

# VI Colóquio Internacional

“Educação e Contemporaneidade”



São Cristovão-SE/Brasil  
20 a 22 de setembro de 2012

## **P. BOURDIEU, SOCIOLOGIA E TEORIA DA REPRODUÇÃO. AS CONTRIBUIÇÕES À DISCUSSÃO CURRICULAR.**

Rodrigo Antônio Simões da Silva Pena<sup>i</sup>

Eixo temático: Currículo Escolar, Cultura, Gestão, Organização do trabalho pedagógico.

### **Resumo:**

O presente trabalho visou promover uma análise das possíveis contribuições que a obra do sociólogo P. Bourdieu pode trazer às discussões sobre o currículo. Partimos de uma análise histórica da evolução do pensamento sociológico em torno da educação, começando dos estudos iniciais sobre o tema promovidos pelos funcionalistas e caminhamos até a Teoria da Reprodução em sua vertente bourdieusiana. Contextualizamos o termo currículo com as contribuições de Hamilton (1992) e entendemos que as contribuições do sociólogo francês se dariam em pelo menos três pontos: no entendimento do currículo como algo historicamente construído; na identificação das consequências negativas do currículo da escola tradicional para as camadas populares, e; na confirmação de que seriam necessárias mudanças curriculares para que a escola pudesse reverter sua condição de agente de reprodução social.

*Palavras-chave:* Sociologia; Bourdieu; Currículo.

### **Abstract:**

The present paper aimed to promote an analysis of the possible contributions that the work of sociologist P. Bourdieu can bring to discussions about the curriculum. We start with a historical analysis of the evolution of sociological thinking around education, beginning from the initial studies on the subject promoted by the functionalist and walked to the Theory of Reproduction in your bourdieusian version. We contextualize the term curriculum with the contributions of Hamilton (1992) and understand that the contributions of the French sociologist would be at least three points: in understanding of the curriculum as something historically constructed; in identifying the negative consequences of the traditional school curriculum for the lower classes, and; confirmation that the changes would be needed for the school curriculum could reverse their status as agents of social reproduction.

*Keywords:* Sociology; Bourdieu; Curriculum.

## Sociologia e Teoria da Reprodução

É somente a partir dos chamados funcionalistas que podemos pensar o tema da educação como um objeto de pesquisa dentro da Sociologia. Ao entrar do século XX, o principal nome dessa corrente, Émile Durkheim, trabalhava em sua vasta reflexão, entre outros, o tema escolar. Neste momento a Sociologia da Educação ainda não existia enquanto tal, e assim, os pensadores do campo sociológico que escreviam sobre educação ainda não eram considerados sociólogos da educação. Trabalhando em uma linha teórica, estudos empíricos não caracterizam este período, Durkheim e outros funcionalistas com T. Parsons deixaram contribuições significativas para o estudo da educação, sendo que, a principal delas é ter atribuído a ela, a educação, um caráter social, e, portanto, histórico. Em seu clássico, Educação e Sociologia, Durkheim (1973) coloca que "a educação consiste em uma socialização metódica' das novas gerações", socialização esta que dependerá do tipo de sociedade de que se trata. Assim, não seria algo dado previamente em toda e qualquer forma social. A partir dessa conclusão, abre-se o precedente para a análise *sócio-lógica* das questões educacionais.

O pós Segunda Guerra Mundial para a Sociologia da Educação é um momento de importância capital. Na verdade, podemos considerar que será neste instante que este campo do conhecimento científico irá definitivamente se consolidar, e, é no contexto político-social dessa época, contexto este de grande crescimento econômico e de desenvolvimento do Estado enquanto figura provedora de políticas públicas em várias partes do mundo, em especial na Europa e nos Estados Unidos, que podemos buscar as razões dessa consolidação.<sup>ii</sup>

Neste sentido, partindo das conclusões dos funcionalistas, uma nova corrente surgirá, inaugurando o que conhecemos hoje enquanto Sociologia da Educação, chegamos ao Empirismo Metodológico, ou Aritmética Política para os ingleses. Geralmente quantitativos, estes novos estudos buscavam correlacionar uma série de indicadores sociais do grupo familiar, como por exemplo, a ocupação do pai, a renda, a cor, o número de filhos e/ou o local

de moradia para se chegar a alguma correlação geral que pudesse explicitar a variável sucesso/fracasso escolar no meio pesquisado.

