



ALGUMAS REFLEXÕES EM TORNO DOS CONCEITOS DE HABITUS, CAMPO E CAPITAL CULTURAL

Geraldo de Andrade Fagundes¹

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte dos estudos teóricos realizados pelo autor para sua dissertação de mestrado na área da Educação. O frequente emprego dos conceitos de Pierre Bourdieu em pesquisas na área da Educação demonstra o quanto ele tem influenciado a produção acadêmica no campo educacional. Assim, este trabalho teve como objetivo refletir a teoria e a prática com ênfase na obra de Bourdieu em relação às noções de *habitus*, campo e capital cultural. A reflexão revela a escola como instituição fundamental no processo de reprodução cultural ao dissimular as condições em que esse processo acontece, contribuindo como instrumento ideológico. Nesse sentido, buscou-se estabelecer, com esses conceitos, uma melhor compreensão do mundo cultural da escola que o compõe, suas hierarquias e lutas internas, colocando em evidência os aspectos culturais desse campo social e as suas relações de poder.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. *Habitus*. Campo. Capital cultural.

REFLECTIONS AROUND HABITUS CONCEPTS, FIELD AND CULTURAL CAPITAL

ABSTRACT

This article presents a section of the theoretical studies done by the author for his masters thesis in the field of Education. The frequent use of Pierre Bourdieu's concepts in studies in the area of Education demonstrates how much he has been influencing academic production in Education. Thus, this study aims at reflecting upon theory and practice with an emphasis on Bourdieu's work in relation to the notions of *habitus*, field and cultural capital. Such reflection revealed the school as a fundamental institution in the process of cultural reproduction by dissimulating the conditions in which this process happens, contributing as an ideological instrument. In this context, this work sought to establish, with these concepts, an understanding of the cultural world that the school is part of, its hierarchies and internal struggles, by putting into evidence the cultural aspects of this social field and its power relations.

KEYWORDS: School *Habitus*. Field. Cultural Capital.

¹ Mestrado em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE-FURB.

INTRODUÇÃO

A investigação com relação à escola tem evidenciado crescentes adesões a uma perspectiva crítica do ensino no que tange às decisões referentes a uma única forma de ver a escola e uma única forma de selecionar os conteúdos a ensinar e os contextos históricos e políticos. Tais decisões criam a ideia de neutralidade dos saberes. Na década de 1970, essa perspectiva foi incessantemente contestada por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron em *A reprodução* (1970). Nessa obra, os autores apontaram a escola como uma instituição instrumentalizada em uma visão político/ ideológica com a finalidade de reproduzir as estruturas culturais padronizadas e consagradas da sociedade. Para fazer essa leitura do ambiente educacional, Bourdieu e Passeron utilizaram alguns instrumentos teóricos como os conceitos de *habitus*, campo e capital cultural. Tais conceitos aparecem em vários textos de Bourdieu e demonstram que o conhecimento veiculado pela escola é questionável, pois, tem a ver com forças culturais da sociedade que condicionam os processos na escola. Como palco de lutas e relações de poder, a escola se constitui como um microcosmo social e cultural dotado de regras em que se configura como um campo ligado a determinados capitais movimentados e valores legitimados. Assim, de acordo com as características e finalidades de um determinado campo, um ou outro capital terá maior valor e importância. É no campo que pode ser situado o *habitus*, já que cada campo privilegia um *habitus* específico.

Nesta dinâmica apregoada pelo autor, os sujeitos incorporam os elementos constituintes dessa sociedade e, a seu modo, exteriorizam os conteúdos simbólicos interiorizados, compartilhando os traços de uma cultura padrão. Bourdieu fundamentou essa lógica através do conceito de *habitus*, uma reflexão baseada em uma expectativa sobre a dinâmica da composição cultural identificada na teoria sociológica que se apresenta como uma importante ferramenta interpretativa da realidade no contexto microcultural da sociedade, em especial, a escola. Por essa trilha, procurou-se favorecer uma compreensão dialética sobre a relação entre os estudantes e os processos dentro da escola dissolvendo as fronteiras entre os indivíduos e a escola. Tal caminho mostra-se fértil para fomentar a discussão da relação entre questões culturais dos atores sociais e as condições dadas pela estrutura escolar. Essa é uma questão sociológica tácita na questão da construção das categorias culturais, e em última instância, se refere ao tema da produção de conhecimento. Portanto, recorrer ao tema *habitus*, teorizado pelos autores citados acima, tem por alvo, a reiteração do fenômeno que Bourdieu (2001, p. 167) chamou de “cegueira

escolástica”, que permite criar ou desenvolver um desconhecimento, que, por sua essência, está na obscuridade da consciência. Por esse motivo, sua eficácia depende do desconhecimento dos processos e das relações que envolvem a inculcação e a legitimação, que devem persistir o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural “capaz de perpetuar-se após a cessação da AP², e, por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 44). Nesse sentido, o percurso argumentativo do conceito de *habitus* é uma exigência para qualquer confronto crítico com os estudos sociológicos.

AS FONTES DO CONCEITO DE *HABITUS* E SUAS PROPRIEDADES

Para entender um pouco o conceito de *habitus* em Bourdieu, proponho revisitarmos os precedentes teóricos desse conceito. As origens do conceito remontam à noção aristotélica de *hexis*³, termo presente na discussão do filósofo grego sobre a ética. Refere-se a um estado aprendido e estabelecido para a orientação da moral e comportamento de um dado sujeito. A palavra *habitus* compõe uma tradução latina dessa categoria de Aristóteles, tradução essa, que remonta ao século XIII. Em momentos mais recentes, encontra-se o conceito de *habitus* em variados autores, como por exemplo, em Marcel Mauss na obra *Técnicas Corporais*, Max Weber em *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo* lançado em (1904-1905), Maurice Merleau-Ponty (1999) em sua análise sobre o “corpo vivido”, em Sartre (1960) na obra *A crítica da razão dialética*, e, finalmente, em Norbert Elias, na obra *O processo civilizador* (1994) no que tange à conexão do *habitus* e a construção histórica.

Observando o caminho histórico do conceito de *habitus*, torna-se particularmente relevante buscar uma compreensão que fez esse conceito renascer entre os trabalhos de pesquisas atuais. Para isso, as contribuições do sociólogo francês Pierre Bourdieu são o ponto de partida,

² A ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido. As relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação).

