

Ensino E Cultura Escolarizada: o habitus no processo de estruturação do campo social da escola

Nelson Vicente Junior



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Resumo

Nesse artigo apresento a contribuição do sociólogo francês, Pierre Bourdieu em alguns dos seus estudos e investigações sobre o sistema de ensino como reprodutor social, cultural, de exclusão, de um ensino teórico fragmentado e, na maioria das vezes, incentivando o modelo social competitivo agressivo. Nesta perspectiva, trago à discussão o ensino da Filosofia no Ensino Médio quando pode ser constatado que muito do que se ensina nesta disciplina é uma transposição da cultura tradicional filosófica, com recortes fragmentados e distantes dos acontecimentos e do cotidiano dos alunos. O conceito de habitus presente no pensamento de Bourdieu como processo de inculcação, sistema de disposições duráveis, de transmissão dos valores culturais e dos bens simbólicos na estruturas do campo social, faz parte do corpus teórico deste trabalho.

Palavras-chave: Cultura escolarizada. Ensino de Filosofia. Habitus. Capital cultural. Pierre Bourdieu.

Teaching and Schooled Culture: the habitus in the structuring process of the social field of school

Abstract

In this paper I present the contribution of French sociologist Pierre Bourdieu in some of his researches and investigations about the method of teaching as a social, cultural, and exclusion method of a fragmented and theoretical teaching, which is, mostly, encouraging the competitive and aggressive social model. In this perspective, I bring to discussion the teaching of Philosophy in high schools, where it can be realized that much of what is being taught in this subject is a transposition of the traditional philosophical culture, with fragmented cuts and away from what is happening, and from the daily life of the students. The concept of habitus present in Bourdieu's thought as a process of inculcation, system of durable dispositions, of transmission of cultural goods and of symbolic goods in the structure of the social area are all part of the theoretical corpus of this paper.

Key words: Schooled culture. Philosophy teaching. Habitus. Cultural capital. Pierre Bourdieu.

Ensino e Cultura Escolarizada¹

Considerando alguns dos discursos e objetivos da Educação mencionados na própria Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em outubro de 1988, bem como nas diretrizes, projetos e programas oficiais da Secretaria da Educação tanto no âmbito Federal, Estadual e Municipal, de que a Educação deve possibilitar aos cidadãos: os desenvolvimentos intelectual, ético-social, cultural e profissional; a conscientização dos direitos e deveres na construção da cidadania; o acesso e aquisição consciente da cultura; habilidades intelectuais para o seu desenvolvimento integral; experiências sócio-culturais que estimulem a cooperação social; a conscientização da necessidade de construção de uma sociedade menos injusta. Dessa maneira, a Educação deve proporcionar condições para a socialização e possibilidades de realização intelectual, cultural e profissional.

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente com prioridade absoluta, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão (Constituição Federal, 1988).

Incluímos nesta análise, uma das orientações na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996.

Art. 22 - A Educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (LDB, 1996).

Porém, nas últimas décadas temos assistido e vivenciado, em nossa experiência como educador, à inversão desses discursos e objetivos tidos como bases da Educação. Não podemos fechar os olhos e deixar de perceber com

¹ Este artigo tem por interlocução algumas das reflexões e investigações apresentadas na minha Dissertação de Mestrado em Educação. VICENTE JR, Nelson. **Mundaniade e Cotidianidade como possibilidades para o ensino da Filosofia no Ensino Médio** na USF (Universidade São Francisco). Capítulo IV - *Ensino e Cultura escolar: as contribuições de Pierre Bourdieu na análise do sistema de ensino como reprodução social e cultural*, 2006, p. 58-68.

certa preocupação humanística e pedagógica que o sistema escolar atual, em sua maior abrangência, faz parte do sistema capitalista agressivo, de competições desiguais, de um consumismo exacerbado, de transmissão cultural da classe dominante.

A Educação tornou-se também um produto de mercado. Perguntamos: adquirir “conhecimento e cultura” pagando-se para esse fim? Acumular pseudoconhecimentos transformados em certificados, em títulos que legitimam tais pessoas como “os profissionais”?

