

# Educação e reprodução social: de Durkheim a Bourdieu

---

ENRICO PATERNOSTRO BUENO DA SILVA<sup>1</sup>

---

## Resumo

O trabalho propõe um cotejo entre as concepções de Émile Durkheim e Pierre Bourdieu acerca da educação escolar, com ênfase no entendimento quanto ao papel desta para a reprodução social. Tendo em vista sua natureza teórica, a metodologia consistiu em revisão bibliográfica, tomando obras fundamentais de cada autor sobre o tema. A bibliografia principal, desse modo, foi composta por *Educação e Sociologia* e *As Regras do Método Sociológico*, de Émile Durkheim, e *A Reprodução* e a coletânea *Escritos de Educação*, de Pierre Bourdieu. Outros escritos, de ambos os autores, foram referenciados como apoio à compreensão dos conceitos centrais. O trabalho conclui que, a despeito da notável influência durkheimiana acerca do tema, Pierre Bourdieu inspira-se também em outras fontes que dotam sua obra de um teor crítico ausente em Durkheim, de modo a desafiar a ideologia vigente a respeito do papel da educação escolar para a superação das desigualdades sociais. Com isso, Bourdieu oferece uma contribuição original ao tema, consolidando-se como um dos cânones da área.

Palavras-chave: Educação. Sociologia da educação. Reprodução social. Violência simbólica.

## Education and social reproduction: from Durkheim to Bourdieu

### Abstract

The article proposes a comparison between the conceptions of Émile Durkheim and Pierre Bourdieu over the school education, with an emphasis on understanding its role for social reproduction. In view of its theoretical nature, the methodology consists of a bibliographic review, taking fundamental works from each author on the topic. The main bibliography, therefore, was

composed of *Education and Sociology* and *The Rules of Sociological Method*, by Émile Durkheim; and, by Pierre Bourdieu, *Reproduction in Education, Society and Culture* and *Escritos de Educação*, a collection published in Brazil, which brings together several articles and essays by the author on education. Other works by both authors are mentioned as support for understanding the central concepts. The article concludes that, despite the notable Durkheimian influence on the theme, Pierre Bourdieu is also inspired by other sources that endow his work with a critical content absent in Durkheim, in order to challenge the prevailing ideology regarding the role of school education to overcome social inequalities. With that, Bourdieu offers an original contribution to the theme, consolidating itself as one of the canons of the area.

Keywords: Education. Sociology of education. Social reproduction. Symbolic violence.

## Educación y reproducción social: de Durkheim a Bourdieu

### Resumen

El trabajo propone una comparación entre las concepciones de Émile Durkheim y Pierre Bourdieu sobre la educación escolar, con énfasis en la comprensión de su papel para la reproducción social. Por su naturaleza teórica, la metodología consistió en una revisión bibliográfica, tomando trabajos fundamentales de cada autor sobre el tema. La bibliografía principal, por tanto, estuvo compuesta por *Educación y Sociología* y *Las Reglas del Método Sociológico*, de Durkheim; bien como *La Reproducción y Escritos de Educação*, colección publicada en Brasil, de Bourdieu. Otros escritos de ambos fueron referidos como soporte para la comprensión de los conceptos centrales. El trabajo concluye que, a pesar de la notable influencia de Durkheim sobre el tema, Bourdieu también se inspira en otras fuentes que dotan a su obra de un contenido crítico ausente en Durkheim, para desafiar la ideología imperante sobre el papel de la educación escolar. superar las desigualdades sociales. Con eso, Bourdieu ofrece un aporte original a la temática, consolidándose como uno de los cánones de la zona.

Palabras clave: Educación. Sociología de la educación. Reproducción social. Violencia simbólica.

### Introdução

O tema da educação ocupa um espaço relevante no pensamento de Pierre Bourdieu (1930-2002). Não por acaso, seu riquíssimo estudo sobre a reprodução social, que atravessa diversos de seus escritos, é impensável sem sua análise acerca do papel específico das instâncias educativas, particular-

mente no que toca à função da educação enquanto instrumento de manutenção da hegemonia das classes mais bem classificadas em dada formação social. Assim, ao compreender uma formação social enquanto sistema classificatório – em que os indivíduos se agrupam e se hierarquizam em grupos ou classes –, o argumento geral de Bourdieu aponta que a educação tem como função dissimular as relações de poder que fundam tal classificação, acrescentando, assim, uma eficácia simbólica a tal sistema hierárquico.

Para chegar a essa concepção contraintuitiva de que a escola se configura como promotora do desconhecimento – a saber, do desconhecimento das reais relações sociais de força e poder entre os diferentes grupos ou classes de uma formação social, o qual possibilita a legitimação desse sistema de relações –, Bourdieu parte de influências dos três principais clássicos da teoria sociológica: Marx, Weber e Durkheim. Entretanto, transcende a todos eles, propondo contribuições originais ao campo.