³ “A *hexis* corporal fala imediatamente à motricidade, enquanto esquema postural que é ao mesmo tempo singular e sistemático, pois é solidário de todo um sistema de técnicas do corpo e de instrumentos, e carregado de uma miríade de significações e de valores sociais: as crianças são particularmente atentas, em todas as sociedades, a esses gestos ou essas posturas onde se exprime a seus olhos tudo aquilo que caracteriza um adulto, um caminhar, uma postura de cabeça, caretas, maneiras de sentar-se, de manejar instrumentos, cada vez associados a um tom de voz, a uma forma de falar e – como poderia ser de outra forma? – a todo um conteúdo de consciência” (BOURDIEU, 1983, p. 58).

seguindo-se com todo o leque de questões que envolvem esse conceito como o conceito de campo e de capital cultural. Como um dos mais importantes sociólogos do século XX, Bourdieu desenvolveu toda a sua obra a partir do conceito de *habitus*. O conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu parte da influência de Merleau Ponty (1945). Bourdieu parte da possibilidade de destacar a percepção da significação do corpo, e busca em Ponty (1945) inspiração para considerar o corpo não como apenas um receptáculo social e cultural, mas como uma forma de imersão no mundo. Tanto Bourdieu quanto Ponty buscam compreender a importância do corpo a partir do conceito de *habitus*, no qual o corpo serve como um receptáculo social e cultural que incorpora toda uma visão de mundo em que o sujeito está inserido em uma “fórmula geradora que se encontra na origem do estilo de vida [...], na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos” (BOURDIEU, 2013, p. 165). Assim, o *habitus* tende a produzir estruturas estruturantes que permitem “a percepção do mundo social e por sua vez, o produto da incorporação” (BOURDIEU, 2013, p. 164) de práticas com relativa autonomia. Como não há espaço aqui para realizar uma análise detalhada das semelhanças e diferenças entre os usos analíticos do conceito de *habitus* pelos autores citados, abordar-se-á alguns pontos gerais sobre a questão de forma sucinta. O *habitus* refere-se a uma gama particular de disposições socialmente adquiridas e aceitas de comportamentos que são propriedade única de um indivíduo, porém, propriedade adquirida, aprendida e compartilhada com os demais membros da mesma formação coletiva. Levado para o universo da escola, o *habitus* atua sob a perspectiva do sucesso e do fracasso, constituindo-se como pilar fundamental do *habitus*, edificado ao longo das experiências na sociedade e, em especial, na escola.

O *habitus* é um processo que decorre, em algum grau, na configuração do campo, nas práticas pré-ajustadas aos padrões de conduta formados pela razão da sua existência temporariamente estratificada. Nesse sentido, o *habitus* atua como um mecanismo capaz de desviar seletivamente as informações impostas pela escola, as quais, em geral, só são assim capazes de modificá-lo dentro dos limites permitidos pelo poder de seleção da instituição. Esse princípio permite qualificar o *habitus* como durável, apesar de mutável. Bourdieu (2013) esclarece que, o *habitus* no sistema escolar não só cristaliza as diferenças culturais trazidas pelos estudantes, como também, potencializa essas diferenças culturais em um sistema de disposições construídas a partir das estruturas sociais vigentes. Segundo o autor, as estruturas sociais não são processos que se fazem ajustados pelas condições objetivas ou subjetivas presentes em um certo espaço, mas, na condição de função ideológica do sistema escolar a sua aparente autonomia em relação às

estruturas objetivas. A dissimulação promovida pelo *habitus* presente no sistema escolar não permite aos seus atores sociais uma visão consciente da instrumentalização em relação à estrutura objetiva da escola que pela “inculcação inconsciente de princípios só manifestados no estado prático na prática imposta e o modo de inculcação que produz o *habitus* pela inculcação metodicamente organizada enquanto tal por princípios formais e mesmo formalizados (pedagogia explícita)” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 57) próprio de uma escola tradicional e eficaz quando se trata de perpetuar preceitos baseados na transferência de conteúdos que preservam a “familiarização no qual o mestre transmite inconscientemente pela conduta exemplar princípios que ele não domina conscientemente a um receptor que os interioriza inconscientemente” (BOURDIEU; PASSERON 1992, p. 58). Sendo assim, à autonomia do sistema escolar esconde o fato de ser a escola um instrumento ideológico eficaz, que serve aos anseios da classe dominante, inculcando as disposições necessárias para legitimá-la a partir da fragilidade do processo. Ou seja, o princípio da não consciência é a base fundamental para que a reprodução aconteça “por princípio o gosto, sistema de esquemas de classificação cujo acesso à consciência é em geral, bastante parcial” (BOURDIEU, 2007, p. 165). Esse princípio produz uma inércia na medida em que o *habitus* tende a produzir sistemas simbólicos chamados de estruturas estruturantes que operam nas mentalidades coletivas ou individuais. Para Bourdieu, essa dominação simbólica se faz por um canal único e singular estabelecido sempre por via do poder e de um capital simbólico,

“Enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra” (violência simbólica) dando o reforço de sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a ‘domesticação dos dominados (BOURDIEU, 1989, p. 11).

Portanto, é importante afirmar ainda que o *habitus* é composto por instâncias dotadas de uma dinâmica simbólica e específicas do meio no qual foram tecidas. As práticas sociais orientadas pelo *habitus* se apresentam como propriedades simbólicas de posição social de quem as produz, porque a própria subjetividade dos sujeitos, sua visão do mundo, suas escolhas e seus gostos estariam previamente definidos e estruturados durante o processo de ensino. Essa condição se constitui como uma espécie de matriz de conceitos, o *habitus*, cuja função é orientar as ações dos sujeitos dentro das estruturas sociais, espaços estes, sempre dinâmicos com uma lógica que obedece a leis próprias e cujo móvel é invariavelmente o interesse nas relações estabelecidas entre os seus indivíduos em um campo que se

Define, entre outras coisas, estabelecendo as disputas e os interesses específicos que estão em jogo. Para que um campo funcione é preciso que haja lutas, ou seja, indivíduos que

estejam motivados a jogar o jogo, dotados de habitus implicando o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo (BOURDIEU, 1980, p.89).