No exercício do ensino da Filosofia, nas experiências do amor à sabedoria, que é a essência do caminhar filosófico no diálogo com outros componentes curriculares, outras áreas do conhecimento poderão auxiliar na reconstrução do verdadeiro sentido da Educação, que é proporcionar aos cidadãos habilidades para a aquisição consciente da cultura, do conhecimento intelectual, das experiências éticas de conhecimento para a vida.

Em razão de todas essas constatações e interrogações, trazemos à discussão, algumas das contribuições do estudo sociológico do pensador francês Pierre Bourdieu (1930-2002), na investigação sobre a questão do sistema de ensino e da cultura ensinada no grau médio das escolas brasileiras.

Pode ser observado que os conteúdos, as práticas pedagógicas e culturais ensinados nas escolas brasileiras não são cultura, mas a versão escolarizada da cultura; um transplante, cortes da cultura, um ensino pela tradição cultural, recortes fragmentados da cultura e das áreas do conhecimento. Essa observação também pode ser constatada nos conteúdos e nas práticas do ensino da Filosofia, quando identificamos que muito do que se ensina nesta disciplina para o grau médio é uma transposição da cultura tradicional filosófica, com recortes fragmentados dos sistemas filosóficos.

Frente a estas observações, passamos a apresentar algumas das contribuições de Pierre Bourdieu no estudo, análise e diagnósticos realizados por ele sobre o sistema de ensino como reproduutor social, cultural, de exclusão, bem como abordaremos o conceito de *habitus* como processo de inculcação, sistema de disposições duráveis, de transmissão dos valores culturais e dos bens simbólicos nas estruturas do campo social.

As contribuições de Pierre Bourdieu na análise do sistema de ensino como reprodução social e cultural.

Neste ínterim, buscamos algumas das referências no pensamento de

Pierre Bourdieu, presentes no capítulo V, “Sistema de Ensino e Sistemas de Pensamento” e no capítulo VII, “Reprodução Cultural e reprodução Social”, da obra *A Economia das trocas simbólicas* (2003); nos capítulos IV, “O conhecimento pelo corpo”, e V, “Violência simbólica e lutas políticas, da obra *Meditações pascalianas*; no capítulo III, “A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo”, da obra *O Poder Simbólico*, e em alguns artigos e pesquisas sobre a educação que Bourdieu realizou e que foram organizados no livro *Escritos de Educação* (2002), por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani.

Bourdieu, em seus estudos sociológicos, analisa o campo social da escola e apresenta um diagnóstico segundo o qual o capital cultural institucionalizado e o poder simbólico que ela - escola - institui e transmite, mantém o conservadorismo escolar, a reprodução de uma escolarização da cultura e a manutenção da desigualdade social.

Segundo Bourdieu (2002),

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência da legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural [...] Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. (BOURDIEU, 2002, p. 41,42).

O sistema escolar, enquanto estrutura e instituição, legaliza e transmite a cultura tradicional, ensinando a cultura de forma escolarizada, ou seja, os conteúdos da cultura que a escola ensina partem de fragmentos e sistemas canonizados da cultura erudita, tornando-a legítima, como única via para a aprovação, “formação”, conclusão de curso, passaporte para a Universidade, ascensão social e econômica.

As instituições escolares conferem diplomas e certificados e, numa fase posterior, títulos acadêmicos, e é através desta concretização que o capital cultural se torna institucionalizado. O sistema educativo ganha, assim, importância, porque possibilita a conversão do capital cultural em capital econômico, dependente dos títulos acadêmicos. O capital cultural institucionalizado é uma

legitimação, uma vez que se trata de conhecimentos examinados e reconhecidos pelo Estado “A herança cultural que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito”. (BOURDIEU, 2002, p.42).

Porém, é o acesso à cultura e posse do capital cultural que estratifica uma sociedade, constrói e mantém os valores e costumes sociais, o que Bourdieu prefere denominar de campo social. O legado e a transmissão dos bens culturais pertencem a quem os detém e reproduz.

