se tornou progressivamente um dos mais importantes mercados de valorização das disposições que governam práticas lingüísticas específicas.

Na última seção tratei das críticas e questionamentos de que a teoria foi e tem sido alvo, concentrando-me, primeiramente, no debate sobre o reprodutivismo e a acusação de que não há espaço para mudança ou resistência no modelo. Em seguida apresentei o argumento bourdieusiano de que essa crítica faz uma leitura excessivamente estruturalista do seu trabalho, não considera a relação dialética historicamente situada que une *habitus* e campo e que está na origem das práticas sociais. Por conseguinte, tal leitura não consegue enxergar no seu trabalho que a reprodução social e a revolução são alternativas possíveis, mas não necessárias, que os agentes sociais produzem ao entrarem em relação uns com os outros.

A meu ver, a teoria da prática desenvolvida por Bourdieu constitui-se numa potente abordagem para o estudo do papel desempenhado pelo sistema educacional na estratificação social. A idéia de que as práticas são geradas por meio da relação entre um *habitus* historicamente produzido (isto é, um conjunto de disposições adquiridas a partir da posição ocupada no espaço social) e o estado historicamente específico de um campo de lutas e forças oferece uma alternativa potente ao dilema da estrutura e do sujeito e, em consequência, ao dilema, específico do espaço educacional, da estrutura x interações cotidianas. No entanto, a apropriação lucrativa desse modelo passa por um momento necessário de questionamento da especificidade da nossa sociedade que nos permita desvendar as condições de produção e imposição das estruturas de dominação à brasileira.

Notas

- 1 Contribuições para esse debate podem ser encontrados em COLLINS (1987), GIDDENS (1979, 1984, 1993), SEWELL (1992).
- 2 Os exemplos clássicos desses estudos são BOURDIEU e PASSERON (1970); BAUDELOT e ESTABLET (1971) e BOWLES e GINTIS (1976). Um estudo sobre as condições históricas de emergência do que foi chamado em certos contextos como “paradigma da reprodução” pode ser encontrado em NOGUEIRA (1990).
- 3 Essa é uma característica de Bowles e Gintis, mas certamente não descreve bem o trabalho desenvolvido por Bourdieu e Passeron. Como será visto com

- mais detalhe, esse mal entendido não foi uma particularidade da leitura brasileira, mas ocorreu em vários outros países.
- 4 Um exemplo inspirado dessas raras e honrosas exceções pode ser encontrado em BATISTA (1997).
 - 5 Ver, sobre isso, BOURDIEU (1973) e GIDDENS (1979, 1984, 1993), COLLINS (1987 e 1993) e SEWELL (1992).
 - 6 Essa atribuição de uma base relacional para a definição das posições sociais é compartilhada por outros autores, Lévi-Strauss e Norbert Elias entre eles. Ela não implica um relativismo extremo (segundo o qual não existiria nem ricos nem pobres, nem jovens nem velhos) na medida que tais classificações terão existência concreta com base na construção (coletiva) de uma representação legítima a seu respeito. Ver BOURDIEU & WACQUANT (1992, parte III), para um maior desenvolvimento.
 - 7 Para uma avaliação dos usos da noção de capital cultural em estudos empíricos, ver LAMONT & LAREAU (1988).
 - 8 Um parêntese para apresentar um pouco da história do conceito. A noção de *habitus* (uma tradução praticamente literal do conceito aristoteliano de “hexis”, que significa “estado” ou “disposição”) foi empregado por alguns filósofos escolásticos medievais (William de Ockham e Tomás de Aquino, entre outros) em elaboradas teorias sobre o comportamento humano, principalmente nas discussões sobre “ação moral”. As circunstâncias da apropriação do conceito por Bourdieu – com base na tradução de um artigo de Panofsky sobre a relação entre a estrutura do argumento escolástico e a estrutura das catedrais góticas (ver BOURDIEU, 1967) – já são bastante conhecidas. Importa aqui apontar que, nesse trabalho de apropriação, Bourdieu introduziu um elemento especificamente sociológico na noção. O *habitus* – sistema de disposições incorporadas (a idéia de corpo sendo fundamental aqui) – que gera práticas passa a ser visto como constituído pela interiorização dos princípios estruturais do mundo social. Ainda sobre isso, ver BOURDIEU (1971, 1986, 1989b), HÉRAN (1987), RIST (s.n.t.), PERRENOUD (1976), NASH (1992, p. 319).
 - 9 Em várias situações, Bourdieu associa essa sua definição operatória de *habitus* à idéia de *gramática generativa* desenvolvida por Chomsky. Ver, por exemplo, BOURDIEU (1989b).
 - 10 Para uma aplicação empírica, ver a discussão sobre os “gostos” que perpassa todo o texto de BOURDIEU (1984). Sobre os ganhos de se pensar em cultura incorporada ver OSTROW (1981).
 - 11 Essa compreensão imediata do mundo tem sido objeto de diversos experimentos e estudos realizados particularmente por Harold Garfinkel e os etnometodologistas. Ver GARFINKEL (1967).
 - 12 Ver, por exemplo, JENKINS (1992).
 - 13 O exemplo muito citado é dado pela comunidade negra nos US que, ao reforçar os traços que a definem como dominada (como no caso da linguagem *black*), acaba por contribuir para sua maior dominação (BOURDIEU e WACQUANT, 1992).
 - 14 No prefácio à edição norte-americana de *La Distinction*, por exemplo, ele brevemente sugere algumas “orientações para uma leitura que procure identificar, atrás da instituição específica de uma sociedade particular, o invariante estrutural e, da mesma maneira, a instituição equivalente em outro universo social” (1984: xii).