O indivíduo dentro do campo específico busca adequar seu modo de pensar, perceber e agir às exigências daquele campo. Associado ainda ao capital cultural, o *habitus* se apresenta como um conjunto de estratégias, valores e disposições acumuladas ligadas a uma estrutura valorativa que analisa o gosto, o estilo e os valores estéticos de um modo geral. Parte das características de classe valorizando as “disposições que produzem os condicionamentos sociais associados a uma classe particular [...]” (BOURDIEU, 1975, p. 59) destacando disposições culturalmente aceitas. São justamente nessas disposições de transmissão que cada grupo pode apresentar seu próprio padrão estético variado e classificado pelo *habitus*, e imediatamente classificando os indivíduos dentro do seu próprio grupo. Essa cisão de matizes dentro da escola, por exemplo, sugere aspectos ligados ao capital cultural adquirido através do ambiente familiar, e assim, cada grupo (ou sujeito) pode adotar estratégias próprias de sobrevivência dentro do *habitus* escolar a partir das disponibilidades que possui frente às demandas escolares. Com isso, a trajetória cultural de grupos ou trajetórias individuais podem “escapar ao declínio coletivo de sua classe” (BOURDIEU, 1979, p. 127) na medida em que remete a condições semelhantes de produção exigidas pela escola. Essas lutas, esforços ou estratégias acontecem individualmente, já que cada sujeito tem sua própria trajetória, uma combinação única. Por esse motivo, Bourdieu defende a ideia de que o *habitus* é dividido em público, através da exposição à ação pedagógica especializada no ambiente escolar, e em particular, associado ao espaço cultural da família. Além dessas disposições, o *habitus* se manifesta na escola constantemente reenquadrando os indivíduos dentro dos processos de classificação e reclassificação escolar.

Nesse sentido, o *habitus* produz seletivamente as informações impostas por novas experiências, as quais, em geral, só são modificadas dentro dos limites permitidos pelo seu poder de opção unificando e gerando práticas que permitem “compreender que a durabilidade, a transferibilidade e a exaustividade de um *habitus* estejam fortemente ligadas aos fatos” (BOURDIEU; PASSERON 1992, p. 46). Essa relativa falta de clareza das disposições imbricadas tende a levar os sujeitos às mesmas experiências de forma constante canalizando as trajetórias. Assim, ao procurar descrever a realidade que se apresenta para além do visível, Bourdieu coloca o *habitus* como produto individual social, já que o próprio sujeito produz a própria “interiorização dos princípios de um arbitrário cultural que está tanto mais realizado quanto o trabalho de inculcação está mais realizado” (BOURDIEU; PASSERON 1992, p. 50).

Nessa relação, o arbitrário é conseguido pela ação pedagógica que é um ato de violência porque seleciona e legitima a cultura por imposição em que “são dadas as condições sociais de imposição e inculcação” (BOURDIEU, 1975, p. 22). Para tanto, utiliza-se de uma autoridade pedagógica que garante as ações por meio da coerção e da naturalização da cultura dominante. Nesse raciocínio, busca-se percorrer no desenvolver da próxima seção compreender a violência simbólica e os fatores fundamentais que legitimam a sua existência dentro do *habitus*. Dessa forma, a escola obscurece a realidade, mostrando de forma natural, os seus procedimentos, discursos e práticas na inculcação de uma cultura arbitrária própria da escola. Nesse processo, o trabalho pedagógico produz o

Desconhecimento das limitações implicadas nesse sistema se encontra redobrada pelo desconhecimento das limitações inerentes a essa programação. A ação pedagógica tende a produzir o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, tende a lhes impor do mesmo modo, pela inculcação ou exclusão, o reconhecimento da ilegitimidade de seu arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 52-53).

O arbitrário cultural dominante é uma ação imposta pela “ação pedagógica” que seleciona e legitima a cultura pela via da imposição e inculcação, buscando formar um *habitus* no indivíduo de acordo com a cultura predominante. Para tanto, emprega-se a autoridade pedagógica de modo que seja possível garantir sua eficiência, ou seja, naturalizando as ações

Numa formação social determinada, a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 36).

Nesse caso, a eficiência do arbitrário cultural depende do desconhecimento dos processos e das relações que envolvem a inculcação e a legitimação desse arbitrário na escola. Na busca por compreender alguns conceitos fundamentais próprios da teoria de Bourdieu e compreender a realidade cultural da escola, buscou-se alguns conceitos apresentados pelo autor como o conceito do *habitus* que possibilita perceber uma estrutura muito bem montada para a legitimação e a perpetuação do processo no interior da escola. Tal estrutura, conforme Bourdieu, constitui o “princípio unificador e gerador de todas as práticas e, em particular, destas orientações comumente descritas como ‘escolhas’ da ‘vocação’, e muitas vezes consideradas, efeitos da ‘tomada de consciência” (BOURDIEU, 1975, p. 201). Entende-se que essa rede de práticas representam as estratégias do *habitus* enquanto dispositivo que traz a invisibilidade dentro de um espaço de lutas que Bourdieu chama de campo social, no qual os agentes realizam suas práticas de acordo com o *habitus* apreendido. Entretanto, é preciso ressaltar que, embora Bourdieu tenha se valido

do instrumental de amplo estudo antropológico estabelecendo um rico diálogo com esta disciplina, suas análises evidenciam algumas críticas tecidas na direção do conceito do *habitus*.

Autores como Bernard Lahire (1995) alertam para elementos fundamentais e relativamente invariantes da definição de *habitus* em Bourdieu. Ele recomenda que só através de um estudo aprofundado em cada família e suas relações com o universo cultural é que seria possível mensurar uma relação como o *habitus* familiar, o *habitus* individual de um estudante, por exemplo. De acordo com Nogueira e Nogueira (2002, p.27), “o *habitus* familiar, incluindo as disposições em relação à escolarização dos filhos, não poderia, portanto, ser diretamente deduzido do *habitus* de classe”. Um segundo problema apontado pelos críticos da teoria de classes de Bourdieu está na transmissão do *habitus* cultural em família. Lahire (1995, apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002) observa que é necessário estudar a dinâmica interna de cada família e as relações de interdependência social e afetiva entre seus membros para se entender o grau e o modo como os recursos disponíveis (os vários capitais e o *habitus* incorporado dos pais) são ou não transmitidos aos filhos. É essencial considerar que a originalidade dessas reflexões contribui para a reflexão de “Bourdieu sempre tenha admitido a diferença entre *habitus* individual e coletivo, nunca estabeleceu, com o grau de clareza que o faz Lahire” (NOGUEIRA, 2004, p.96). Entretanto, sem a pretensão de estabelecer diferenças, mas, resgatar o conceito do *habitus*, este trabalho se propõe a enfatizar detalhes que passam despercebidos, muitas vezes, em olhares rápidos em seus manuscritos. Bourdieu faz suas projeções para o campo individual quando aponta que os próprios indivíduos são produtos e produtores de um *habitus* quando afirma que

cada agente saiba ou não, quer queira ou não, é produtor e reproduzidor de sentido objetivo por que suas ações e suas obras são produtos de um *modus operandi* do qual ele não ele não é o produtor e do qual ele não possui domínio consciente, as ações encerram, pois, um intenção objetiva, como diria a escolástica, que ultrapassa sempre as intenções conscientes” (BOURDIEU, 1983, p. 15).