Neste sentido, nos aproximamos do discurso e das práticas pedagógicas demagógicas do sistema de ensino. Os protocolos e diretrizes oficiais do sistema do ensino brasileiro detêm, por discurso constitucional e ações pedagógicas, a transmissão democrática da cultura social, humanística, histórica e o conhecimento para a mobilidade social, para as mudanças significativas sociais, possibilitando a todos, indistintamente, o acesso aos bens culturais e econômicos. Portanto, seria possível, a partir do discurso e das práticas pedagógicas da escola, deixar de se pertencer a uma classe inferior por ter estudado, e passar a pertencer a uma estrutura de posição social privilegiada através do êxito no estudo, dos certificados e títulos que a escola confere.

Relativamente à escola e às desigualdades sociais, percebe-se, então, a posição de Bourdieu (2003), que afirma só existir formalmente uma igualdade entre os estudantes face à aquisição da cultura escolar, mas que essa aquisição difere segundo o meio de origem dos alunos. Assim nos esclarece o sociólogo no capítulo VII, “Reprodução cultural e reprodução social”, na seção “O papel do sistema de ensino na reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural”, presente na obra *A economia das trocas simbólicas*.

O sistema de ensino reproduz tanto melhor a estrutura de distribuição do capital entre as classes (e as frações de classe) quando a cultura que transmite encontra-se mais próxima da cultura dominante e quando o modo de inculcação a que recorre está menos distante da inculcação familiar. Na medida em que opera através de uma relação de comunicação, a ação pedagógica visando inculcar a cultura dominante não pode furtar-se (mesmo parcialmente) às leis gerais da transmissão cultural segundo as quais a apropriação da cultura proposta (e em conseqüência, o êxito do empreendimento de aprendizagem sancionado por títulos escolares) depende de posse prévia dos instrumentos de apropriação apenas na medida em que fornece explícita e

expressamente, na própria comunicação pedagógica, os instrumentos indispensáveis ao êxito da comunicação os quais, em uma sociedade dividida em classes, são distribuídos de forma bastante desigual entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 2003, p. 306).

A ação pedagógica exige de todos os alunos plena produtividade, apropriação das informações transmitidas e êxito escolar, seja dos alunos provenientes da herança cultural da classe dominante, apropriadores da cultura legítima e tradicional, ou dos alunos (em sua maioria) pertencentes à estrutura da classe dominada, os que ainda não se apropriaram da cultura tradicional, legitimada pelo Estado e pela estrutura da instituição escolar. Mas o sistema de ensino negligencia a informação e formação da cultura, do conhecimento científico e humanístico de maneira igualitária e democrática.

A omissão escolar é observada por Bourdieu como uma anti-pedagogia, “poder-se-ia dizer uma pedagogia se, no caso particular, não fosse bem mais adequado chamá-la uma pedagogia da não-pedagogia”. (2003, p. 306). O sistema de ensino exige, cobra, avalia, aprova e reprova os alunos de maneira desigual e, ao mesmo tempo, proclama, em seus protocolos e discursos oficiais, a posição democrática de uma educação libertária e humanizante para todos. A escola exige um código cultural, um sistema de reconhecimento da cultura que ela transmite.

Nesta perspectiva, a partir das contribuições de Bourdieu, indagamos: se a escola não desenvolve habilidades para aquisição consciente da cultura que ela própria transmite, como pode exigir igualdade em termos de respostas e êxitos para todos os alunos?. Parece-nos que o sistema de ensino, ao invés de incluir todos os membros no processo de formação social e cultural, exclui a grande maioria dos alunos, pertencentes às classes desfavorecidas, dos privilégios e prestígios que poderiam obter a partir das experiências realmente eficazes e democráticas na instituição escolar. Além disso, esse sistema de ensino privilegia e inclui, em sua estrutura hierárquica, a reprodução do êxito e do domínio dos alunos da classe dominante, que herdaram a cultura erudita e legítima e se apropriaram dela.