Destacam-se aqui os grandes levantamentos nacionais de dados descritivos, cuja expressão máxima são os relatórios encomendados pelos governos inglês e norte-americano, com o intuito de melhor conhecer seus sistemas escolares, entre estes o conhecido relatório estadunidense COLEMAN, de 1966. Este estudo, que trabalhou com uma amostra de nada mais nada menos que 645.000 alunos, buscava, segundo Forquin (1995), estudar em que medida as diferenças de raça, cor, religião, origem nacional poderiam criar obstáculos à igualdade das oportunidades de educação nos EUA, e acabou chegando a uma conclusão inesperada para a época: concluiu-se que eram os grupos de pares<sup>iii</sup> que faziam maior diferença no desempenho escolar dos alunos, e não as diferenças entre as escolas. *Schools don't make difference*, afirmava o relatório.

Não obstante toda a contribuição do Empirismo Metodológico, até mesmo para a corrente vindoura, o paradigma da Reprodução, que usará os dados obtidos pelas pesquisas feitas por essa primeira corrente, uma forte crítica lhe será imputada a partir de finais da década de 1960. Apesar de capaz de mostrar empiricamente as desigualdades existentes no sistema educacional, o Empirismo Metodológico era incapaz de explicá-las. Na verdade, antes de incapacidade, o que ocorria era que os estudos nessa corrente não tinham o intuito de explicar, mas antes de detectar os problemas de então. Talvez a grande contribuição aqui foi ter feito com que, a partir dos incontestáveis dados sobre a continuidade das desigualdades educacionais, a Educação passasse a ter um lugar de destaque na Sociologia. Será a partir disso, e da crítica exposta acima, de que era necessário se explicar as desigualdades sociais perante a escola, que uma nova corrente de pensamento irá se desenvolver na Sociologia da Educação, o Paradigma da Reprodução<sup>iv</sup>.

Na verdade, há todo um contexto histórico que ajuda a explicar o surgimento dessa corrente em finais dos anos 60 início da década de 70. O que acontecia era que apesar de todo crescimento, tanto econômico quanto das oportunidades de acesso à escolarização, pelo menos no chamado “Mundo Desenvolvido”, isto não havia possibilitado uma mudança das estruturas sociais, que se mantinham altamente segregadoras. As desigualdades educacionais se mantinham, inclusive, como vai mostrar Bourdieu (2007c) mais adiante, dentro da escola. Tanto a teoria da democratização da escola, como a da educação como investimento econômico produtivo (capital humano) passarão a ser fortemente criticadas. É no

desencantado mundo de finais da década de 1960, que a Reprodução, se valendo das contribuições anteriores dos empiricistas, entra no debate sociológico. Como coloca Nogueira, *apud* Karabel e Halsey (1997), “mais que uma inovação científica, o paradigma da reprodução consistiu em uma nova maneira de olhar velhos dados” (NOGUEIRA, 1990: 55).

Assim, sabemos que os trabalhos do principal sociólogo dessa corrente, o francês Pierre Bourdieu, começaram a impactar o campo da educação a partir da década de 1960, quando o autor escreve, entre outros, “A escola conservadora: desigualdades frente à escola e à cultura”, publicado pela primeira vez na Revista Francesa de Sociologia em 1966. A teoria da reprodução cultural de Bourdieu reafirmando então as constatações dos estudos empíricos anteriores, de que o fracasso/sucesso escolares estariam ligados a questões não somente do mérito (como afirmavam os funcionalistas), mas também de ordem social, conclui que as características culturais familiares sobrepõem-se às econômicas na explicação destes casos.