Concebidas a partir de um sistema de disposições resultantes de regras ou esquemas processuais inconscientes interiorizados passam a funcionar como princípios abaixo do nível de consciência reflexiva ou discursiva. Os limites da aplicabilidade do conceito do *habitus* para lidar com o contexto cultural da ação individual está engendrado em práticas e representações relacionadas ao campo, como sugere Bourdieu por meio de conceitos que se referem simultaneamente a partir da experiência prolongada às disposições exteriores e da dimensão das estruturas sociais.

O CAMPO: ESPAÇO DE LUTA

Ao estudar o efeito abrangente da noção de *habitus*, Bourdieu analisou as relações entre esse conceito reformulado no mundo social minimizado pelos estruturalistas, construindo o conceito de campo social que procura dar conta dos aspectos permanentes das estruturas sociais. A articulação dialética entre o *habitus* e o campo social está no princípio histórico das práticas associadas a cada um desses temas, bem como das relações que podem ser estabelecidas entre as mesmas com referência ao campo social em questão, a escola. Como afirma Martins (2002, apud Catani, 2011, p. 5), “a abordagem dos campos seria inseparável da análise da gênese das estruturas mentais dos atores que neles participam, as quais de certa forma constituem produto da interiorização dessas estruturas objetivas”.

A noção de campo social “substitui a de sociedade, pois, para ele, uma sociedade diferenciada não encontra plenamente integrada por funções sistêmicas, mas, ao contrário, e constituída por um conjunto de microcosmos sociais dotados de autonomia relativa” (CATANI, 2011, p. 192) e regras específicas, que ao mesmo tempo, é influenciado por um espaço social mais amplo e “relativamente autônomo, (um) microcosmos dotado de suas leis próprias” (BOURDIEU, 1997, p. 20) em que os indivíduos ou instituições, criam espaços e os fazem existir pelas relações de lutas que aí estabelecem. O campo, é definido por Bourdieu (1982) como um espaço estruturado estruturante de posições onde predominantemente forças opostas, lutam pela manutenção e pela obtenção de determinados postos. Na escola, observa-se que os atores sociais não conseguem avaliar a adesão aos pressupostos dentro do campo que deve durar o bastante para produzir uma formação durável em que se estabelece. O próprio cenário da sala de aula está preparado com as carteiras dispostas em fileiras já que é um ato habitual, demonstrando as condições materiais e simbólicas típicas do *habitus* escolar. Nas palavras de Bourdieu (2008, p. 141), “entre pessoas que ocupam posições opostas em um campo, e que parecem radicalmente opostas em tudo, observa-se que há um acordo oculto e tácito a respeito do fato de que vale a pena lutar a respeito das coisas que estão em jogo no campo”. O autor utiliza o conceito de campo social para substituir o termo cultura “que confere à linguagem e, de um modo mais geral, às representações uma eficácia propriamente simbólica de construção da realidade [...]. Não há agente social que não aspire, na medida dos seus meios, a esse poder de nomear e de criar o mundo nomeando-o” (BOURDIEU, 1998, p.89) por indivíduos que compartilham do mesmo *habitus*, no qual se movimentam como jogadores, cujas disputas, dependem do acúmulo de capital correspondente a esse campo. Dessa forma, os jogadores estão sempre em luta para mudar

suas posições no jogo, utilizando estratégias que permitam aumentar o seu capital. Essas lutas, esforços ou estratégias podem acontecer de forma individual já que cada sujeito tem sua própria trajetória cultural e, portanto, uma combinação única, e de forma coletiva, já que determinados indivíduos partilham das mesmas combinações culturais.

Um dos princípios do campo é o alcance do poder que os indivíduos dentro dele podem ou não fazer, ou seja, é a “estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes” (BOURDIEU, 2004, p. 23) indicando a posição que o indivíduo pode ocupar nessa estrutura. É um lugar de luta entre os indivíduos que o integram e que buscam manter ou conquistar determinada posição. Essa posição é obtida pela disputa de alguns valores específicos, valorizados de acordo com as características de cada campo. Pensar a partir do conceito de campo é pressupor certo confronto, tomada de posição, luta, tensão, poder, já que, de acordo com Bourdieu, todo campo “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23) já que a ausência de lutas, não seria mais um campo e sim, um aparelho. Os campos são formados por indivíduos ou instituições, os quais criam os espaços e os fazem existir pelas relações que aí estabelecem. O campo, então, é o lugar que os indivíduos ocupam nessa estrutura, e tal lugar indica suas tomadas de posição. Para Bourdieu, as posições entre os agentes dentro de um campo “são estruturadas, isto é, os agentes da fala entram em comunicação num campo onde as posições sociais já se encontram objetivamente estruturadas” (BOURDIEU, 1983, p. 13) já que todas as lutas no interior do campo envolvem a distribuição e a posse de um capital específico. Essa luta está aparelhada pelas posições entre aqueles que pretendem assumir uma posição e aquele que deseja mantê-la. O campo se constitui como um espaço estruturado e hierarquizado que inevitavelmente envolve lutas e tensões. Como o capital cultural dentro de um campo é específico, sua distribuição é desigual, o que motiva os indivíduos é a elaboração de estratégias de sobrevivência dentro desse campo como a rebeldia, indisciplina, resistência a padrões, frente à cultura escolar. Com isso, a trajetória cultural de indivíduos e de grupos, podem “escapar ao declínio coletivo de sua classe” (BOURDIEU, 1979, p. 127).