A influência de Weber é observada, principalmente, na análise da contribuição específica que as representações da legitimidade trazem ao exercício e perpetuação do poder (WEBER, 1999), ainda que seu pensamento não trate da importância do desconhecimento objetivo dessas relações de força para o reconhecimento da legitimidade. Marx, por sua vez, contradiz a ideia de que as relações de poder são meras relações interindividuais de influência e domínio, buscando demonstrar as relações materiais que embasam as ideologias e legitimam o poder<sup>2</sup>. Durkheim também vê as relações de poder para além das relações interindividuais, dando ênfase à exterioridade da coerção social. Além disso, outra contribuição deste clássico para Bourdieu se encontra na leitura da sociedade enquanto sistema classificatório<sup>3</sup>, em uma concepção segundo a qual a base dos esquemas mentais de classificação utilizados pelos homens não são inatos, mas construídos socialmente a partir da própria classificação dos homens em sua sociedade. Ademais – e fundamental ao argumento desenvolvido aqui –, há em Durkheim (1952) uma caracterização sistemática da educação escolar enquanto elemento social e reprodutivo<sup>4</sup>.

A influência do programa estruturalista de Lévi-Strauss, embasado em elementos do pensamento de Durkheim, foi bastante significativa sobre a produção de Bourdieu, especialmente nos anos 1960 e 1970. Segundo François Dosse (1993), a assimilação do estruturalismo impôs a ele o desafio de desvendar o oculto, o não dito pela Sociologia, uma disciplina que até então valorizava o visível, o dito, o mensurável. Nesse aspecto, não

deixa de ser notável a convergência com os estudos críticos sobre ideologia, os quais, em meados do século XX, foram vastamente desenvolvidos pelo chamado “marxismo ocidental”<sup>5</sup>, ainda que Bourdieu se diferencie do conjunto de autores agrupados sob esse termo por outras razões.

Postas tais considerações iniciais, o objetivo deste trabalho é apresentar, por meio de revisão bibliográfica, a influência específica da Sociologia de Durkheim sobre a concepção da educação desenvolvida por Pierre Bourdieu, enfatizando, especialmente, a compreensão da educação escolar enquanto instrumento de reprodução social – ainda que alguns dos elementos discutidos também se estendam às práticas educacionais desenvolvidas em outras instâncias. Que semelhanças e diferenças guardariam as concepções dos dois autores? Qual o papel (ou função) cabe à educação em uma sociedade? Em que medida esse papel corresponde à compreensão vigente sobre a educação escolar?

No intuito de lidar com tais questionamentos, a obra fundamental de Durkheim que mobilizamos é *Educação e Sociologia*, cuja concepção subjacente de sociologia condiz com a apresentada em *As Regras do Método Sociológico*. De Bourdieu, são tratados, principalmente, os artigos e ensaios reunidos em *Escritos de Educação* e a conhecida obra *A Reprodução*, escrita em parceria com Jean-Claude Passeron.

## Educação como fato social

Em diversos momentos de *Educação e Sociologia*, Durkheim insiste em um debate bastante presente em sua obra: a tentativa de desnaturalizar, ou desbiologizar, determinados comportamentos que, segundo ele, teriam causas sociais<sup>6</sup>. É uma discussão bastante pertinente a esse momento de nascimento da Sociologia, em que a disciplina buscava afirmar seu potencial explicativo em relação à Biologia e à Psicologia, por exemplo – ou, como poderia dizer Bourdieu, buscava ascender no interior do campo das disciplinas científicas. Essa insistência é central ao corpo argumentativo do texto, uma vez que a educação, para o autor, é eminentemente social, sendo recusado, já no início da obra, aquilo que ele denomina “concepções idealistas”. Uma definição de educação não pode se pautar em categorias universalistas ou em fins genéricos, dado que cada sociedade na história educou a seu modo e de acordo com suas necessidades. A educação é, em suma, um fato social.

Cabe recuperar brevemente esse conceito basilar da Sociologia durkheimiana. Segundo o próprio autor,

é fato social toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais. (DURKHEIM, 2007, p. 13).

As três principais características do fato social são, portanto, sua generalidade, sua exterioridade em relação aos indivíduos e sua capacidade de coerção. Como ressalta Durkheim, são inconfundíveis com os fenômenos orgânicos por se constituírem de representações coletivas e ações. Segundo o método instituído por ele, os fatos sociais devem ser tratados pelo pesquisador como coisas.