Desta maneira, as disposições negativas no tocante à escola que levam a maioria das crianças das classes e frações de classes mais desfavorecidas culturalmente à auto-eliminação, como por exemplo a depreciação de si mesmo, a desvalorização da escola e de suas sanções ou a resignação ao fracasso e à exclusão,

devem ser compreendidas em termos de antecipação fundada na estimativa inconsciente das probabilidades objetivas de êxito viáveis para o conjunto da categoria social, sanções que a escola reserva objetivamente às classes ou frações de classe desprovidas de capital cultural. (BOURDIEU, 2003, p. 310).

Como nos esclarecem Dobránszky e Laplane, no estudo acerca de Bourdieu, no artigo: “Capital cultural: ensaios de análise inspirados nas idéias de Bourdieu”,

Vários aspectos implicados nos processos descritos por Bourdieu como, por exemplo, a sua discussão das relações entre o nível cultural global da família e o êxito escolar dos filhos ou a influência das diferenças entre os diplomas dos pais (segundo o prestígio e o nível de excelência das escolas em que tenham sido obtidos) remetem a fatos facilmente constatáveis no sistema de ensino brasileiro de hoje: especificamente, no que se refere ao ensino superior, o nível de escolaridade dos pais é um indicador de sucesso acadêmico dos alunos [...] Bourdieu destaca, ainda, que as crianças de origem social privilegiada não devem ao seu meio social apenas os hábitos e um certo treinamento aplicável às tarefas escolares, mas, também, saberes, gosto e a familiaridade com os diferentes domínios da cultura (teatro, música, cinema, museus, literatura). A diferença de desempenho entre os grupos sociais aumenta quanto mais os domínios da cultura escapam à homogeneização e ao controle exercido pela escola (pintura ou teatro de vanguarda não são ensinados nas escolas) [...] Daí atenção privilegiada à questão do papel do sistema educacional para o acesso a esses bens simbólicos. A discussão sobre competências requeridas para a apropriação desses bens desloca-se para o terreno do social, subtraindo-se – e dela fazendo uma crítica feroz – à ideologia do “dom”, do inato, da sensibilidade individual. **Disposto a virar pelo avesso e dissecar os discursos vigentes sobre a democratização da educação, Bourdieu põe em ação seu arsenal teórico para – segundo – ele – expor-lhes a má-fé na aplicação de regras e oportunidades iguais para os desiguais.** (DOBRÁNSZKY e LAPLANE, 2002, p. 62 - grifo nosso).

As autoras incitam-nos a refletir sobre e a repensar a estrutura do sistema escolar. Um sistema de reprodução da cultura tradicional e de estrutura social dirigido àqueles alunos que já trazem alguns indícios de transmissão cultural tradicional a partir de suas famílias, que fazem parte da estrutura econômica dominante, tendo recebido uma certa herança cultural tradicional, da qual se apropriam e a qual transmitem.

Um dos discursos pedagógicos, no que se refere ao êxito escolar de alguns alunos, é o de que o sucesso se deve, muitas vezes, ao fato desses alunos possuírem uma inclinação natural, um “dom inato” que lhes permite o êxito na escola e, por conseguinte, nas realizações profissionais, garantindo-lhes sucesso e reconhecimento por parte da estrutura social dominante. Os outros alunos, ou seja, aqueles, em sua grande maioria, desapropriados da herança e dos bens culturais legitimados pelo campo social da escola e do Estado, continuam desprovidos dos bens simbólicos: culturais, econômicos e de ascensão social.

Para Bourdieu (2003), as classes sociais não só se estruturam pela posição econômica a que pertencem, mas pela incorporação e apropriação da herança cultural e dos bens simbólicos. Sendo assim, só é possível existir formalmente uma homologia entre os indivíduos de uma determinada estrutura social mediante a aquisição cultural, e esta aquisição é diferenciada segundo o meio de origem dos indivíduos.

A incorporação e apropriação dos bens simbólicos, do capital econômico e cultural se iniciam desde o nascimento. Os valores, crenças e situações históricas, sociais, econômicas e culturais da família vão formando, vestindo o indivíduo e, no processo de socialização, nas experiências no campo social, nas instituições sociais, o *habitus*, a apropriação, continua a fundamentar o eu social do indivíduo.