No Brasil, a obra de Bourdieu começará a impactar o meio intelectual na década de 1970, com a publicação das primeiras traduções para o português de textos do autor. De acordo com Catani, Catani e Pereira, o primeiro impacto do pensamento de Bourdieu na sociologia brasileira não se dará no campo educacional, antes disso:

“Se nessa década Bourdieu causaria certo impacto, embora restrito, na produção sociológica e antropológica universitária, passaria, entretanto, relativamente despercebido no campo educacional brasileiro, que não responderia com maior entusiasmo à chegada de um sociólogo que, mesmo na França e na Europa, era tido como difícil e não oferecia muitas armas para as lutas acadêmicas da época, em geral voltadas à militância política.” (CATANI, CATANI E PEREIRA, 2000: 65)<sup>v</sup>

É a partir da década de 1980 que as apropriações da obra do sociólogo francês tomam maior relevância e começam a figurar no cenário da pesquisa em educação no país. Em geral, Bourdieu passa a ser visto como um autor crítico, central na tarefa de desmistificação da função salvadora da escola, porém, por esse mesmo motivo, sua teoria seria vista como, do ponto de vista político, desmobilizadora. Apesar de possibilitar argumentos contra o papel da escola na sociedade capitalista, Bourdieu não forneceria caminhos ou mecanismos para a ação.

## **A função da escola em Bourdieu**

Sem dúvida alguma, é consenso, tanto no campo educacional como na sociologia que, para Bourdieu, a escola cumpre a função de reprodução das estruturas sociais. A escola, aliás,

faria, na contemporaneidade, o mesmo papel que antes fazia a religião. Caberia a ela garantir a reprodução do macro no micro, ou seja, a escola seria o meio pelo qual o indivíduo assimilaria e reproduziria a sociedade.

Contrariando a tese da escola libertadora<sup>vi</sup>, Bourdieu tece uma argumentação na qual a escola é vista como mais um dos mecanismos de manutenção da estrutura de classes utilizados pelas elites para manterem sua posição de superioridade. A escola seria o *locus* de uma violência cultural<sup>vii</sup> contra as camadas populares, haja vista que, seria nela que a cultura dominante ganharia status de geral, no sentido de necessária a todos, enquanto que a cultura popular seria vista como rudimentar no sentido de primária e pouco elaborada. A essa situação Bourdieu denomina de “arbitrário cultural”<sup>viii</sup>.

### *A escola conservadora*

Para continuarmos essa análise, e para que possamos chegar onde queremos, passaremos agora à análise de um dos principais textos de Bourdieu sobre a escola, qual seja: “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”<sup>ix</sup>. Nele o sociólogo francês irá demonstrar que a escola conservadora, lê-se, o modelo de escola tradicional que se mantém ainda fortemente atuante nos sistemas educacionais mundiais, ou seja, o modelo de escola burguesa serve não mais do que para a perpetuação das desigualdades sociais que se encontram na sociedade.

Logo no primeiro parágrafo do texto, na parte introdutória, Bourdieu (2007a) expõe exatamente o descrito acima, indicando a linha de pensamento que seguirá:

“É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.” (BOURDIEU, 2007a: 41).

No primeiro tópico do texto, “A transmissão do capital cultural”, o autor apresenta a importância da herança familiar no desempenho escolar. De acordo com o sociólogo francês, a família transmitiria um sistema de valores interiorizados, um *ethos*, que, entre outras coisas contribuiria para definir as atitudes frente à escola. Esse conjunto de disposições, essa herança, seria transmitida de maneira “osmótica”<sup>x</sup>, ou seja, sem a necessidade de um mínimo de esforço para tal. Isso formaria uma mentalidade na qual as classes cultas entenderiam que

seria ao “dom” natural que eles deveriam os conhecimentos, aptidões e comportamentos adquiridos, não lhes parecendo um processo de aprendizagem. Ainda segundo Bourdieu (2007a: 41/42): “A herança cultural... é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito”. Obviamente, se o sistema de ensino se apresenta igualitário a indivíduos que se distinguem em uma série de fatores, logo, a igualdade de condições se transforma em desigualdade de rendimentos.