Tendo em vista que os fatos sociais – considerando, entre os quais, a educação escolar – impõem coercitivamente uma normatividade exterior ao indivíduo, Durkheim passa a lidar com uma duplicidade do ser que emerge da constatação: os sujeitos humanos são, ao mesmo tempo, biograficamente individuados (com particularidades biológicas e experiências idiossincráticas próprias) e socialmente moldados (mediante a coerção social posta pelas instituições fundamentais da vida coletiva). Em outras palavras, para o clássico, o ser humano possui um duplo caráter, havendo nele “dois seres”: um individual e outro social, sendo que o primeiro é formado pelos acontecimentos singulares da vida de cada indivíduo, e o segundo

é um sistema de ideias, sentimentos e de hábitos, que exprime em nós, não a nossa personalidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda a espécie. Seu conjunto forma o ser social. (DURKHEIM, 1952, p. 32).

É sobre este “ser social” do homem que a educação age. Contudo, não se trata de uma mera ação de influência de um indivíduo qualquer sobre outro qualquer, mas uma socialização metódica das novas gerações: ocorre de uma geração sobre a outra mais nova e visa inculcar nesta determinadas faculdades, reclamadas tanto pela sociedade política mais ampla quanto pelo meio específico em que a criança ou adolescente se encontra. Admite-se, assim, uma heterogeneidade no interior de cada sociedade – há

grupos e classes que se distinguem e, no interior de cada um, há elementos educativos específicos. Admite-se, por outro lado, que em toda sociedade, para que se constitua enquanto tal, há também certa homogeneidade (real ou pretendida) de normas, valores e práticas. Os diversos e distintos grupos e classes de uma sociedade – entre os quais, menciona Durkheim, há de fato injustiças sociais – repousam sobre uma base comum.

A educação deve suscitar no educando, portanto, certos estados físicos, intelectuais e morais que são tidos como necessários tanto pela sociedade mais ampla em que se encontra quanto pelo meio mais específico. Assim, ao inculcar determinados caracteres no indivíduo, não o desenvolve no sentido indicado por sua natureza (se há um)<sup>7</sup>, mas cria nele um ser novo:

É a sociedade que nos lança fora de nós mesmos, que nos obriga a considerar outros interesses que não os nossos, que nos ensina a dominar as paixões, os instintos e dar-lhes lei, ensinando-nos o sacrifício, a privação, a subordinação dos nossos fins individuais a outros mais elevados. Todo sistema de representação que mantém em nós o sentimento da lei, da disciplina interna ou externa, é instituído pela sociedade. (DURKHEIM, 1952, p. 35).

Essa criação de um novo homem pela educação é comparada por Durkheim com as cerimônias de iniciação em sociedades ditas primitivas. Tais cerimônias, envoltas de crenças e ritos sagrados de grande significação, representavam a tomada de um lugar na sociedade por parte do indivíduo. Pelo fato da iniciação, tornava-se um novo homem, vale dizer, um novo ser social.

A ação educativa, ou seja, o ato do mestre de realizar este trabalho de socialização de seus aprendizes, deverá, portanto, ser um trabalho de autoridade do mestre diante de um sentimento de dever moral por parte da criança, o sentimento da lei, de disciplina, instituído pela sociedade. Esse sentimento de dever moral, contudo, só é conhecido pela criança por intermédio de seus pais e mestres. Assim, estes devem constituir o dever personificado para o educando, de forma que a autoridade moral é a principal qualidade do educador. O educador, contudo, não é uma autoridade em si, mas o órgão de uma entidade moral maior: a sociedade. “Ela [a autoridade] é feita do respeito que o mestre tem por suas **funções**” (DURKHEIM, 1952, p. 44, grifo nosso). A ação educativa, o trabalho do educador, teria, então, uma função para com a sociedade mais ampla.

Cabe ressaltar ainda a afirmação de Durkheim de que a ação educativa será “tanto mais eficaz, quanto menos agressiva e **menos violenta pareça**, contida, como deve ser, nos limites da sábia tolerância” (DURKHEIM, 1952, p. 39, grifos nossos). Esse fragmento, bastante importante para a posterior comparação com o pensamento de Bourdieu, não exclui o castigo da ação educativa. Nas palavras do próprio Durkheim, o castigo deve ser reconhecido como justo pelo educando que o recebe. Isso supõe que, ao ocorrer a punição, a autoridade – do educador, “porta-voz” da sociedade – já é reconhecida como legítima<sup>8</sup>.

Do fato de que a ação educativa possui uma função social e que sua autoridade é a autoridade moral da sociedade como um todo, temos que, segundo Durkheim, o sistema de ensino de uma nação é dado pela estrutura da sociedade em questão. E a ciência que tem como objeto a educação de cada sociedade, seus fins e meios específicos, é a chamada “Ciência da Educação”, algo diferente da Pedagogia, segundo o autor. As teorias pedagógicas, por sua vez, não têm como objetivo explicar a gênese e o funcionamento da educação em dada sociedade, mas sim dizer – com base, inclusive, na Ciência da Educação – como deve ser a educação. A Pedagogia, portanto, é a prática teórica que deve guiar e esclarecer a prática educativa e auxiliar nela.

