

Dossiê Ensino de Sociologia

A problemática micro/macro na Sociologia da Educação: um estudo comparativo entre as noções de *habitus*/campos (Bourdieu) e ação comunicativa/ação instrumental (Habermas)

Franciele Otto¹

RESUMO

O presente estudo tem como tema de investigação o debate micro/macro, característico da sociologia contemporânea, partindo das obras de Pierre Bourdieu e Jürgen Habermas, com enfoque específico no campo educacional. A pesquisa justifica-se no sentido de produzir um trabalho comparativo que busque descrever, interpretar e correlacionar os significados sociológicos dos conceitos de *habitus*/campos na teoria social de Pierre Bourdieu e de ação comunicativa/ação instrumental na teoria social de Jürgen Habermas, no que diz respeito às suas análises da educação, partindo da seguinte pergunta: como a relação micro/macro ou individual/coletivo é operacionalizada por Bourdieu e Habermas no contexto da questão da educação? A metodologia utilizada é a investigação bibliográfica com as análises pautadas no método comparativo, a partir da abordagem da sociologia da educação. Analisou-se a trajetória e desenvolvimento do pensamento dos autores; fez-se uma descrição dos conceitos de *habitus*/campos e ação comunicativa/ação instrumental; e verificou-se a forma de aplicação destes conceitos nos objetos relacionados à educação.

PALAVRAS-CHAVE: Sociologia da Educação. Pierre Bourdieu. Jürgen Habermas.

ABSTRACT

The present study has as subject of research the micron/macro debate, characteristic of sociology contemporary, inside of the work of Pierre Bourdieu and Jürgen Habermas, with specific approach in the educational field. The research is justified in the direction to produce a work comparative that it searches to describe, to interpret and to correlate the sociological meanings of the concepts of *habitus*/campus in the social theory of Pierre Bourdieu and communicative action/instrumental action in the social theory of Jürgen Habermas, in what says respect to analyses of the education, leaving of the following question: How the relation micron/macro or individual/group is to able Bourdieu and Habermas in the context of the education question? The used methodology is the bibliographical inquiry with the analyses to be based in the comparative method, from the boarding of the education sociology. It was analyzed trajectory and development of the thought of the authors; make a description of the concepts of *habitus*/campus and communicative action/instrumental action; and verified the application form of these concepts in objects related to the education.

KEY-WORDS: Sociology of Education. Pierre Bourdieu. Jürgen Habermas.

¹ Licenciada e Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Regional de Blumenau - FURB e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Professora substituta da Universidade Regional de Blumenau - FURB.

1. Introdução

Os objetos de estudo da sociologia contemporânea têm se voltado constantemente para a resolução da dicotomia que permeia esta ciência desde os clássicos: a questão da oposição existente entre a determinação do indivíduo pelas estruturas sociais e vice-versa (dimensão microsociológica e dimensão macrosociológica). Ao longo do desenvolvimento científico da Sociologia, diversos autores discutiram este tema e tentaram propor soluções, porém há algum tempo esta discussão ampliou sua força, formando a base epistemológica dos debates da contemporaneidade deste campo científico.

Em meio aos citados debates contemporâneos encontram-se as obras dos autores Pierre Bourdieu e Jürgen Habermas. O debate contemporâneo da sociologia está presente nas produções destes autores, em especial traduzido em quatro noções: *habitus*/campos e ação comunicativa/ação instrumental, respectivamente. A temática geral deste estudo concentra-se em torno da discussão de determinação indivíduo/estruturas sociais - doravante tratados por micro/macro – no interior da obra destes autores, com enfoque específico nas ideias sugeridas por eles a respeito do campo educacional. Em síntese, pode-se dizer que o tema da investigação é o debate micro/macro na sociologia da educação de Bourdieu e Habermas.

Diante disto, este texto propõe apresentar partes conclusivas de um trabalho comparativo de conclusão de curso que objetivou descrever, interpretar e correlacionar os significados sociológicos dos conceitos de *habitus*/campos em Pierre Bourdieu e de ação comunicativa/ação instrumental em Jürgen Habermas, no que diz respeito às suas análises da educação, partindo da seguinte pergunta: como a relação micro/macro ou individual/coletivo em Bourdieu e Habermas tem sido operacionalizada no contexto da questão da educação?