O segundo tópico, “A escolha do destino”, mostra como as atitudes diante da escola são condicionadas pelas oportunidades de ascensão social percebidas diante dela. Para o autor, o êxito escolar tem um peso menos determinante no prosseguimento dos estudos, do que as expectativas que o grupo familiar teria das possibilidades e vantagens dessa escolarização. Dessa forma, nota-se como o processo de escolarização é excludente para com as camadas populares, já que, são justamente as crianças dessas classes que deveriam obter uma taxa de êxito mais elevada para que seus pais acreditassem e permitissem a continuidade dos seus estudos. Ainda de acordo com Bourdieu (2007a), haveria um processo de superseleção dessas camadas populares e médias durante a escolarização que funcionaria assim: “as crianças dessas classes sociais que, por falta de capital cultural, tem menos oportunidades que as outras de demonstrar êxito escolar devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário.” (BOURDIEU, 2007a: 50).

Mas é na parte final, mais precisamente no tópico, “O funcionamento da escola e sua função de conservação social” que o autor exacerba suas críticas contra a escola burguesa. O primeiro ponto de crítica aqui é a ideia de igualdade proposta por este modelo. Para Bourdieu, tal não passa de uma falácia, já que, ao se propor a igualdade no sistema de ensino, o que se faria não seria mais do que reforçar as desigualdades. Para o autor, a escola jacobina protegeria melhor os privilegiados do que a transmissão dos privilégios. Segundo Bourdieu:

“Mas o fato é que a tradição pedagógica só se dirige, por trás das ideias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola.” (BOURDIEU, 2007a: 53).

Assim, Bourdieu mostra que a função da escola, na sociedade capitalista, está longe de ser a de libertação dos oprimidos. Antes disso, a escola seria uma instituição de propagação da cultura dominante, que poderia mesmo ser proposta a todos (a cultura dominante), já que, por sua dinâmica, estaria restrita ao seu pequeno grupo de origem. É a função de conservação das estruturas sociais levada ao máximo pela instituição escolar. A escola prevê infrações para

aqueles que, dentro do processo de escolarização, não atendem as suas exigências, porém, na sua maior parte, estas exigências são senão, maneiras e disposições cultivadas fora de seu âmbito, e que ela de nada ajudou o indivíduo a conseguir. É exatamente por isso que a escola pode se dar ao luxo de simplesmente explicitar suas exigências, e não se obrigar a dar a todos os meios de satisfazê-las.

Assim, de acordo com o sociólogo francês, seria ingênuo esperar, diante do exposto acima, que dessa estrutura escolar, voltada para a conservação da estrutura de classes, surgissem as contradições necessárias à transformação do sistema de dominação. Ao tratar desigualdades sociais como se fossem desigualdades de “dons” ou de méritos, a escola legitima a transmissão da herança cultural. A “ideologia do dom” além de justificar a dominação das elites, ainda inculca na mentalidade dos dominados que seu destino de exclusão, dentro ou fora da escola, se deve a sua falta de capacidades e, portanto, à sua natureza individual. Mesmo quando da excepcionalidade de casos de sucesso escolar em meios populares, tal sucesso serviria para justificar a ideologia da escola libertadora, dando legitimidade à seleção escolar e reafirmando perante aos próprios excluídos que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons.