De todo modo, considerando a definição durkheimiana de educação, o estudo histórico é imprescindível para a realização de uma Ciência da Educação, uma vez que o sistema de ensino é produto histórico de uma sociedade específica:

Para que compreendamos o sistema de nosso tempo, não basta considerá-lo tal como ele hoje se apresenta, porque todo e qualquer sistema educativo é produto histórico, que só a história pode explicar. É uma verdadeira instituição social. Nem é mesmo raro que toda a história do país venha a refletir-se nele. As escolas francesas traduzem ou exprimem o espírito francês. Não se pode, pois, entender cabalmente o que elas sejam, o fim a que visam, se não se souber o que constitui o espírito nacional, quais os seus elementos, quais os que dependem de causas permanentes e profundas, e quais, ao contrário, os que sejam por causa da ação de fatores mais ou menos acidentais e temporários – questões, todas essas, que só a análise histórica pode resolver. (DURKHEIM, 1952, p. 56).

Uma vez que o sistema de ensino corresponde ao “espírito” de seu tempo e espaço, ou o “espírito” de uma nação, podemos depreender que

educação exprime e inculca em seus educandos precisamente esse espírito; é dele, inclusive, que derivam seus fins. Isso equivale a dizer que é da autoridade moral da estrutura da sociedade – seus sentimentos, costumes, hábitos, valores, enfim, suas representações coletivas – que emana a autoridade moral de pais e mestres enquanto educadores e é com base em tal estrutura que ocorre a ação educativa.

Disso, conclui-se que o ideal pedagógico, ou seja, a prática teórica da educação, é obra de uma sociedade. A sociedade “nos traça o modelo do homem que devemos ser e, nesse modelo, vem se refletir todas as particularidades de sua organização” (DURKHEIM, 1952, p. 67). Esse fragmento diz muito. O modelo de homem que a ação educativa visa formar no ser social educando exprime as características – o “espírito” – de uma organização social. E qual seria a finalidade da educação, enfim? Em outras palavras: qual seria a importância da ação educativa? A resposta de Durkheim é contundente: “Longe de ter por objeto único ou principal o indivíduo e seus interesses, a educação é, acima de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência” (DURKHEIM, 1952, p. 67).

Para Durkheim, em suma, ao suscitar nas gerações vindouras o “espírito” de uma sociedade – seus sentimentos e representações coletivas – por meio de uma ação educativa protagonizada pelos pais e mestres, a educação visa criar no educando um novo homem, a exemplo das cerimônias tribais, conforme o modelo de homem oferecido pela estrutura da sociedade e que exprime suas particularidades. A finalidade última da ação educativa, portanto, é criar as condições para a perpetuação da existência da própria sociedade; é a reprodução da sociedade, considerando suas normas e valores vigentes e seus elementos básicos de integração – que, na Sociologia durkheimiana, também se expressam sob o conceito de “solidariedade social” e têm na divisão do trabalho um momento fundamental (DURKHEIM, 2004). Daí o papel do Estado, também ressaltado pelo autor, tanto como propiciador do ensino – com suas próprias escolas – quanto como fiscalizador das escolas que não são suas, protegendo os “princípios essenciais”, inclusive morais, de uma sociedade.

É importante ressaltar que, no intuito de uma sociologia completamente isenta de ideologias e orientações políticas, o caráter social e reprodutor da educação escolar não é problematizado ou tomado como objeto de crítica. A conservação da sociedade existente, talvez dissesse Durkheim,

é o que é; importaria, no máximo, averiguar se seus procedimentos adquirem uma conotação patológica – concepção que, pelo menos segundo a compreensão do próprio autor, não deve carregar teor normativo.

Contudo, segundo uma perspectiva crítica derivada do marxismo, que tem início no próprio Marx e se estende pelo século XX, os mecanismos de conservação da sociedade existente devem deixar de ser normalizados e passam a ser objeto de uma teoria social normativamente orientada para a negação das formas atuantes de dominação e opressão<sup>9</sup>. Embora teoricamente bastante diversificada, essa crítica marxista, que atingiu grande difusão em meados do século XX, indica que a reprodução social é também a reprodução de um modo de produção necessariamente exploratório e desigual e de uma hierarquização de classes sociais que nega, de saída, a concreção de determinadas expectativas ideológicas que legitimam o próprio modo de produção vigente. Uma dessas expectativas, por exemplo, é de que a universalização do ensino escolar constitui um elemento de superação das desigualdades de classe. É sobre esse horizonte ideológico, e seu contraste em relação à realidade do sistema educacional, que Pierre Bourdieu se debruça.