Assim, há uma resistência entre os indivíduos dentro do campo, já que a autoridade específica tende a organizar estratégias de conservação, em oposição aos que com menos capital, pretendem nova configuração desse meio procurando subverter a dominação, articulando estratégias de subversão. Momentos de crise fazem desse espaço um campo. Ressaltando que não é antagonismo, em forças opostas simplesmente os jogadores nesse jogo nem possuem consciência das condições do campo. No campo, não há dominados, apenas jogadores que estão de acordo

sobre a importância do jogo, contribuindo para a sua reprodução. Por outro lado, o campo cessa quando um dos lados é vencido devido ao precário capital que existe nessa difícil concorrência em que o lado com maior poder de discurso ganhe colocando em perigo a existência do campo. Ao descrever a realidade que se apresenta para além do aparente, Bourdieu (2002) coloca o sujeito em um campo que depende de certo capital cultural. Nesse raciocínio, busca-se percorrer no desenvolver da próxima seção uma análise sobre o capital cultural e os fatores fundamentais que legitimam sua existência dentro do campo social atravessado pelo *habitus*.

O CAPITAL CULTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR

Além do *habitus*, deve-se pensar o conceito do capital cultural como atributo fundamental para uma compreensão mais ampla acerca do que é um campo. Para tanto, além do conceito de *habitus* e campo, sua definição e propriedades, é importante definir o conceito de capital cultural cunhado por Bourdieu, que é uma expressão utilizada para compreender as lutas e as relações de poder, em que cada campo está interligado a determinado capital. De acordo com as características e às intenções do campo, mudam também as intenções de valores prescritas por esse campo e que podem assim, situar um *habitus* específico. Nesse sentido, “a noção de capital cultural se colocou primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o ‘sucesso escolar’ [...] à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe”. (BOURDIEU, 2010, p. 73). O movimento no campo traz a questão do capital cultural definido pelo autor como uma forma ampliada de ver a realidade cultural de seus indivíduos e a dimensão que esse capital se convencionou denominar.

Partindo de múltiplas formas, Bourdieu cunha o conceito de capital cultural, o qual se relaciona à herança cultural da família, e assim, cada grupo (ou sujeito) pode adotar estratégias próprias de sobrevivência dentro do *habitus* como rebeldia, indisciplina, resistência a padrões, frente à demanda escolar. Quando se refere ao capital cultural, o primeiro meio social, a família, define os primeiros gostos, posturas, formas de falar e de certa forma, a familiaridade com o mundo. O capital cultural expressa o comportamento próprio da cultura dominante, favorecendo a identificação com seus códigos culturais, e é o “*ethos*⁴ de classe, e por outro lado, esses fatores se

⁴ “O *ethos* é o produto da ação contínua dos fatores que definem a posição das diferentes classes em relação ao sistema escolar, a saber, o *capital cultural* e o *ethos de classe*, e por outro lado, esses fatores se convertem e se
V. 6, n. 2. p. 103-123, mai./jul. 2017.

convertem e se acumulam, em cada uma das fases da carreira escolar, numa constelação particular de fatores de retransmissão que apresentam, para cada categoria considerada (classe social ou sexo), uma estrutura diferente” (BOURDIEU, 1992 p. 97). Na posse desse capital cultural, os estudantes das classes privilegiadas possuem mais chances de sucesso e domínio dos códigos culturais escolares e com relação os anos iniciais, esses códigos devem passar por uma “aculturação para satisfazer ao mínimo as exigências escolares em matéria de linguagem” (BOURDIEU, 1975, p. 82) já que são estes que não possuem a “compreensão e o manejo da língua e constitui o alvo de atenção principal no julgamento dos mestres, a influência do capital linguístico não cessa nunca de se exercer: o estilo permanece sempre levado em conta, implícita ou explicitamente, em todos os níveis do ensino” (BOURDIEU, 1975, p. 82).

Além disso, o capital cultural reflete a correlação com o capital escolar, que é o “produto garantido dos efeitos acumulados da transmissão cultural assegurada pela família e da transmissão cultural assegurada pela escola” (BOURDIEU, 2013, p. 27). Nessas condições, a eficácia escolar depende do capital cultural herdado da família e o sucesso escolar depende da sua proximidade com a cultura/comportamento exigido pela escola. Contrariando afirmações de que as desigualdades no desempenho escolar seriam derivadas apenas de fatores econômicos ou de dons individuais, Bourdieu (2007) afirmou que as desigualdades no desempenho escolar são, sobretudo, recursos culturais necessários para um bom desempenho escolar enunciado pelo capital cultural existente entre os grupos. Portanto, o capital cultural herdado da família cria no sujeito uma aceitação das práticas escolares. O estudante, na posse desses atributos, passa a ter uma maior chance de sucesso na escola por apresentar esses valores simbólicos agregados. Desse modo, a concorrência entre estudantes com origens sociais diferentes é desleal no sentido de que o capital cultural se torna um importante elemento de distinção e indispensável para a aquisição do saber escolar. Além disso, dentro do próprio núcleo social de estudantes oriundos da mesma gema social, encontramos disparidade de capital cultural devido ao envolvimento ou não da família com relação à apropriação de bens culturais. A cultura aparece nesta ótica como um bem, uma condição de herança cultural acumulada entre grupos distintos e privilegiados, apresentando-se

acumulam, em cada uma das fases da carreira escolar, numa constelação particular de fatores de retransmissão que apresentam, para cada categoria considerada (classe social ou sexo), uma estrutura diferente. É o sistema dos fatores enquanto tal que exerce sobre as condutas, as atitudes e, portanto, sobre o êxito e a eliminação, a ação indivisível de uma *causalidade estrutural*, de sorte que seria absurdo imaginar isolar a influência de tal ou qual fator e, mais ainda, lhe emprestar uma influência uniforme e unívoca nos diferentes momentos do processo ou nas diferentes estruturas” (BOURDIEU, 1992, p.97).

sob a forma institucionalizada e variando de acordo com a posição social. Tal fato explicaria as desigualdades dos níveis culturais entre as famílias e, portanto, a perpetuação das desigualdades. Entretanto, os bens culturais não são transmitidos igualmente para todos, nem mesmo em aquelas famílias que estão em posição privilegiada culturalmente. De acordo com Bourdieu (2014, p. 42-43), “É preciso, por exemplo, evitar crer que o patrimônio cultural favorece automaticamente e igualmente todos os que o recebem” e que certos privilégios sejam absorvidos por todos os alunos, mesmo por aqueles cujo capital cultural está acima das classes mais inferiores. Fazendo uma crítica nesse sentido, deve ser papel do Estado e das administrações escolares promover certo equilíbrio nesses privilégios. Também, o conceito de capital cultural inclui em seu debate questões como as desigualdades presentes na escola com crianças e adolescentes provenientes de classes e ambientes socioculturais distintos; também, relaciona a este conceito o sucesso ou o fracasso escolar. A materialização do conceito de capital cultural se impôs, primeiramente:

como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o ‘sucesso escolar’, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classes podem obter no mercado escolar (BOURDIEU, 2007, p. 73).