Por fim, no último tópico do texto, “A escola e a prática cultural”, Bourdieu fecha de forma brilhante seu raciocínio afirmando que mesmo diante dessa situação de manutenção da exclusão social ajudada pela escola, esta seria ainda o único meio possível para a superação desse mal social. Não seriam os meios de comunicação de massas um mecanismo adequado para tal fim, como muito se propõe contemporaneamente, já que a recepção de uma mensagem depende das características sociais e culturais do receptor, fazendo com que cada mensagem seja objeto de uma recepção diferenciada. Portanto, a homogeneização das mensagens através da cultura de massas serviria, senão, para manutenção da situação social vigente. Mesmo a ação de centros culturais ou de educação popular, enquanto perdurarem as desigualdades frente à escola, serviriam apenas para disfarçar as desigualdades culturais que não conseguiriam, de fato, eliminar. É somente a escola, mas em uma configuração diferente da tradicional, burguesa, a instituição capaz de tal transformação social.

## **As contribuições à discussão curricular – P. Bourdieu**

“Não há atalhos no caminho que leva às obras da cultura e os encontros artificialmente arranjados e diretamente provocados não têm futuro.” Pierre Bourdieu<sup>xi</sup>

Diante do exposto acima nos perguntamos: Quais seriam as contribuições da obra de Bourdieu às discussões sobre currículo?

Antes de tentarmos resolver esta questão, faz-se necessário definir melhor o termo currículo. Este vem do latim *curriculum* que significa “pista de corrida”. Apesar de não se saber ao certo suas origens na educação, Hamilton identifica que provavelmente o conceito foi pioneiramente utilizado na educação na Inglaterra pós Reforma Protestante para significar: “uma entidade educacional que exhibe tanto globalidade estrutural quanto completude sequencial. Um *curriculum* deveria não apenas ser “seguido”, deveria também ser “completado” (HAMILTON,1992: 43). Ou seja, o que antes se dava em uma forma de educação não sequencial, onde o aluno podia entrar e sair a qualquer momento, mais do que isso, um modelo de educação que antes nem sequer primava por uma sequência a ser seguida, por um *cursus*, agora toma ordem, uma ordem que acaba por privilegiar o controle<sup>xiii</sup>.

Como se vê a partir das afirmações e reflexões de Hamilton (1992), o currículo é uma construção histórica e social ligada ao pós Reforma Protestante e que possibilita uma organização, bem como um maior controle daquilo a ser ensinado. Apesar de não ter se dedicado especificamente ao estudo do currículo, um primeiro impacto do pensamento de Bourdieu nas discussões sobre este é exatamente o de fortalecer essa concepção acima citada. Quando se diz que o currículo é uma sequência básica de conteúdos, divididos no tempo e no espaço, que o indivíduo precisa apreender naquela ordem, é necessário se perguntar quem estabeleceu esta ordem? Que critérios foram utilizados para se promover tais escolhas? Por que deixar de lado determinados tipos de conhecimentos? Como definir a escolha dos outros? A quem se dirigem estes conteúdos? Na verdade percebe-se que no fim das contas, o currículo pode se transformar naquilo que Bourdieu chama de “Arbitrário Cultural”, ou seja, a imposição de uma determinada cultura (para Bourdieu, de classe) sobre outra. Isso nos leva ao seu conceito de “violência simbólica”. Um currículo pode sim se estabelecer enquanto uma violência aos que ele se impõe, quando determina como escolares e, por isso, valorizados, determinados conteúdos, e ao contrário, populares, do senso comum e, por isso, não escolares, outros. Para o autor, o grande desafio seria não tanto a inclusão de mais conteúdos no currículo, mas sim, a inversão dessa imposição cultural de modo que, aqueles que não teriam como herança familiar estas disposições e saberes demandados pela escola, obtivessem-nos

exatamente nela, o que o autor considera não acontecer, como vimos no texto analisado acima.