A noção de *habitus*, por Bourdieu, representa uma oposição à condição imanente do inatismo, isto é, à tese de que o ser humano é naturalmente dotado de dons, capacidades intelectuais e profissionais inatas e, por conseguinte, a idéia de homem livre, que escolhe, decide e age livremente. Bourdieu conclui que grande parte de nossas ações e estruturas subjetivas são objetivadas pela estrutura do campo social, pela situação social do indivíduo. “Neste sentido, por exemplo, a noção de *habitus* exprime sobretudo a recusa a toda uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou, a da consciência (ou do sujeito) e do inconsciente, a do finalismo e do mecanicismo, etc”. (BOURDIEU, 2000, p. 60).

O *habitus* são disposições, “estímulos condicionais e convencionais” incorporados pelos agentes sociais sendo que, num dado momento, estes últimos poderão estar dispostos a reagir a estes estímulos e condicionamentos incorporados no campo social a que pertencem, ou podem continuar a incorporá-los. Assim, nos esclarece Bourdieu, no capítulo IV, “O conhecimento pelo corpo”, na obra *Meditações pascalianas*.

[...] convém ressaltar que os agentes sociais são dotados de *habitus*, inscritos nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar, sem posição explícita de finalidades nem cálculo racional de meios, estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas porém nos limites das contrições estruturais de que são o produto e que as definem. (BOURDIEU, 2001, p. 169).

Portanto, o *habitus* é compreendido como disposições coletivas, nas relações e circunstâncias concretas do campo social. Assim, nos explicam as autoras Dobránszky e Laplane (2002), pois não é o indivíduo isolado, solitário, que se apropria voluntariamente, como se possuísse “dons inatos” e consciência de suas ações e reações. O que existe no indivíduo é o coletivo. Ele é um indivíduo socializado.

Para Bourdieu, os agentes não agem num vácuo, mas em situações sociais concretas, reguladas por um conjunto de relações sociais objetivas. Contra o determinismo das análises estruturalistas, que reduzem o agente, segundo ele, a um mero “portador” da estrutura, mas por outro lado, sem cair na filosofia da consciência, embora dela preservando a possibilidade de considerar o agente como operador prático de construções do objeto, ele desenvolveu o conceito de campo; espaço definido por sua estruturação segundo suas próprias leis de funcionamento e suas próprias relações de força - cada campo é relativamente autônomo, muito embora entre os diversos campos (econômico, educacional, político, cultural etc.) exista uma homologia estrutural [...]. O *habitus* é definido como um “sistema de disposições duráveis e transmissíveis, estruturas estruturadas e predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios que geram e organizam práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas a seus resultados, sem pressupor um objetivo consciente visando a um fim ou um domínio explícito das operações necessárias a fim de obtê-los” (A lógica da prática) – ou, mais simplesmente, como um “sentido do jogo”, uma “razão prática”, uma obediência não consciente a regras tácitas, resultado de um longo processo de inculcação [...]. O termo inculcação, utilizado nas formulações iniciais de Bourdieu, remete a uma via de mão única e foi posteriormente substituído pelo termo incorporação. (DOBRÁNSZKY, LAPLANE, 2002, p. 61,67).

Segundo Bourdieu (2001), o *habitus* não é um destino individual, mas disposições apropriadas e construídas como identidade social.

Pelo fato de que o social também se institui nos indivíduos biológicos, existe muito de coletivo em cada indivíduo socializado [...] É nessa qualidade que o *habitus* está em condições de intervir eficazmente num mundo social ou num campo ao qual esteja genericamente ajustado. (BOURDIEU, 2001, p. 191).

O indivíduo socializado possui um *habitus coletivo*, no dizer de Norbert Elias (1994), um *habitus social*. Esta conceituação é desenvolvida no capítulo V, “Mudanças na balança nós-eu”, em sua obra *A sociedade dos indivíduos*.