Bibliografia

- ACCARDO, Alain. *Introduction à la sociologie de l'illusionisme social*. Bordeaux: Editions Le Mascaret, 1991.
- BACHELARD, Gaston. *Le Rationalisme Appliqué*. Paris: Presses Universitaires de France, 1949.
- BATISTA, Antônio Augusto G. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero, 1971.
- BERNSTEIN, Basil. “Code theory and its positioning: a case study in misrecognition”. *British Journal of Sociology of Education*, v. 16 (1), p. 3-20, 1995.
- BOURDIEU, Pierre. “Champ du pouvoir, champ intellectuel et habitus de classe”. *Scolies*, 1, p. 7-26, 1971.
- _____. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Précédée de trois études d'ethnologie kabyle. Genève: Droz, 1972.
- _____. “Three Forms of Theoretical Knowledge”. *Social Science Information*, 12, p. 53-80, 1973.
- _____. “Men and Machines”, p. 304-17. In: KNORR-CETINA, Karen; CICCUREL, Aaron. *Advances in Social Theory and Methodology: Toward an Integration of Micro and Macro-Sociologies*. London and Boston: Routledge and Kegan Paul, 1981.
- _____. [1979], *Distinction: a Social Critique of the Judgment of Taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.
- _____. “Habitus, code et codification”. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64, p. 40-44, 1986.

- _____. "Fieldwork' in philosophy", p. 15-48. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. [1984], *Homo Academicus*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1988a.
- _____. "Vive la crise! For heterodoxy in social science". *Theory and Society*, 17, p. 774-5, 1988b.
- _____. La noblesse d'état: grandes écoles et esprit de corps. Paris: Les Editions de Minuit, 1989a.
- _____. "A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo". p. 59-73. *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel, 1989b.
- _____. "Introdução a uma sociologia reflexiva", p. 17-58. *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel, 1989c.
- _____. [1980]. *The Logic of Practice*. Stanford: Stanford University Press, 1990a.
- _____. "La domination masculine". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 84, p. 2-34, 1990b.
- BOURDIEU, Pierre (1967). Postface. In: PANOFSKY, Erwin. *Architecture gothique et pensée scolastique*. Translated by Pierre Bourdieu. Paris: Editions de Minuit. Trad. Brasileira in "Estrutura, habitus e prática", p. 367-62, *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude [1970]. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude [1964], *The Inheritors: French Students and Their Relation to Culture*. Chicago: The University of Chicago Press, 1979.
- BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc (1981) [1975], "The Educational System and the Economy: Titles and Jobs". p. 141-51. In: LEMERT, Charles C. *French Sociologie: Rupture and Renewal Since 1968*. New York: Columbia University Press.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude, SAINT MARTIN, Monique (1965). *Rapport pédagogique et communication*. Paris et Hague: Mouton, 1970.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude (1991) (1968). *The Craft of Sociology*. New York: Walter de Gruyter.
- BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books, 1976.
- CALHOUN, Craig J. "Habitus, Field of Power and Capital: The Question of Historical Specificity", p. 61-88. In: CALHOUN, C.; LIPUMA, E.; POSTONE, M. *Pierre Bourdieu: Critical Perspectives*. Cambridge: Polity Press, 1993.
- COLLINS, James. "Determination and Contradiction: An Appreciation and Critique of the Work of Pierre Bourdieu on Language and Education". CALHOUN et al. *Pierre Bourdieu: Critical Perspectives*. Cambridge: Polity Press, 1993.
- COLLINS, Randall. "Interaction Ritual Chains, Power, and Property", p. 193-106. In: ALEXANDER, Jeffrey C. et al. (Ed.). *The Micro-Macro Link*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1987.
- DURAND, José Carlos. "Sobre algumas torcidas de nariz a Bourdieu e Passeron". *Cadernos de Pesquisa*, 43, p. 52-54, nov. 1992.
- GARFINKEL, Harold. *Studies in Ethnomethodology*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1967.
- GIDDENS, Anthony. "Agency, Structure", p. 49-95. In: *Central problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*, Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1979.
- _____. *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Stratification*. Cambridge: Polity Press, 1984.
- _____. "Agency, Act-identification and Communicative Intent", p. 77-99. *New Rules of Sociological Method*. Cambridge: Polity Press, 1993.
- GIROUX, Henri (1983), "Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis". *Harvard Educational Review*, 52 (3), p. 257-93.
- HARKER, Richard. "Bourdieu – Education and Reproduction", p. 86-108. In: HARKER, Richard et al. (Ed.). *An introduction to the Work of Pierre Bourdieu: The Practice of Theory*. London: MacMillan, 1990.
- HÉLAN, François. "La seconde nature de l'habitus. Tradition philosophique et sens commun dans le langage sociologique". *Revue française de sociologie*, 28, n. 3, p. 385-416, 1987.
- JENKINS, Richard. "Pierre Bourdieu and the Reproduction of Determinism". *Sociology*, 16 (02), p. 270-81, 1982.
- _____. *Pierre Bourdieu*. London: Routledge, 1992.
- LAMONT, Michèle; LAREAU, Annette. "Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments". *Sociological Theory*, 6 (Fall), p. 153-168, 1988.
- MAHAR, Cheleen (1990), "Pierre Bourdieu: The