A sociologia da educação tem trabalhado, epistemologicamente, com mais frequência fazendo uso dos instrumentos e teorias sociológicas e voltando-os ao objeto educação. A proposta deste estudo encontra-se na realização do processo inverso: iniciar as análises na educação - ou seja, na utilização dos conceitos de *habitus*/campos e ação comunicativa/ação instrumental nas sociologias da educação de Bourdieu e Habermas – e, por conseguinte, partindo deles compreender quais os significados sociológicos da utilização desses conceitos por seus autores. Portanto, parte-se da hipótese segundo a qual, ao operacionalizarem estas noções, os autores estariam produzindo nelas um significado sociológico: a tentativa de resolução da dicotomia individual/coletivo, micro/macro, ação/estrutura, autonomia/determinação.

Metodologicamente, este estudo enquadra-se nas pesquisas de tipo qualitativas, mais especificamente bibliográficas - considerando que o material utilizado diz respeito à parte dos escritos dos dois autores anteriormente apresentados – e teve como procedimento analítico o método comparativo, por meio do qual se produziu a síntese do desenvolvimento da obra dos autores, descrição dos conceitos já citados e sua operacionalização nos estudos a respeito do campo educacional. A abordagem utilizada nas análises do *corpus* empírico obtido é de tipo sociológica, mais especificamente proveniente da sociologia da educação.

2. A Questão da Educação em Pierre Bourdieu

Os conceitos identificados na obra de Pierre Bourdieu como correspondentes às dimensões microsociológica e macrosociológica foram, respectivamente, *habitus* e campos. A articulação entre *habitus* e campos na obra bourdieusiana está presente também na área em que essas teorias atingiram maior grau de polêmica e debate: o campo educacional. Para aplicar suas teorias aos aspectos conceituais deste campo, pode-se afirmar que a dimensão individual do mundo social, o *habitus*, encontra-se nos alunos; enquanto que a dimensão estrutural, o campo, está expressa na instituição escolar e nos elementos que a compõem. Considerando estes aspectos, esta sessão objetiva descrever a utilização dos conceitos de *habitus* e campos na teoria sobre o campo educacional de Bourdieu - em cuja obra está presente constantemente a questão educativa - bem como uma síntese de suas discussões sobre a educação.

Considerando os elementos sociais prévios inculcados no agente, Bourdieu questiona a neutralidade da escola e defende que o campo educacional representa e cobra dos alunos posturas e valores compatíveis aos *habitus* de classe das culturas dominantes. A bagagem social e cultural de cada indivíduo é formada na base de um grupo social, interpelada por campos específicos que se interligam e localizam o agente num determinado ponto do espaço social, e que participam da constituição do *habitus* individual. Por homologia, os agentes com disposições específicas para a ação se aproximam nesse espaço e constituem, portanto, por meio da conjunção de seus *habitus* individuais, um *habitus* de classe. Nesse sentido,

A idéia de Bourdieu é a de que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo. Dada a posição do grupo no espaço social e, portanto, de acordo com o volume e os tipos de capitais (econômico, social, cultural e simbólico) possuídos por seus membros, certas estratégias de ação seriam mais seguras e rentáveis e outras seriam mais arriscadas. Na perspectiva de Bourdieu, ao longo do tempo, por um processo não deliberado de

ajustamento entre investimentos e condições objetivas de ação, as estratégias mais adequadas, mais viáveis, acabariam por ser adotadas pelos grupos e seriam, então, incorporadas pelos sujeitos como parte de seu *habitus* (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 22).

Considerando a educação como campo estrutural interveniente no *habitus* dos diversos grupos sociais, esta lógica indica que estes grupos passam a adequar suas possibilidades de sucesso ou fracasso no campo educacional de acordo com suas chances objetivas, partindo dos exemplos já historicamente construídos. Sustenta-se assim, conforme o aparato teórico de Bourdieu, que cada grupo social apropria-se do campo educacional de forma diferente, de acordo com a necessidade de utilização da escolarização para manutenção ou alteração de sua posição no espaço social². Os membros de cada grupo social investiriam, portanto, neste campo, conforme o grau de suas possibilidades de êxito. Assim, suas estratégias, baseadas nas possibilidades objetivas de êxito, seriam formadas pelas aspirações subjetivas somadas às condições objetivas, conforme demonstra o esquema abaixo³.