## **Conhecimento, desconhecimento, reconhecimento**

A perspectiva de Bourdieu para a educação apresenta uma inspiração bastante clara na Sociologia durkheimiana, da qual é extraída a compreensão geral quanto ao papel do sistema de ensino para a conservação social. Entretanto, em Bourdieu isso ganha uma nova tonalidade, na qual se explicita, a um só tempo, que a reprodução da sociedade é também a reprodução de sua estrutura desigual de classes sociais, ao mesmo tempo que os mecanismos escolares dessa reprodução aparecem ideologicamente como mecanismos de superação da desigualdade de classes.

Essa contradição, que constitui o cerne da abordagem de Bourdieu para a educação, é expressa de modo bastante claro no artigo “A Escola Conservadora”, originalmente publicado em 1966 e presente na coletânea *Escritos de Educação*, organizada por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. No texto, Bourdieu (2010, p. 41) enuncia literalmente que, não obstante a ideológica consideração do sistema escolar enquanto fator de mobilidade social, “tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, porque fornece a aparência de legitimida-

de às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”. Dessa maneira, o título do artigo não deve ser entendido como uma alusão apenas ao conservadorismo moral, mas como um indicativo da tese de que a escola possui como função social inerente a conservação da atual distribuição de capital econômico e cultural na formação social<sup>10</sup>.

Na defesa dessa tese, Bourdieu desenvolve sua argumentação em duas vias. Primeiramente, demonstra como a herança familiar exerce determinações fulcrais sobre o capital cultural das novas gerações, de modo a impactar decisivamente sua trajetória escolar (*cursus*) – bem como os “mecanismos de eliminação” que atuam sobre ela. Depois, discute o peso da herança familiar sobre o *ethos*, o sistema de valores interiorizados do jovem estudante, argumentando de que maneira esse *ethos* também imprime consequências na trajetória escolar.

No que se refere ao primeiro tópico, sobre a transmissão do capital cultural, Bourdieu desenvolve sua argumentação com dados empíricos que demonstram o crescimento do desempenho escolar em função da renda, a qual, por sua vez, está vinculada ao “capital cultural” da família. Esse conceito de “capital cultural” não encontra definição clara nesse texto, mas sua significação pode ser buscada no conjunto maior de sua obra. Embora, para fins de mensuração empírica, possa ser traduzido em termos palpáveis sob a forma de titulações acadêmicas ou acúmulo de informações sobre bens culturais hegemonicamente valorizados, o conceito se refere de modo mais abrangente ao volume acumulado de disposições e saberes que caracterizam aquilo que uma sociedade toma como “alta cultura”, ou a cultura legítima. Ou ainda, como dirá em outros escritos, o arbítrio cultural constituído como legítimo em dada formação social.

Em *A Distinção* (BOURDIEU, 2008), por exemplo, o volume do capital cultural é analisado na forma de domínio sobre história da arte, apreciação estética, músicas clássicas, linguagem formal etc. Assim, se a escola é o espaço em que esse capital cultural é formado, “cultivado”, Bourdieu demonstra como a parte do capital cultural mais rentável, isto é, que mais frutos pode gerar em termos de desempenho escolar, é adquirida nas experiências extraescolares. Consequentemente, aqueles que trazem alto capital cultural da herança familiar estão em condições muito mais favoráveis para alcançar um alto desempenho escolar, e a estatística trazida pelo autor é bastante eficaz para a demonstração desse argumento.

Quanto ao segundo tópico, o autor procura demonstrar de que maneira as atitudes em face da escola expressa um *ethos* de uma classe: nas famílias privilegiadas, é mais comum a presença de uma “atitude em face da escola” mais favorável à trajetória escolar dos educandos. Essa diferença resulta daquilo que Bourdieu (2010, p. 47) chama de “interiorização de um destino objetivamente determinado para o conjunto da categoria social à qual [as pessoas] pertencem”. E essas condições objetivas, argumenta o autor, pesam tanto nas atitudes dos pais quanto nas das crianças, que tendem a valorizar a escola e reagir a ela de modo compatível à perspectiva objetiva da classe (e do papel que o ensino formal pode exercer sobre os indivíduos dessa classe). Recorrendo a estudos psicológicos, Bourdieu reforça seu ponto ao sustentar a tese de que as expectativas são definidas em referência às probabilidades objetivas de se atingir o alvo visado.

Combinando as conclusões referentes a ambos os tópicos, o autor sintetiza uma das teses centrais de seu texto:

O Capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio da eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais. Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja atitude da família a respeito da escola, ela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social. (BOURDIEU, 2010, p. 51).

Por essa via, então, a análise de Bourdieu visa ao desvelamento daquela contradição identificada no sistema educacional, entre sua ideologia de equidade universal, de um lado, e sua operacionalidade reprodutiva, de outra. Essa contradição se apresenta de modo ainda mais cristalino quando o autor enuncia, em *A Reprodução*, sua compreensão da educação enquanto instrumento de desconhecimento. Segundo o argumento que desenvolve, o sistema escolar – a despeito de se proclamar instrumento de superação da desigualdade de classes – serve, no limite, à ocultação do fato de que a classificação das pessoas na sociedade está baseada em relações de poder, e que tais relações de poder operam também no nível simbólico, por meio da construção e reprodução de significações, estilos de vida e disposições comportamentais que servem à legitimação da classificação

social já estabelecida. Embora essa leitura já estivesse presente em alguns dos textos constantes na coletânea *Escritos de Educação*, alguns dos quais datam da década de 1960, é em *A Reprodução* (de 1970) que ele ganhou maior acabamento teórico.