Deste modo, a herança familiar reflete no resultado escolar, existindo assim uma conexão entre o capital cultural dos estudantes e a cultura escolar. Bourdieu (1999) divide a herança cultural em três estados: estado incorporado, estado objetivado, e estado institucionalizado. Para entender melhor sobre o modelo escolar que valoriza esse conjunto de estratégias e valores culturais, vamos observar as características dos três estados do capital cultural que Bourdieu exemplificou:

- No *estado incorporado*, o capital cultural existe sob a forma de ‘disposições duráveis do organismo’, assim, ele está ligado ao *corpo* e pressupõe sua *incorporação*. Essa incorporação pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação do indivíduo sobre si mesmo;
- No *estado objetivado*, o capital cultural existe sob a forma de bens duráveis de apropriação material e simbólica (como livros, obras de arte, filmes, visitas a museus/eventos culturais, viagens, entre outros). Nesse sentido, está diretamente ligado ao poder econômico (da família).;
- No *estado institucionalizado*, por sua vez, o capital cultural se apresenta sob a forma de títulos escolares que são reconhecidamente valorizados pela sociedade e que concedem ao seu possuidor um *status* diferenciado em relação aos indivíduos com menos instrução. Assim, a escola é a instituição que (mais) garante aos seus frequentadores este tipo de

capital cultural. Os sujeitos que o possuem em maior quantidade terão maiores benefícios e chances (materiais e simbólicos) frente ao mercado de trabalho e a outros espaços sociais. Dessa forma, a escola passa a ser a principal distribuidora do que se conhece como “cultura boa” e “conferindo aos mais privilegiados um poder real e simbólico que os habilita a apresentar os melhores desempenhos escolares” (SETTON, 2005, p. 80-81). Possuidores desses mecanismos, os grupos dominantes têm maior chance de alcançar o sucesso dentro da escola, pressupondo mais conhecimento e instrução que os outros sujeitos. De acordo com Barbosa (2007, p. 1072),

quanto mais próximos os modos de socialização familiar estiverem dos modos de socialização escolar, maior é a perspectiva de sucesso na escola. Mas se é possível verificar este movimento em direção à apropriação da cultura escolar pelas famílias, a escola segue desconhecendo as culturas familiares.

Vale ressaltar que o ambiente familiar é o importante meio inicial no qual o sujeito adquire o capital cultural incorporado sob a forma de um conjunto de disposições, um *habitus* familiar que o orientará ao longo da vida, tanto a escolar quanto a vida social mais ampla. Portanto, o conhecimento previamente adquirido pela criança favorece o desempenho escolar, pois a aproxima dos códigos escolares. Essa facilidade com relação à referência cultural seria melhor aproveitada pelos alunos dos anos iniciais, por estarem na idade de aprendizado da linguagem culta, essencial para a apropriação dos conteúdos escolares. Assim, “os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta trazidos de casa por certas crianças facilitarão o aprendizado escolar na medida em que funcionam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21). A escola, neste caso, seria uma extensão da família e o sucesso escolar uma consequência do que foi previamente aprendido. Desse modo, a ação do meio familiar sobre o sucesso escolar está amarrada quase totalmente às questões culturais, uma vez que a ideia de bom aluno parece aumentar com o nível cultural da família.

Com a posse do capital cultural, o estudante tem maior êxito nas demandas escolares por meio do conhecimento prévio que pode ter dos códigos escolares com os quais as classes sociais favorecidas têm maior intimidade. Logo, “o peso da hereditariedade cultural é tão grande que nele se pode encerrar de maneira exclusiva sem ter necessidade de excluir, pois tudo se passa como se somente fossem excluídos os que se excluem” (BOURDIEU, 2014, p. 44). Bourdieu alertou que, em geral, a relação que os sujeitos criam com sua condição social não é percebida e avaliada por eles mesmos como um limite às suas ações. Se colocarmos deste modo, podemos observar que “é

por isso que não há maneira melhor de servir ao sistema acreditando combatê-lo do que imputar unicamente às desigualdades econômicas ou a uma vontade política todas as desigualdades diante da escola” (BOURDIEU, 2014, p. 45). Por trás das igualdades de condições que circulam no interior da escola, estão incorporados, de forma legítima, valores culturais de uma determinada classe social, iludindo os mais humildes sobre suas reais condições sociais e suas chances de obter sucesso. É a partir dessa configuração da escola que se esconde a verdadeira instituição supostamente neutra, mas que, discretamente, reafirma as desigualdades socioculturais. Assim, tratando-se da questão do acesso aos bens culturais, Bourdieu sugere que a escola poderia ter outra atitude com relação aos alunos menos favorecidos. A escola, então:

[...] poderia compensar (pelo menos, parcialmente) a desvantagem inicial daqueles que, em seu meio familiar, não encontram a incitação à prática cultural, nem a familiaridade com as obras, pressuposta por todo discurso pedagógico sobre as obras, com a condição somente de que ela utilize todos os meios disponíveis para quebrar o encantamento circular de processos cumulativos ao qual está condenada qualquer ação de educação cultural (BOURDIEU, 2003 apud PIOTTO, 2009, p. 11).

Esta outra atitude tornaria a escola um meio capaz de fornecer todos os recursos pedagógicos para melhorar as condições de igualdade, ou, pelo menos, tentar equalizar a situação dos menos favorecidos de capital cultural. Trata-se do respeito às experiências vividas por esses alunos, considerando o grau de seu capital cultural procedente do ambiente familiar, respeitando, assim,

[...] os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela [a escola] - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2002, p. 16).