ASPIRAÇÕES SUBJETIVAS	+	CHANCES OBJETIVAS	=	POSSIBILIDADES CONCRETAS/REAIS
--------------------------	---	----------------------	---	-----------------------------------

As relações de disputa entre os diversos grupos, constituintes dos mais diversos campos sociais, determinam o que pode ser considerado como cultura legítima em um determinado momento histórico. A capacidade de legitimação estaria, portanto, diretamente relacionada à força do grupo social que a sustenta, ou seja, os grupos socialmente dominantes impõem seu poder ao campo educacional, que legitima sua cultura. Como para participar efetivamente de um campo social o agente necessita compreender a comunicação inerente ao campo, as classes desfavorecidas têm dificuldades neste ingresso, pois não foram socializadas na cultura dominante que determina estas formas de comunicação. Assim, a comunicação pedagógica não é igualitária, mas reproduz e legitima desigualdades anteriores, que permanecem nas camadas sobrepostas constituintes do *habitus* secundário (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

² Sobre os aspectos diferenciados de relacionamento dos diversos grupos sociais com o campo educacional, ver síntese em OTTO, 2007.

³ Esquema extraído de OTTO; KOHLER (2007).

Para Bourdieu a escola nega que seu público seja diferenciado, nega que existam diferentes *habitus* entre os alunos. Conseqüentemente, o aluno que não tiver suas disposições conformadas à estrutura do campo, ou seja, não possuir o capital específico do campo, pode sofrer o insucesso. Cada campo social possui um *habitus* próprio, e apenas quem tiver incorporado o *habitus* do campo tem condições de jogar o jogo desse campo e de acreditar na importância desse jogo (LAHIRE, 2002). Esta situação é caracterizada como a *illusio*. Sobre a conformidade dos agentes aos campos sociais Catani; Pereira (2002, p. 110) esclarecem, fundamentados em Bourdieu, que:

Dado que os capitais são as dimensões do espaço social, as relações nele ocorridas são também relações de força. A posição do agente no espaço social, determinada pelo volume do capital global possuído e pelo peso relativo dos capitais particulares na composição total do capital, implica em uma maior ou menor dominação/ subordinação em relação às demais posições. Em cada campo específico, quanto maior o volume do tipo de capital eficiente em todos os jogos do campo, maior a probabilidade do agente ocupar uma posição dominante. Visto que as relações de força do espaço social são relações de poder, os agentes alocados nas posições dominantes no espaço social são possuidores de uma espécie de capital, o capital simbólico, geralmente reconhecido como prestígio, fama e aceito como legítimo pelos outros e, por conseguinte, na qualidade de proprietários de capital simbólico, possuem o poder de impor as visões do mundo social.

Estes pressupostos teóricos têm possibilitado o desenvolvimento de uma grande quantidade de estudos empíricos. A título de exemplo, podemos citar os estudos sobre o campo educacional brasileiro. De forma geral, pode-se dizer que diversos autores apropriaram-se do arcabouço teórico de Bourdieu relacionado à questão educacional, em suas investigações. Em artigo sobre as apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, partindo de periódicos da área, Catani, Catani e Pereira (2001) distinguem três formas de apropriação das obras deste autor: apropriação incidental, conceitual tópica e do modo de trabalho. A apropriação incidental é caracterizada por referências tópicas ao autor (67% dos artigos consultados no estudo enquadravam-se nesta categoria); a apropriação conceitual tópica deixa entrever a utilização de citações e conceitos do autor (18% dos artigos consultados); e a apropriação do modo de trabalho, constituinte de 15% dos trabalhos consultados no estudo, caracteriza-se pela utilização sistemática de conceitos e noções do autor e pela preocupação com o *modus operandi*⁴ da teoria. Como exemplos podemos citar:

1) *Apropriação tópica*: recente apropriação teórica de Bourdieu encontra-se em artigo de Batista (2007), que discute de forma relacional a formação superior, matrimônio e leitura em professoras de Português, onde "o que se propõe é comunicar um caso de uso da sociologia de Bourdieu para compreender características sociais e culturais de professoras de Português do ensino

⁴ *Modus operandi*: construção do objeto, pensar relacional, análise reflexiva, objetivação do sujeito objetivante, etc. Para um aprofundamento desta discussão ver Catani, Catani e Pereira (2001).

médio e da segunda metade do fundamental, realizado em meados da década de 1990" (BATISTA, 2007). Em todo o artigo são referenciadas obras de Bourdieu, porém a relação entre *habitus* e campos é descrita na investigação em específico quando o autor refere-se a esquemas e disposições socialmente construídos em que se baseiam as relações de dominação que fortalecem a identidade dos docentes (BATISTA, 2007). Ademais, suas considerações finais baseiam-se numa sociologia reflexiva, proposta por Bourdieu, no que tange aos processos de mobilidade social e cultural das famílias das docentes, cujas histórias serviram de material empírico para o artigo.

2) *Apropriação conceitual*: esta apropriação deu-se no trabalho de Silva (2005) que discute o *habitus* professoral relacionado ao aprendizado do ato de ensinar, verificando como futuros professores concebem a disciplina de didática no currículo do curso que os formou e sobre como se aprendia a, efetivamente, ensinar. Como o objetivo do estudo constitui-se em saber como a prática de ensinar na sala de aula era apreendida, a autora utilizou-se da teoria da ação prática de Bourdieu, partindo das noções de campos e *habitus*. Neste sentido, o conceito de *habitus* ajuda a pensar - além de um *habitus* de classe professoral enquanto esfera do campo educacional - nas representações que os futuros professores constroem sobre a forma de aprender a lecionar. A autora afirma que o *habitus* professoral "faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática" e conclui que os modos de ser e agir dos professores são formados pelos condicionantes externos existentes no campo educacional, assim a produção do *habitus* professoral é realizada durante o exercício profissional, e não durante a formação docente (SILVA, 2005).

3) *Apropriação do modus operandi*: Setton (1994) apropriou-se do *modus operandi* da sociologia de Bourdieu para produzir esta pesquisa, realizada em 1987, cujo objetivo era conhecer o universo social e cultural dos setores médios da cidade de São Paulo. Ela buscou apreender como estes grupos se relacionavam com a dimensão cultural, seus gostos e suas proximidades com as mercadorias de caráter simbólico. Assim, a pesquisa partiu das reflexões e materiais empíricos trazidos por Bourdieu em suas pesquisas sobre os aspectos culturais como reflexos das relações de poder. O material empírico e o embasamento teórico permitiram traçar um perfil geral do consumo e das práticas culturais das camadas médias. O estudo verificou que a diferenciação da busca dos bens culturais não se dava pela origem social, mas pelos estabelecimentos escolares frequentados pelos agentes investigados (SETTON, 1994).

Pierre Bourdieu produziu obras significativas para o campo da sociologia da educação, que possuem desdobramentos em diversas apropriações de outros autores, que se utilizam principalmente do arcabouço conceitual do autor. *Habitus* e campos são conceitos presentes e frequentemente

utilizados com a finalidade de compreender o mundo social, porém também sofreram apropriações para o campo educacional, enquanto dimensões sociológicas.

3. A Questão da Educação Em Jürgen Habermas

Habermas não é considerado, no campo sociológico, como teórico que tenha formulado uma sociologia da educação (como Bourdieu o fez) e estudado a educação propriamente dita, porém sua produção teórica fundamentou diversos trabalhos e investigações a respeito do campo educacional. Os conceitos de ação instrumental e ação comunicativa aparecem nesse montante com frequência, e nas mais diversas discussões. A ação instrumental refere-se, nesse contexto, à interação do aluno com a escola – dimensão institucional -, que torna-se a estrutura utilizada para obtenção dos fins: a certificação e a legitimidade social. A ação comunicativa manifesta-se na interação entre professores e alunos onde, apesar da situação de desigualdade, o objetivo é produzir o entendimento através do processo educativo. Seguem, portanto, aspectos sintetizados da utilização das teorias habermasianas na educação, objetivando descrever a utilização dos conceitos de ação instrumental e ação comunicativa neste campo.