Nesta última obra, escrita em parceria com Jean-Claude Passeron, identifica-se uma correlação contraintuitiva entre os conceitos de conhecimento, desconhecimento e reconhecimento. Segundo os autores, a legitimidade reconhecida da ação pedagógica<sup>11</sup>, aparentemente fundada na busca do conhecimento, é possibilitada pelo desconhecimento da sua verdade objetiva, ou seja, as relações de força que a embasam. Assim, o reconhecimento é possibilitado pelo desconhecimento, uma vez que o conhecimento dessas relações de força seria condição para a deslegitimação da autoridade pedagógica e, portanto, da relação simbólica estabelecida na educação à qual subjaz relações de força estabelecida na sociedade. Dessa forma, a ação pedagógica tem como condição de exercício: a) uma autoridade pedagógica – a autoridade legítima, delegada, que exerce o poder da imposição arbitrária –; b) a autonomia relativa da instância encarregada de exercê-la. Nas palavras dos autores:

Na medida em que está investida do poder de uma AuP [Autoridade Pedagógica], a AP [Ação Pedagógica] tende a produzir o desconhecimento da verdade objetiva do arbitrário cultural, pelo fato de que, reconhecida como instância legítima de imposição, ela tende a produzir o reconhecimento do arbitrário cultural que ela inculca como legítima. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 35).

Assim, Bourdieu e Passeron procuram apontar que a ação pedagógica impõe um arbítrio cultural (o da classe/grupo dominante) por meio da autoridade pedagógica, de tal maneira que produz o desconhecimento da verdade objetiva, ou seja, de que o arbítrio cultural dominante se funda em relações sociais de força. Isso porque a função de um trabalho pedagógico eficaz é a de realizar uma inculcação de *habitus* de tal forma que façam desconhecer os fundamentos arbitrários da cultura dominante, visando, afinal, manter a ordem e reproduzir as estruturas das relações de força dos grupos dominantes<sup>12</sup>.

Assim, é por meio do que Bourdieu chama de *habitus* que o trabalho pedagógico se perpetua, pois é ele que continua mesmo depois da ação pedagógica cessar. Em outras palavras: a educação escolar é instrumento

fundamental para a continuidade histórica, tendendo a ser uma reproduzora de arbítrios culturais pela mediação do *habitus*. O trabalho pedagógico aparece como eficaz ferramenta para isso, uma vez que ele é capaz de perpetuar mais duravelmente uma atitude do que qualquer coerção política direta. É também por meio do trabalho pedagógico que é possível a integração moral e intelectual, da qual a perpetuação da solidariedade social depende, conforme o próprio Durkheim demonstrou em sua análise da divisão social do trabalho, em sua sociologia da educação e seu tratado metodológico. Mas, indo além deste, Bourdieu demonstra como a eficácia desse trabalho pedagógico será maior quanto menor for, por parte do grupo feito objeto da ação pedagógica, o conhecimento dos esquemas de pensamento arbitrários inerentes ao sistema.

### **Ação pedagógica enquanto violência simbólica**

É no seio desse desvelamento ideológico que o autor apresenta a tese de que toda ação pedagógica se constitui em uma forma de violência simbólica, na medida em que impõe e reproduz um poder arbitrário, oriundo de um arbítrio cultural constituído entre os grupos dominantes, sobre o conjunto da sociedade mediante a “socialização metódica das novas gerações”. O axioma central de “Fundamentos de uma teoria da Violência Simbólica”, primeira parte de *A Reprodução*, é:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 19).

Uma decorrência desse axioma está em que as relações de força presentes na ação pedagógica decorrem das relações de força presentes na estrutura social. É a partir desta que se constitui uma instituição autônoma para a reprodução dessa mesma estrutura social. O argumento aponta que a ação pedagógica é exercida pelos membros educados de um grupo social – podendo ser exercida tanto pela família quanto quaisquer outros agentes mandatados para obter o efeito proposto, o que inclui o professor – e ela é responsável por reproduzir a cultura dominante enquanto forma de vida legítima e superior. Mas vale observar no excerto: a imposição de signifi-

cações não apenas dissimula as relações de força fundamentadas sobre a estrutura social, mas também, ao fazê-lo, ela acrescenta sua própria em tais relações de força, tornando-as ainda mais poderosas.