Mas, no oposto dessas possibilidades, a escola, na tentativa de forçar o aprendizado dos conhecimentos escolares básicos, acaba ignorando as diferenças existentes no que diz respeito ao capital cultural dos alunos, se distanciando de suas realidades e tratando como estranho quem não se adequa à realidade, à cultura escolar. Observando dessa forma, é inevitável a reprodução das desigualdades culturais através da escola, na “medida em que as diferenças culturais e escolares entre as classes, sendo relativas, tenderiam sempre a manter-se, mesmo, por exemplo, quando aumentado o acesso ou o aproveitamento escolar das camadas populares” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002 apud PIOTTO, 2009, p. 12). Mantendo as estruturas da desigualdade social, mesmo aumentando o nível de educação das classes menos privilegiadas, o capital cultural dessas classes não aumentaria na mesma proporção se comparado com o das classes dominantes. No entanto, é preciso examinar em um plano microsociológico e considerar o capital cultural a

partir da sala de aula, “microcosmo social, no qual se produzem obras culturais, campo literário, campo artístico, campo científico etc.” (BORDIEU, 2008, p.60) que possibilitaria compreender os fatores que geram as situações de fragilidade cultural entre os estudantes. De um lado, há os que dispõem de um capital cultural maior, fornecido pelo núcleo familiar, tendo possibilidades concretas diante da escola, e do outro lado, os estudantes que têm sua trajetória marcada pelo insucesso nas demandas escolares devido ao baixo capital cultural, levando ao fracasso escolar. Sob outra perspectiva, os estudantes que tivessem conhecimento prévio advindo dos arranjos familiares, “isto é, a posse de certo capital cultural e de um *ethos* familiar predisposto [...] seriam aquelas que teriam as maiores chances de obter um bom desempenho escolar” (SETTON, 2005, p. 79). Assim, o *ethos* é construído dentro de um determinado contexto social, revelando certas especificidades do estudante e de sua classe social, tornando-se determinante para o seu sucesso escolar. Aquelas crianças que têm maior dificuldade de assimilar a cultura escolar são as que chegam até ela com o menor capital cultural. Neste caso, cabe pensar sobre o que Bourdieu sugere: como seria possível um estudante obter sucesso escolar quando seu capital cultural é tão diferente daquele exigido na escola? Para tal reflexão, Lahire sugere uma breve análise crítica sobre o conceito de capital cultural de Bourdieu.

Lahire considera que a presença objetiva de um capital cultural só terá sentido se este for colocado em condições que tornem possível sua "transmissão". Para ele, não basta uma criança estar cercada de objetos ou circular em ambientes estimulantes do ponto de vista escolar. É preciso estar atento para as modalidades efetivas de "transmissão" destas disposições culturais (LAHIRE, 1997 apud SETTON 2003, p.4).

Segundo Lahire, mesmo que a criança tenha a sua disposição uma adequada familiaridade com o capital cultural, tal fato não seria suficiente para seu sucesso escolar. No entanto, é necessário fazer uma análise transversal e considerar outros estudos que apoiam a tese de mobilidade cultural a partir de sua origem. O conhecimento familiar mesmo indireto é resultante de um *habitus* que afeta os resultados dos filhos partindo de um conjunto de propriedades e vantagens inicialmente de um “*ethos* familiar predisposto a valorizar e incentivar o conhecimento escolar” (SETTON, 2005, p.79) oferecendo um bem cultural que lhe traria uma condição distintiva na escola já que os pais também são produtos de um processo de escolarização. É importante circunstanciar que as diferenças culturais entre a escola e a família são de “ordem cultural mais do que cognitiva [...] e as exigências implícitas da cultura escolar, pelo fato de que esta põe ênfase numa abordagem essencialmente intelectual e livresca do mundo” (FORQUIN,

1993, p. 50). Desta forma, aqueles possuidores de um capital cultural suficiente reflexo das experiências familiares têm o benefício da familiarização com a cultura escolar.

Conforme Certeau (1994, p. 142), “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza”. Portanto, a cultura não envolve apenas um produto oferecido aos grupos sociais, mas também as relações existentes entre os sujeitos trazidas para o campo simbólico. É nesse processo que acontecem, essencialmente, os significantes simbólicos. Geertz (1989, p. 61) contribuiu nesse sentido ao se referir à apropriação da cultura por vias simbólicas, ao afirmar que “sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens”. Assim, Geertz (1989) consolida a ideia de que não há como não mencionar a cultura quando se trata de processos simbólicos como os que atravessam a escola em seus processos de reprodução cultural. Dessa forma, a instituição escolar acaba por reproduzir um *ethos* cultural que vai se distanciar do capital cultural do estudante que já possui sob a forma de um conjunto de disposições, um *habitus* familiar. Contudo, a posse de um dado conjunto de capital pode facilitar uma aproximação das demandas da cultura escolar, favorecendo o desempenho escolar.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A reflexão leva a algumas indicações e a muitos questionamentos. Há evidências do insucesso escolar entre os estudantes. Tal insucesso sugere uma distorção quando comparado aos preceitos escolares. Trata-se de um fenômeno sociocultural multidimensional que implica na relação família-escola. Por esse motivo, o presente trabalho parte dos escritos de Pierre Bourdieu, em especial daqueles que tratam de conceitos relacionados às questões culturais. Bourdieu e suas obras possibilitam analisar os jogos de forças no espaço escolar. O conceito de *habitus* pode ser entendido como a ligação entre a estrutura das posições objetivas escolares e a subjetividade dos indivíduos, funcionando como um sistema flexível e adaptável de disposições, podendo mudar a partir das necessidades de novas reestruturações do contexto institucional. Essas reestruturações são capazes de mobilizar a configuração de uma subjetividade entendida como novos arranjos havendo cumplicidade entre o *habitus* e o campo. Ao descrever a realidade que se apresenta para além do aparente, Bourdieu (2002) coloca o *habitus* como “produto de toda a história individual, bem como, através das experiências formadoras da primeira infância, de toda a história coletiva da

família e da classe” (BOURDIEU, 2002, p. 131) colocando o sujeito em um campo que depende de certo capital cultural.

Estabelece relação entre os indivíduos e suas posições nos diversos campos nos quais estão inseridos sejam na condição de luta ou de forma pacífica. Apesar das formas específicas de existir, os campos possuem características interligadas, que, por sua vez, se encontram em constante movimento

estabelecendo as disputas e os interesses específicos que estão em jogo, que são irredutíveis às disputas e aos interesses dos outros campos. Essas disputas não são percebidas a não ser por aqueles que foram produzidos para participar de um campo onde se realizam essas disputas. Cada categoria de investimentos específicos de um outro campo. Para que um campo funcione é preciso que haja lutas, ou seja, indivíduos que estejam motivados a jogar o jogo, dotados de *habitus* implicando o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo (BOURDIEU, 1980^a, P.113-4).