[...] não mais fechamos os olhos para o fato, bastante conhecido fora do campo da ciência, de que cada pessoa singular, por mais diferente que seja de todas as demais, tem uma composição específica que compartilha com os outros membros de sua sociedade. Esse *habitus*, a composição social dos indivíduos, como que constitui o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros de sua sociedade. Dessa maneira, alguma coisa brota da linguagem comum que o indivíduo compartilha com os outros e que é, certamente, um componente do *habitus* social. (ELIAS, 1994, p. 150).

Observamos, tanto em Norbert Elias quanto em Pierre Bourdieu, que o *habitus* não é imóvel, mas tem disposições híbridas, isto é, disposições não só construídas e incorporadas pelos agentes sociais, mas com possibilidades de novas criações e novos ajustamentos nas estruturas sociais. Pelo fato dos indivíduos de uma mesma classe disporem de um *habitus* semelhante, e também de estratégias reprodutivas semelhantes, as tentativas individuais de alteração de posição social são raras. Mais comum é a ascensão para uma posição social no âmbito de uma classe como conjunto. Nenhuma estrutura é imóvel; sempre existe nas estruturas a competição. O próprio domínio social não é estático, pois no próprio grupo dominante existe uma luta para manutenção deste domínio.

Em outras palavras, é preciso construir uma teoria materialista capaz de recuperar no idealismo, conforme o desejo expresso por Marx nas *Teses sobre Feuerbach*, “o lado ativo” do conhecimento prático abandonado pela tradição materialista. **Eis precisamente a função da noção de *habitus* que restitui ao agente um poder gerador e unificador, construtor e classificador**, lembrando ainda que essa capacidade de construir a realidade social, ela mesma socialmente construída, não é a de um sujeito transcendental, mas de um corpo socializado, investindo na prática dos princípios organizadores socialmente construídos e adquiridos no curso de uma experiência social e datada. (BOURDIEU, 2001, p. 167 - grifo nosso).

Nesta perspectiva, refletimos que o indivíduo não é *atopos*, sem lugar, mas possui e é um *topos*, pois ocupa um lugar, existe como uma localização, em uma posição. Na ocupação e apropriação dos lugares e posições sociais pelos indivíduos, o *habitus* serve como o protocolo, o direito de entrada nas estruturas do campo social.

Neste sentido, remetemo-nos aos estudos e diagnósticos de Bourdieu (2003), no que tange à estrutura do sistema de ensino e à exigência protocolar da escola de que todos os alunos precisam se apropriar do *habitus cultivado* pela escola, devendo estar imbuídos dos pré-requisitos e da herança cultural tradicional do *habitus cultivado* pela família. No entanto, nos deparamos com um dos paradoxos do sistema de ensino: a maioria dos alunos é desprovida do *habitus* e desse capital cultural cultivado na família.

Enquanto “força formadora de hábitos”, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus cultivado*. (BOURDIEU, 2003, p.211).

Se a maioria das famílias é desprovida involuntariamente do *habitus* cultural legitimado pela escola e pelo Estado, elas não têm como transmitir a seus filhos, de forma deliberada, o legado cultural tradicional e dominante.

Os pais e os filhos despossuídos do *habitus* cultural legitimado e dos bens econômicos e simbólicos possíveis de serem adquiridos por quem pertence à estrutura dominante, continuam à margem da sociedade, pois são produtos da reprodução social desigual. Como a maioria dos alunos é desprovida do *habitus* e do capital cultural legitimado, certamente deve caber ao sistema de ensino a construção e apropriação democrática do *habitus cultivado* e introjetado pela escola para todos os alunos, e ao Estado o oferecimento democrático de todos os direitos e instrumentos para estas aquisições.

Na omissão desta construção e ação realizada pela pedagogia escolar e pelo Estado, podemos confirmar, sem margens de dúvida, que o sistema escolar é uma das estruturas de maior abrangência na reprodução da desigualdade cultural e social, realizando, assim, uma não-pedagogia e uma não-democracia social, como já demonstramos nestas investigações e provocações, a partir de Bourdieu.