Longhi (2005) propõe, a partir das teorias de Habermas (em especial dos conceitos de ação comunicativa e ação instrumental) uma forma de interpretar as funções que a escola tem a cumprir na sociedade. Estas funções voltam-se à aprendizagem e ao exercício da crítica, pois esse é o principal instrumento racional para civilizar e conter os desejos de dominação existentes entre os seres humanos, que desvirtuam a racionalidade comunicativa.

Na instituição educacional são desenvolvidas ações que se aproximam do caráter da ação comunicativa, ou seja, do agir orientado pelo entendimento para a obtenção de um consenso. É quando todos os atores envolvidos no processo de aprendizagem agem comunicativamente que o ambiente educativo é racional e, portanto, ideal. A escola é uma instituição que apresenta uma característica dupla em relação aos estudos de ações de Habermas: em certo aspecto ela é espaço de ação estratégica, na medida em que ensina técnicas para o exercício do trabalho; em outro é espaço de realização de ações transformadoras para a busca de novas formas coletivas de viver em sociedade. Assim, a escola seria tanto um subsistema – por ser colonizada pelo sistema -, quanto uma instituição social gerada pelo mundo-da-vida. Por estar originada no mundo-da-vida é mais próximo desta que a instituição educativa se localiza (LONGHI, 2005).

Esta ambiguidade pode ser percebida na análise de aspectos históricos da instituição educativa, a começar pelo fato de que em sua origem a educação não era institucionalizada, o ensino

era assumido por outras instituições sociais: a Igreja ou as sociedades de artesãos, por exemplo. Desde então pode observar-se que a função da escola tem sido a reprodução dos conteúdos simbólicos de um grupo social – que constituem o mundo-da-vida – tais como a cultura, a concepção de sociedade, suas formas de vida, os modelos ideais de indivíduo, entre outros. Essa reprodução ocorre na socialização do indivíduo, através da aprendizagem das regras de uso da linguagem, por exemplo. A institucionalização da escola deu-se justamente pela necessidade de transmitir aspectos do mundo sistêmico, ou seja, passar às novas gerações os conhecimentos necessários às funções produtivas (LONGHI, 2005). Atualmente a escola produz totalmente a institucionalização da educação por meio de um subsistema especializado em diferentes saberes, criado em decorrência da diferenciação das esferas relativas à ciência, à moral e à estética.

Essa complexa natureza da instituição escolar nos alerta e coloca sob suspeita o reducionismo e a conseqüente debilidade (quem sabe carregada de ideologia) daqueles estudos e pesquisas sobre ela mesma, onde prevalecem as concepções e instrumentos metodológicos de caráter sistêmico, e igualmente no caso dos estudos exclusivamente fenomenológicos sobre essa instituição. A complexidade de uma instituição escolar e a natureza de suas funções deriva, em boa lógica, num projeto de análise dialética, na qual integram-se o método empírico (mais adequado para a compreensão dos componentes sistêmicos) e o método hermenêutico (mais adequado para a compreensão de objetos vinculados especificamente com o *mundo da vida* dos participantes), obrigando o primeiro estar subordinado ao segundo, e, por último, passando os dois pelo crivo do método crítico-ideológico, que traz para o plano analítico todos os componentes sociais (interesses, mecanismos de dominação, conflitos etc) que intervêm em qualquer dinâmica escolar analisada. Essa perspectiva crítico-ideológica ocorre quando os critérios de avaliação estiverem orientados para a emancipação, bem como contribui para a análise e posterior intervenção orientada para a transformação da realidade escolar (LONGHI, 2005, p. 110).

Para analisar a dupla dimensão da instituição educativa há, portanto, necessidade de um esquema analítico misto que comporte esta dualidade, o que se encontra nas construções conceituais de Habermas. Por meio delas, em especial a questão do agir comunicativo, pode-se compreender como a escola opera em relação à reprodução da esfera simbólica das sociedades, bem como a reprodução do sistema social. Segundo Longhi (2005) para as análises da escola deve-se apenas adaptar o esquema de análise, pois deve ser considerado que no espaço escolar as concepções simbólicas têm um peso maior, pela transmissão das questões prático-morais.