Por isso, não nos enganemos pensando que para esta linha de pensamento a escola deva ser eliminada da sociedade. Antes disso, Bourdieu faz questão de deixar claro que, se de alguma maneira a escola é responsável pela reprodução das desigualdades sociais, de outro modo só ela, mas em uma estrutura diferente da existente até então, é que seria capaz de amortizar as diferenças iniciais diante de si, e a partir daí trabalhar pela a tão sonhada promoção da igualdade de classes. Para isso seria necessário uma mudança de condutas dentro da instituição escolar, e assim, uma transformação no currículo. É certo que Bourdieu nunca, pelo menos textualmente, se dispôs a descrever detalhadamente como se daria um currículo para uma escola que não trabalhasse no sentido da reprodução social, mas seus escritos nos deixam pistas sobre isso que podemos buscar voltando ao texto que brevemente analisamos acima. Em determinadas passagens Bourdieu deixa claro que somente a ação direta da escola, no sentido de realmente prover a todos, aquilo que alguns devem ao seu meio social, poderia resultar positivamente em mudança social. Segundo o autor: “somente uma instituição cuja função específica fosse transmitir ao maior número possível de pessoas... as atitudes e as aptidões que fazem o homem “culto”, poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural.” (BOURDIEU, 2007a: 61).

Fica claro com isso que o autor não descarta a escola, mas expõe a necessidade de mudanças. No que tange ao currículo, Bourdieu propõe menos mudanças de conteúdos do que de didática. Não se trataria de valorizar novas formas de saber, Bourdieu é taxativo ao mostrar que trabalha diante das desigualdades de acesso a um determinado tipo de saber, já estabelecido e justificado como válido, que seria o que chamamos de saber escolar. As contribuições do sociólogo francês, se podem interferir nas discussões sobre currículo, seria no que tange às práticas curriculares, que o autor chama genericamente de práticas culturais, quais sejam, as formas de avaliação, recompensa, incentivo, apresentação dos conteúdos, demandas dos discentes etc. Assim, diante de insolúvel problema da imposição de um “arbitrário cultural”, a grande questão seria a de como reverter o efeito desse arbitrário, transformando reprodução em emancipação. Assim, como já posto acima, não se trata de tentar buscar nas chamadas culturas populares os meios de emancipação. O verdadeiro capital cultural para o autor não é este. O que a sociedade demanda, e assim de fato pode fazer diferença na posição social dos indivíduos estaria já institucionalizado em forma de um saber

escolar. A cultura, o acesso aos bens tidos como bens culturais, tudo isso dependeria de disposições (para Bourdieu, de classe) que muito desigualmente estariam divididas pelos diversos estratos sociais. Aqui avistamos um ponto crucial na Teoria da Reprodução de Bourdieu para as discussões curriculares. Seriam necessárias reformas nos currículos escolares para que a mesma pudesse deixar de trabalhar em prol da reprodução e passasse a prover a todos os meios e disposições necessários à aquisição cultural que diferencia nossa sociedade. É somente a partir daí que a escola poderia ser vista realmente como não mais um *locus* da reprodução, mas sim, da emancipação.

## Considerações finais

Diante de tudo o que foi exposto acima, consideramos que ficam claras as contribuições que Bourdieu, mesmo indiretamente, pode dar ao debate sobre o currículo. Não obstante as reais limitações que essa introdução de uma corrente do paradigma da reprodução aos debates curriculares demonstra, penso que, em primeiro lugar, ela ajude na conceituação do currículo como algo historicamente construído e, por isso, com interesses determinados. Essa corrente nos serve para reforçar a ideia de que a escola e o currículo precisam ser pensados dentro do contexto social em que estão inseridos. Isso nos abre as portas para a análise *sócio-lógica* destes. O currículo deixa de ser pensado como algo previamente estabelecido nas diversas sociedades e assim, criamos a possibilidade de contestação daquilo que nos é imposto e, por mais um motivo, o currículo ganha importância em ser estudado. Como colocamos acima, quando se diz que o currículo é uma sequência básica de conteúdos, divididos no tempo e no espaço, que o indivíduo precisa apreender naquela ordem, é necessário se propor algumas questões que o problematize. As questões que nos colocamos no texto nos leva a perceber que o currículo pode se transformar no “arbitrário cultural” caracterizado por Bourdieu. Cria-se assim, uma situação de “violência simbólica” onde, um currículo determina como escolares e, por isso, valorizados, determinados conteúdos, e ao contrário, populares, do senso comum e, por isso, não escolares, outros. Assim, para o autor, o grande desafio não estaria na inclusão de mais conteúdos no currículo, mas sim, na inversão dessa imposição cultural de modo que, aqueles que não teriam como herança familiar estas disposições e saberes demandados pela escola, obtivessem-nos exatamente nela.