A estrutura de um campo tem relação com a valorização do capital empregado e as formas como está distribuído entre os indivíduos que o integram. Portanto, deve-se relacionar ao conceito de *habitus* e campo, tendo em vista que é no campo que se realiza os diferentes movimentos que são microcosmos culturais formados por *habitus* específicos. No caso do campo de produção cultural, merece destaque o capital simbólico que perpassa pelo reconhecimento e consagração de uma cultura dominante. Nessa esteira de pensamento, é possível afirmar que uma análise da realidade cultural encontrada dentro da escola não se esgota nos discursos intelectuais levando ao esquecimento as formas particulares dos indivíduos que fazem parte do contexto. Faz-se necessário considerar as relações estabelecidas nos/com os microcosmos sociais nos quais os indivíduos atuam. Neste trabalho, utilizou-se o conceito de capital cultural em um esforço para explicar o sucesso ou o insucesso dos estudantes na escola. Com base nos escritos de Pierre Bourdieu, buscou-se um conjunto de dados para examinar os efeitos de múltiplas operacionalizações do capital cultural sobre o desempenho educacional e os efeitos mediadores desse conceito. Acende-se a hipótese de que existem sim diferenças culturais muito acentuadas entre os estudantes, e que, muito além das diferenças sociais, o capital cultural será fator determinante na construção de uma ideia de superação e de ascensão. Bourdieu (1977) sugere que a falta de um capital cultural exigido contribui negativamente para as expectativas dos estudantes, que desfavorecidos, não alcançam as demandas escolares. Esta disposição negativa afeta a realização dos processos educacionais. A pesquisa sobre o capital cultural tem suscitado muitos debates que enfatizam a necessidade de aproximar os debates do capital cultural com a análise do *habitus* para contribuir com a questão básica do capital cultural e das desigualdades educacionais.

É importante ressaltar que existe uma confusão entre alguns sobre esse tema quando afirmam que na maioria dos casos só os jovens de classes sociais mais baixas não possuem capital cultural e são expostos em desvantagem quando não exibem o capital apropriado na escola. Nesse contexto, Bourdieu explica que

a renda não exerce nenhuma influência própria sobre o êxito escolar e que, ao contrário, com renda igual, a proporção de bons alunos varia de maneira significativa segundo o pai não seja diplomado ou bachelier, o que permite concluir que a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural (NOGUEIRA, 2005, p. 42).

Portanto, a transmissão de uma cultura mais “erudita” está mais associada aos acréscimos familiares e não à titulação dos pais ou à situação econômica em que se encontram os estudantes. Neste sentido, os processos que envolveram as culturas distintas que se encontram remetem às experiências culturais reais que se cruzam no espaço escolar de forma coletiva. A escola deveria contemplar a integração de indivíduos. Após diversas reflexões, pode-se afirmar que a escola não se faz por meio apenas de uma voz, mas, por várias vozes que ecoam pelos pátios e salas de aula, esperando ouvidos e olhos atentos às diferenças que permeiam este meio. Muito além de conclusões, fica o convite àqueles que desejam apreciar a sala de aula, o façam de forma que se construam nos coletivos a valorização e o acolhimento das diferenças dos sujeitos. Em suma, os indícios e as evidências apresentadas no *habitus*, no campo e sobre o capital cultural são inconclusivas. Faz-se necessário refletir e debater como operacionalizar esses conceitos. Tal esforço deve contribuir para pesquisas futuras ao propor examinar os efeitos diretos e indiretos na escola.

É preciso encarar de maneira diferente a visão da escola, procurando novas estratégias, que não sejam a de ignorar seus limites. Outro aspecto a ser destacado nesta conclusão se refere à formação dos docentes que por estarem tanto tempo no interior da escola em um processo de escolarização de longa duração. O *habitus* desses profissionais está tão enraizado em relação à leitura do seu próprio espaço de trabalho, que não conseguem se desvencilhar das amarras disposicionais que vem reproduzindo nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido os fenômenos culturais que atravessam o espaço da escola podem ser problematizados a partir da tríade capital cultural, *habitus* e campo. Compreender dimensão do espaço cultural/simbólico impõe a leitura da dimensão do sentido dos seus atores sociais que dividem os mesmos códigos o que torna como real o espaço social. Dessa forma, a dimensão simbólica é essencial para examinar os efeitos das múltiplas combinações condicionantes de controle colocando em discussão as práticas que envolvem as questões culturais. A partir desta abertura de diálogo, é interessante viabilizar futuros trabalhos no sentido de complementar o tema

proposto a fim de ampliar a discussão acerca da construção da realidade escolar no que tange a aplicabilidade dos conceitos de capital cultural, *habitus* e campo escolar. Esse estudo certamente não esgota todas as interpretações da escola e tão pouco da obra de Bourdieu. No entanto, espera-se contribuir para levantar suspeitas em relação aos acordos “permitidos” nesse complexo e alinhavado campo simbólico que é a escola.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. *As razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 2008
- _____. *Poder Simbólico*. Lisboa: Difel, 1989. 311 p. BOURDIEU, P. *Coisas Ditas*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990. 234 p.
- _____. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.
- _____. *O senso prático*. Paris: Éditions de Minuit, 1980.
- _____. *Mediações Pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. *Coisas Ditas*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990. 234 p.
- _____. *O Campo Científico*. In: Ortiz, Renato (org.). *Coleção Grandes Cientistas Sociais*, n 39, Editora Ática, São Paulo, 1983.
- _____. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Trad. Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp, 2013.
- _____. *Esboço de uma Teoria da prática*. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- _____. *Questions de sociologie*. Paris. Éditions de Minuit, 1980^a.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- CATANI A M. As possibilidades analíticas da noção de campo social. *Educ. Soc.*, vol. 32, no. 114. Campinas, Jan./Mar. 2011.
- CERTEAU, M. de; GIARD, L.; MAYOL, P. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FORQUIN, J. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1989.

LAHIRE, B. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

PIOTTO, D. C. *A escola e o sucesso escolar: algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu*. 2009. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/vertentes/debora_piotto.pdf>. Acesso em: 12 de junho de 2014.

MARTINS, Carlos Benedito. *Sobre a noção da prática: novos Estudos*. São Paulo: CEBRAP, março 2002, nº 62, p.163-181.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002.

_____. Tendências atuais na Sociologia da Educação. *Leituras & imagens*. UDESC-FAED, 1995.

SETTON, M. G. J. *Uma introdução a Pierre Bourdieu*. 2010. Disponível em:

<<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/uma-introducao-a-pierre-bourdieu/>> Acesso em: 12 de junho de 2014.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural – pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos populares. Intercom – *Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 2003, Belo Horizonte. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000100004

Recebido em: 04 de nov. 2016

Aceito em: 06 de jun. 2017