Uma das possibilidades, a terceira via para que o sistema de ensino possa efetivamente realizar a democracia e a construção da igualdade social e cultural, que é um dos seus discursos protocolares e oficiais, está na cooptação de novos *habitus*, permitindo a liberdade em desarticular algumas das estruturas injustas e dominantes em sua própria estrutura. Portanto, merece destaque, como uma das considerações finais desta investigação, o pensamento de Bourdieu, desenvolvido na obra *Meditações pascalianas* (2001) no qual se assinala que os agentes sociais são dotados de *habitus* inscritos nos corpos pelas experiências passadas dispostos a funcionar como estruturas estruturadas e estrutura estruturante.

Assim faz-se necessário a observação atenta das questões apontadas para que os estudos, as análises e diagnósticos deste pensador suscitem em nós algumas reflexões e estimulem ações edificantes no cenário escolar e social. Do mesmo modo não se pode julgar o trabalho intelectual de Pierre Bourdieu, que é de extrema importância para a Educação e sociedade, como um estudo e diagnóstico pessimistas, de não transformação. Para este pensador, todas essas reflexões podem se tornar instrumentos de transformação. Caso contrário, a opção pela ignorância e a recusa do saber instauram-se autoritariamente na sociedade: miséria e fragilidade do ser humano.

O estudo de algumas reflexões do corpus teórico de Bourdieu exige de nós ações transformadoras e propiciam novas construções do saber humano e da convivência ética na sociedade.

Por tudo isso, queremos crer e assumir que o ensino da Filosofia dialogando com outros componentes curriculares, com outras áreas do conhecimento, possa romper com alguns obstáculos e práticas não educativas do sistema escolar e da sociedade em geral, que têm obscurecido as nossas visões, e arbitrariamente reproduzem a dominação, a hipocrisia, a fragilidade, dificultando novos vãos para o ser humano. O lançar-se para os novos vãos, que não serão mágicos, fáceis, ou de pseudoidealismo, mas acontecerão no exercício constante de reavivar a nossa alma, de construções sólidas pelo e no diálogo, de enfrentamento das estruturas. Esperamos que a Educação e o espaço escolar deixem de ser mais um produto do mercado, e não sendo possível que a Educação deixe de ser um produto de mercado, que se torne de qualidade e de socialização, para ser a arquitetura, a construção do humano, sem a “recusa ativa de saber” (BOURDIEU, 2001, p. 160), como nas palavras de Pierre Bourdieu.

Neste sentido, faz-se preciso o *continuum* desses ideais, mesmo sabendo

do que são ideais impossíveis de serem realizados em sua plenitude. Podemos, contudo, através da educação, da arte, da cultura e da ciência, no aprendizado pela Filosofia - “amor à sabedoria” -, no convívio com o outro face-a-face e na construção da cidadania, alcançar a possibilidade de um mundo menos injusto, menos desigual, menos miserável e de possível integridade humana.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad. Portuguesa. Fernando Tomaz . 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. (Título original: Le pouvoir symbolique, 1989).

_____. *Meditações pascalianas*. Trad. Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. (Título original: Méditations pascaliennes, 1997).

_____. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. IN: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.41-64.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em outubro de 1988, Art. 227.

DOBRÁNSKY, Enid Abreu; LAPLANE, Adriana Friszman. *Capital cultural: ensaios de análise inspirados nas idéias de P. Bourdieu*. Horizontes. Bragança paulista, nº 20, p.59 a 69. jan./dez. 2002.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed, 1994.

Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, Art. 22.

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

VICENTE JR, Nelson. *Mundandade e Cotidianidade como possibilidades para o ensino da Filosofia no Ensino Médio*. Dissertação defendida e aprovada no programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, 2006. Linha de pesquisa: Linguagem, Discurso e Práticas Educativas. Orientadora: Enid Abreu Dobránszky.

Enviado em nov./2009
Aprovado em abr./2010

Nelson Vicente Junior
Prof. Ms. da Universidade Metodista de Piracicaba -
UNIMEP
E-mail: filo.nelson.sofia@terra.com.br