Gonçalves (1999), ao utilizar-se do arcabouço habermasiano para voltar-se à educação, analisa as possibilidades educacionais da ação comunicativa em projetos de ação interdisciplinar. A autora analisa as possibilidades da teoria da ação comunicativa oferecer ideias norteadoras para a realização de um projeto interdisciplinar na escola, por oferecer bases que objetivam o entendimento mútuo. Habermas contribui como fundamento desse projeto por ser um processo de interação

comunicativa, onde a ação pedagógica é coordenada e justificada em conjunto, partindo da troca de conhecimentos e enfoques inerentes a cada disciplina. Essa ação pedagógica, que se trata de uma ação comunicativa, precisa ser regida por regras que passem por um consenso dos profissionais envolvidos, uma vez que a ação comunicativa é regida pelo princípio da não-dominação. Além disso, para que a ação seja coordenada pelo entendimento, é necessário que todos os participantes do projeto interdisciplinar estejam de acordo com suas pretensões de validade, ou seja, com a validade de suas manifestações, e as reconheçam intersubjetivamente.

Medeiros (2004) apropria-se de Habermas como fundamento para a compreensão da educação, partindo do espaço da comunicação neste autor. Considerando que a linguagem pode coordenar atividades comunicativas, a concepção de uma educação comunicativa valoriza atividades de cunho educacional que utilizam interativamente e cognitivamente a linguagem, enquanto espaço de construção de conhecimento. O autor ressalta a importância do uso de didáticas inovadoras, tais como a utilização de multimídia na educação comunicativa. Ele considera que o agir comunicativo é o espaço que "germina e é germinado por aspectos interativos e cognitivos que posicionam o fenômeno da compreensão entre o agente comunicativo e o mundo" (MEDEIROS, 2004). A comunicação é um campo propício para a produção de novos sujeitos, pois permite o diálogo entre as diferenças, estimulando o respeito igualitário à condição humana. Assim, não pode haver o jogo estratégico da ação instrumental entre sujeito e objeto, e o agir comunicativo permite que a educação participe do processo de emancipação humana.

Estudos de currículo escolar também já possuem trabalhos embasados em Habermas, como o de Macedo (1993). Ele argumenta que correntes teóricas como o empiricismo e o positivismo reduziram todas as dimensões das ações humanas às ações instrumentais, enquanto interesse técnico. O conhecimento técnico segue regras estabelecidas pelo mundo físico, e a argumentação neste campo de conhecimento é de difícil acesso, em consequência da linguagem utilizada. Ou seja, para participar das discussões presentes nesse campo é necessária certa competência linguística específica. No campo curricular, as posturas tecnicistas defendiam o ingresso de diversas disciplinas como a psicologia, estatística e outras de campos específicos, dificultando a ação pedagógica do professor leigo no linguajar científico da área e, assim, incapaz de problematizar as questões surgidas.

Em síntese, apesar de não ser um teórico da sociologia da educação propriamente dita, Habermas contribuiu significativamente para os estudos deste campo, considerando a apropriação que outros autores fizeram de suas obras e transpuseram para os estudos educacionais. Os conceitos-chave de suas produções serviram de embasamento para discussões sobre diversos objetos relacionados à educação, tais como currículo, projetos interdisciplinares, linguagem, entre outros. Dessa forma, o autor contribuiu para a visualização da educação a partir da perspectiva sociológica.

4. Considerações Finais

Em relação ao desenvolvimento do pensamento de Bourdieu e Habermas, a mais nítida semelhança encontrada relaciona-se às suas formações iniciais, ambas em Filosofia, e às suas conversões às Ciências Sociais. Além disso, os dois autores fundamentam-se em diversas correntes de estudos, não possuem uma filiação teórica unilateral na qual se baseiam em todas as suas obras, permitindo assim uma variabilidade de influências teóricas e procedimentos metodológicos. Os dois autores compartilham também de um forte enfoque nas interações sociais, Bourdieu analisando a dimensão relacional e Habermas analisando as formas de comunicação entre as pessoas, bem como se preocupam em investigar as esferas reprodutivas da sociedade, partindo dos sistemas simbólicos. Outra preocupação comum é em tornar os conceitos de suas obras universalizáveis no sentido de poderem ser aplicados em outras pesquisas.