- Intellectual Project". In: HARKER, Richard et al. *An Introduction to the Work of Pierre Bourdieu: the practice of theory*. London: MacMillan, 1990. p. 26-57.
- MICELI, Sérgio (Ed.) [1972]. "Introdução: A Força do Sentido". In: MICELI, Sérgio (Org.). *Pierre Bourdieu: A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- NASH, Roy. "Review Symposium". *British Journal of Sociology of Education*, 14, n. 3, p. 315-325, 1992.
- NOGUEIRA, Maria Alice. "A Sociologia da Educação do Final dos Anos 60/Início dos Anos 70: o Nascimento do Paradigma da Reprodução". *Em Aberto*, 46, p. 49-58, abr./jun. 1990.
- OSTROW, James M. "Culture as a Fundamental Dimension of Experience: A Discussion of Pierre Bourdieu's Theory of Human Habitus". *Human Studies*, 4, n. 3, p. 279-97, 1981.
- PASSERON, Jean-Claude. "Theories of socio-cultural reproduction". *International Social Science Journal*, 110, p. 619-629, 1986.
- PERRENOUD, P. "De quelques apports piagétiens à une sociologie de la pratique". *Revue européenne des sciences sociales*, n. 38-39, p. 451-470, 1976.
- PINTO, Louis. *Pierre Bourdieu et la théorie du monde social*. Paris: Albin Michel, 1998.
- RINGER, Fritz [1987], "On segmentation in modern European educational systems: the case of French secondary education – 1865-1920". In: MÜLLER, Detlef K. et al. *The Rise of the Modern Educational System*. Cambridge/Paris: Cambridge University Press; Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1989.
- RIST, Gilbert. "La notion médiévale d' "habitus" dans la sociologie de Pierre Bourdieu". [s. n. t.].
- SEWELL Jr., William H. Jr. "A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation". *American Journal of Sociology*, 98 (1), 1992.
- SWARTZ, David. *Culture and Power: the Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago e Londres: The University of Chicago Press, 1997.
- THOMPSON, John B. "Editor's Introduction". In: John B. THOMPSON (Ed.). *Pierre Bourdieu: Language and Symbolic Power*. Cambridge/Oxford: Polity Press; Basil Blackwell, 1991.
- WACQUANT, Loïc J. D. "Towards a Reflexive Sociology: A Workshop with Pierre Bourdieu". *Sociological Theory*, 7 (1), p. 26-63, 1989.
- _____. "Bourdieu in America: Notes on the Transatlantic Importation of Social Theory", p. 235-62. In: LIPUMA, Calhoun; POSTONE (Ed.). *Pierre Bourdieu: critical perspectives*. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.
- WILLIS, Paul "Cultural Production and Theories of Reproduction". In: BARTON, L.; WALKER, S. (Ed.). *Race, Class and Education*. London: Croom-Helm, 1983.

Dados sobre a autora:

Ana Maria F. Almeida é doutora em educação pela Unicamp; doutoranda em sociologia pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (Paris, França).