Desse modo, a ideia de que o “espírito” a ser cultivado pelo sistema escolar é erigido sobre a arbitrariedade cultural das classes dominantes e em função da legitimação do domínio dessas classes, ausente em Durkheim, é central para a compreensão da educação em Bourdieu. Antes, é Weber que pode dar uma contribuição específica mais direta quanto a esse aspecto. Bourdieu enxerga na ação pedagógica aquilo que tende a assegurar o monopólio da violência simbólica legítima. Não é por acaso que a expressão alude à compreensão weberiana para o Estado moderno – comunidade humana que, em dado território, “reivindica o monopólio do uso legítimo da violência física” (WEBER, 2011, p. 67). A abordagem proposta por Bourdieu estende esse conceito para a compreensão dos mecanismos ideológicos que mantêm determinados grupos e classes sociais em condições mais favoráveis na classificação social, de modo socialmente legitimado. O que ele propõe, em suma, é que essa legitimação requer, antes, um exercício violento de “inculcação” de certo arbítrio cultural dominante, exercício para o qual a instituição escolar é fundamental.

Destarte, apesar da costumeira confusão que se faz no debate público, a concepção de “violência simbólica” no contexto escolar, para o autor, não se refere às práticas de assédio entre estudantes, hoje denominadas *bullying*, ou ao resíduo ainda existente de práticas educativas fundadas no castigo psicológico direto e deliberado. A violência referida é a exercida pelo próprio sistema educacional sobre os educandos – seu pensamento, seus gostos, seu estilo de vida, sua apreciação valorativa dos bens culturais etc. – e que legitima tanto a dominação social presente quanto seus instrumentos de perpetuação.

Para um entendimento mais propício do caráter violento do processo, Bourdieu e Passeron partem da constatação de que a ação pedagógica é exercida em uma relação de comunicação. Para os autores, no entanto, é errôneo pensarmos que se estabelece uma comunicação reciprocamente autêntica entre quem exerce a ação pedagógica e quem está sujeito a ela, o que suporia relação de paridade discursiva entre interlocutores. Trata-se de uma comunicação unilateral, por isso Bourdieu e Passeron falam, assim como Durkheim, em inculcação.

E aqui, novamente, deparamo-nos com mais uma contradição desvelada pelos autores: se, por um lado, não se pode dizer que a ação pedagógica se funda sobre um exercício comunicativo propriamente dito, dialógico, por outro também não o deixa de ser comunicativo em algum nível. E é necessário que o seja, para que a legitimidade da autoridade seja salvaguardada. Se não houver reconhecimento da autoridade pedagógica, não há reconhecimento da legitimidade do emissor e, portanto, não há aprendizagem. Esse nível mínimo de comunicatividade, insuficiente para garantir uma interlocução que subverta a unilateralidade da ação pedagógica, mas suficiente para legitimá-la, é necessário para a manutenção ideológica de sua função, porque uma autoridade pedagógica só exerce violência simbólica com reconhecimento social, que é o que assegura o valor social da própria ação pedagógica. Assim, o emissor pedagógico detém uma autoridade pedagógica que precisa ser garantida pela tradição, pelas instituições e pela posição que ocupa nelas.

É, portanto, mediante um tipo de “comunicação” que a ação pedagógica assume a função de reproduzir os interesses dos grupos dominantes. Mas isso só pode ser feito com a participação de determinados atores, que constituem mediações indispensáveis à relação entre a estrutura social e seus indivíduos, no que tange à educação. São eles, principalmente, a autoridade pedagógica e o sistema de ensino.

## **Sistema de ensino e atividade docente**

Tendo em vista que toda ação pedagógica implica uma autoridade pedagógica, Bourdieu e Passeron consideram fundamental o papel desta para a concretização da violência simbólica, em sua verdade objetiva: sem autoridade pedagógica não é possível realizar a ação pedagógica, já que é ela que detém o direito de imposição legítima das significações. Novamente se nota a aproximação com Durkheim, uma vez que, para este, a ação educativa exprime a estrutura social, sendo que a autoridade moral do educador tem como pressuposto a autoridade moral da sociedade. A grande novidade de Bourdieu é encarar a ação pedagógica vigente de uma formação social enquanto produto de um arbítrio cultural que não se apresenta enquanto tal, ou seja, enquanto instrumento de dominação de algumas classes ou grupos sobre outras e mecanismo de reprodução dessa dominação.

Quanto ao sistema de ensino, é nele que a sociedade fundamenta e justifica tanto o conteúdo pedagógico geral a ser tratado (currículo) quanto o modo legítimo de seu tratamento operacional (metodologia de ensino), mediante uma estrutura burocrática de fiscalização e avaliação, sistematizada e supervisionada pelo Estado. O conteúdo pedagógico, particularmente, encontra-se intrinsecamente vinculado às condições sociais no sentido em que reproduz o arbitrário cultural do grupo ou classe dominante. Ou, como afirmam os autores, “o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 21).