A principal diferença entre os pensamentos destes autores é o fato de Bourdieu produzir um arcabouço de sociologia da educação propriamente dita, enquanto Habermas apenas é apropriado por outros autores em estudos sobre objetos educacionais, não tendo produzido estudos próprios com essa problemática. Esta diferença reflete-se claramente quando se propõe uma análise da obra bourdieusiana e habermasiana com vistas à educação, enquanto na primeira encontra-se o objeto 'educação' de forma direta e explícita, na segunda é necessário observar com mais afinco para encontrar as formas implícitas de análise deste fenômeno. Outra diferença considerável concentra-se na forma como os autores vêem o mundo social: Bourdieu é bastante pessimista quando trata das esferas reprodutivas permeadas pelas lutas pela dominação; enquanto Habermas é mais otimista no sentido de defender que a essência humana objetiva atingir o entendimento através da comunicabilidade, ainda que a ação instrumental muitas vezes domine o espaço.

Percebeu-se, durante o andamento deste estudo, que no campo acadêmico brasileiro existem poucos trabalhos que utilizam o conceito de ação instrumental de Habermas: alguns autores referem-se ao conceito, porém não há uma análise detalhada do uso deste conceito aplicado ao objeto educacional. A maior parte das apropriações realizadas do autor concentra-se no conceito de ação comunicativa voltada ao entendimento e também no conceito de consenso. Em Bourdieu o conceito menos explorado nessa área é o de campo, apesar de haverem referências esporádicas à esta noção. Nesse sentido, sugere-se que os desdobramentos dessa investigação possam estar relacionados a estudos sobre o conceito de ação instrumental na educação (em Habermas) e a um maior desenvolvimento do estudo da noção de campo nesta área (em Bourdieu).

5. Referências

BATISTA, Antônio A. G. Professoras de Português, formação superior, matrimônio e leitura: um caso de estudo. *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. P. 79-109.

CATANI, Afrânio; CATANI, Denice B; PEREIRA, Gilson R. De M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 17, p. 63-85, maio/jun/jul/ago 2001.

CATANI, Afrânio; PEREIRA, Gilson R. De M. Espaço social e espaço simbólico: introdução a uma topologia social. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 107-120, jul/dez 2002.

GONÇALVES, Maria Augusta S. Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol XX, n. 66, p. 125-140, abril 1999.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educação & Sociedade*. Campinas, vol XXIII, n. 78, p. 37-55, abril 2002.

LONGHI, Armindo José. *A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas: uma abordagem reflexiva*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. *Pensando a escola e o currículo à luz da teoria de J. Habermas*. Revista Em Aberto. Brasília, vol 12, n. 58, p. 38-45, abril/junho 1993.

MEDEIROS, José W. De Moraes. *O espaço da comunicação em Jürgen Habermas: reflexões para a educação*. Anais do IV Encontro do Núcleos de Pesquisa da Intercom, 2004.

NOGUEIRA, Cláudio M. M; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol XXIII, n. 78, p. 15-36, abril 2002.

OTTO, Franciele. Formas de acompanhamento escolar que predispõem ao sucesso escolar em famílias das classes populares. *Revista Travessias*, v. 1, 2007.

OTTO, Franciele ; KOHLER, Rafaela F. . Desigualdades frente à escola e à cultura: estudo a partir das formas de acompanhamento escolar e dos valores sócio-cognitivos que predispõem ao sucesso escolar em famílias das classes populares. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 2, p. 123-144, 2007.

SETTON, Maria da G. J. Professor: Variações sobre um gosto de classe. *Educação e Sociedade*, n.47, abr/1994, p.73-97.

SILVA, Marilda da. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 29, p. 152-163, maio/jun/jul/ago 2005.