Apesar de modestas as contribuições que aqui salientamos, isso não significa que sejam irrelevantes. Antes disso, acredito que, ao sinalizar as consequências negativas do currículo da escola tradicional/burguesa para as massas, Bourdieu nos deixa outra enorme

contribuição e, se não propõe nada específico em substituição, faz-se mister que lembremos que essa não é a função do cientista. A este não cabe resolver, ou propor soluções aos problemas. Ao pesquisador cabe demonstrar, analisar, entender, explicar tais situações, e isso nosso sociólogo faz de forma magistral.

Por fim, mesmo não sendo sua intenção, o autor nos deixa pistas de por onde começar **na transformação dos currículos escolares em algo que trabalhe pela emancipação dos oprimidos, e isso passaria por uma mudança brusca nas práticas culturais da escola.** Esta deveria encontrar maneiras de garantir a todos aquilo que as diferenças entre as classes sociais limitam a poucos. Desse modo reafirmamos que não se trata de tentar buscar nas chamadas culturas populares os meios de emancipação. O verdadeiro capital cultural para o autor não é este. O que a sociedade demanda e faz diferença na posição social dos indivíduos estaria já institucionalizado em forma de um saber escolar. O acesso aos bens tidos como bens culturais dependeria de disposições de classe que muito desigualmente estariam divididas pelos diversos estratos sociais. Para nós, este seria um ponto crucial na Teoria da Reprodução de Bourdieu para as discussões curriculares. Seriam necessárias reformas nos currículos escolares para que a escola pudesse deixar de trabalhar em prol da reprodução e passasse a prover a todos os meios e disposições necessários à aquisição da cultura formal. Como na epígrafe acima, não há atalhos que levem às obras da cultura, e o grande dever da escola é prover a aqueles a quem a família não consegue oferecer, todos os meios culturais necessários ao bom desenvolvimento escolar.

## Notas

---

<sup>i</sup> Mestrando em Educação pela FaE/UFMG. Aluno membro do OSFE, Observatório Sociológico Família-Escola da mesma faculdade.

Contato: [rodrigoassp@yahoo.com.br](mailto:rodrigoassp@yahoo.com.br)

<sup>ii</sup> Para maiores informações ver Dandurrand e Ollivier (1991).

<sup>iii</sup> Neste caso, grupo de pares é usado no sentido de um grupo de “iguais”, ou seja, indivíduos de um mesmo ambiente social, por exemplo, a classe escolar. Para maiores informações ver Forquin (1995).

<sup>iv</sup> Tenho noção de que o Paradigma da Reprodução possui outros nomes importantes em sua constituição, entre eles o do também sociólogo francês Louis Althusser, que considero junto a Bourdieu, os dois grandes nomes aqui. Tenho também conhecimento das diferentes abordagens que cada um trouxe sobre a questão e, diante de tudo isso, limito-me aqui, propositalmente, a trabalhar somente com os estudos do segundo, primeiramente por considerar que a vertente Althusseriana já se encontra ultrapassada em suas contribuições, e em segundo lugar por questões ligadas ao espaço me concedido aqui para essa discussão.

<sup>v</sup> É preciso destacar que no Brasil da década de 1970, além do contexto histórico de mobilização contra a ditadura militar, vivíamos, pelo menos nos meios intelectual, escolar e/ou acadêmico os desdobramentos da teoria crítica, cujo maior nome no país é o de Paulo Freire. Essa corrente comungava uma visão bastante diferente da teoria bourdieusiana, dando à escola a função de tábua de salvação da sociedade, já que esta era vista como um meio de libertação dos oprimidos da situação de opressão. Para isso veja, entre outros, FREIRE (2005).

<sup>vi</sup> Ou seja, aquela capaz de promover a emancipação das massas. Para maiores informações ver, por exemplo, Freire (2005); Giroux (1983); Giroux (1983a).

<sup>vii</sup> Para maiores informações sobre os conceitos centrais à obra de Bourdieu consultar Nogueira e Nogueira (2009) e Bourdieu (2007).

<sup>viii</sup> Idem.

<sup>ix</sup> BOURDIEU, P. A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. 9ª Ed. – Petrópolis: Vozes, 2007.

<sup>x</sup> Vale resaltar, diante da grande repercussão que o uso deste termo gerou nas discussões sobre Bourdieu, que ele (o termo osmose) isoladamente, não tem mais do que um espaço marginal nas teorias do sociólogo francês. Na verdade, bem pouco utilizado, o que Bourdieu queria dizer quando se remetia a tal terminologia era que, nas relações familiares, não seria necessário a intenção consciente dos mais velhos de transmitir aos mais novos o capital cultural familiar para que isto acontecesse. Para ele isso se daria de maneira dissimulada, sem nem mesmo que se percebesse o fenômeno. Esse raciocínio sim é crucial no pensamento do sociólogo, e o uso do termo osmose, quando ocorrido, era mesmo somente na tentativa de explicá-lo.

<sup>xi</sup> BOURDIEU, Pierre: *A escola conservadora*. IN: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (ORG.). *Escritos de educação*. 9. ED. – , Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

<sup>xii</sup> Para maiores informações ver Hamilton (1992).

---

### Bibliografia:

- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. 9ª Ed. – Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. 9ª Ed. – Petrópolis: Vozes, 2007a.
- BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. 9ª Ed. – Petrópolis: Vozes, 2007b.
- BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. 9ª Ed. – Petrópolis: Vozes, 2007c.
- CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PERREIRA, G. R. de M. *As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu (MG), set. 2000, no GT Sociologia da Educação. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE17/RBDE17\\_07\\_AFRANIO\\_-\\_DENICE\\_E\\_GILSON.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE17/RBDE17_07_AFRANIO_-_DENICE_E_GILSON.pdf)
- CUNHA, M. A. de A. *Entrevista à revista Presença Pedagógica*. Disponível em: <http://ebookbrowse.com/maria-amÁlia-entrevista-revista-presença-pedagógica-doc-d68708696>
- DANDURAND, P., OLLIVER, E. Os paradigmas perdidos – ensaio sobre a Sociologia da Educação e seu objeto. *Teoria e Educação*, nº 3, 1991, p. 120-142.
- DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. RJ: Melhoramentos, 1973.
- FORQUIN, J. C. Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIN, J. C. (org.) *Sociologia da Educação – dez anos de pesquisa*. Petrópolis, Vozes, 1995, p. 19-37.
- FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e educação*, n. 5, 1992, p. 28-49.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 44ª Ed. – RJ: Paz e Terra, 2005.

- 
- GIROUX, H. *Pedagogia radical – Subsídios*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.
  - GIROUX, H. *Para além das teorias de reprodução – Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983a.
  - HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e currículo. *Teoria e Educação*, n. 6, p. 33-52, 1992.
  - NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em Aberto*, nº46, abr/jun., 1990, p. 49-58.
  - NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu e a educação*. 3ª Ed. – BH: Autêntica, 2009.
  - STIVAL, M.; FORTUNATO, S. *Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu*. Anais EDUCERE, PR, 2008. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676\\_924.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676_924.pdf)