Considerando o apresentado até aqui, parece claro que, para Bourdieu, não há ação pedagógica que seja livre, ainda que o educador se imagine com uma grande margem de liberdade em seu trabalho. Toda ação pedagógica é violência simbólica que impõe e inculca um arbítrio cultural, e o fato dessa imposição ser sutil como técnica pedagógica não lhe retira a arbitrariedade e a violência. Isso é válido para as diferentes instâncias de violência simbólica, como a família, a comunicação social, a própria escola, e, ainda que a família no primeiro momento seja fundamental para inculcar esse *habitus*, ou as características de classe, é em um segundo momento, na escola, que esses valores vão se afirmar e se manter pelo resto da vida.

Essa diferenciação entre os espaços de violência simbólica, em especial entre família e escola, ajuda a compreender como Bourdieu sustenta a tese de que a universalização da educação escolar não consiste em subversão da estrutura de classes, porque, conforme demonstra por meio de inferências teóricas e dados empíricos, a produtividade do trabalho pedagógico secundário (escolar) é tanto maior quanto mais próximo estiver do trabalho primário (oriundo da família): a criança que já foi simbolicamente violentada pela família em um sentido similar ao que lhe será exigido na escola encontrará mais chances de sucesso em sua trajetória acadêmica. Isso porque o *habitus* que lhe foi inculcado pelo trabalho pedagógico familiar se assemelha mais àquele visado pela escola.

No entanto, se os valores introduzidos pela família forem diferentes do âmbito escolar – portanto, distantes do arbítrio cultural tido por legítimo –, podem existir rupturas que resultem no prevalecimento daquilo que foi inculcado posteriormente: o *habitus* construído pelo trabalho escolar, ainda que mediante um processo mais dificultoso e menos suave. Usando a terminologia de Durkheim, tanto mais “novo” será o “homem” forma-

do pela escola quanto mais distinto o *habitus* dessa educação secundária em relação à primária. Por outro lado, Bourdieu (2010) demonstra como esses sujeitos – herdeiros de um *habitus* mais distante dos grupos e classes dominantes – estão mais passíveis ao insucesso diante dos diversos mecanismos de eliminação colocados em uma trajetória acadêmica, a saber, os diversos “filtros” postos pelo sistema de ensino e suas instituições a fim de selecionar os “mais qualificados” para as melhores instituições de ensino, as melhores oportunidades acadêmicas, o ensino superior, a pós-graduação, enfim, um maior sucesso na completude do *cursus*.

A consequência é a privação quase generalizada de benefícios materiais e simbólicos de uma educação completa, e condizente com os valores legitimados da “alta cultura”, a determinados grupos e classes, o que contribui para perpetuar a estrutura de relação de classe e termina justificado por uma ideologia meritocrática que apresenta a apropriação legítima da reprodução social. Em última instância, todo o sistema de ensino institucionalizado reproduz um arbítrio cultural de que ele não é o produtor e cuja reprodução contribui para a reprodução das relações entre grupos ou classes. Daí que ele seja capaz de fazer o “dom social” se travestir de “dom natural” (BOURDIEU, 2010, p. 41).

Desse modo, o funcionamento do sistema escolar descrito por Bourdieu e Passeron fornece uma explicação convincente do porquê, em muitas escolas, os alunos oriundos de classes mais baixas costumam ter maior propensão ao fracasso escolar. Bourdieu (2010) trata também disso quando escreve que na França, partir dos anos 1950, passaram a fazer parte do universo escolar pequenos comerciantes, artesãos, agricultores e operários de indústrias, o que “implicou uma intensificação da concorrência e um crescimento dos investimentos educativos por parte das categorias que já utilizavam, em grande escala, o sistema escolar” (BOURDIEU, 2010, p. 220). Essas pessoas que passaram a ser incluídas no sistema escolar foram, aos poucos, perdendo a ilusão que tinham com relação à escola e descobrindo que se tratava de uma instituição conservadora; foram entendendo que não bastava ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele, ou ter êxito no ensino secundário para ter acesso a certas posições sociais.

Mas isso não ocorre no vazio. A constituição de um corpo que exerce o trabalho pedagógico, que racionaliza a organização social e confere autonomia à instituição escolar – a existência de um corpo de especialistas permanentes, regulada por uma organização especializada – é uma das ca-

racterísticas da instituição escolar. Em um trabalho escolar que visa à institucionalização, deve haver sempre um consenso sobre como programar os espíritos, por isso o corpo de professores tende a reproduzir do mesmo modo que lhe transmitiram. Assim, o sistema de ensino realiza-se plenamente por meio da reprodução de si próprio (e da estrutura social à qual serve).

Como vimos, esta ideia – de que o trabalho pedagógico no interior de um sistema de ensino, para realizar sua função de reprodução, deva recorrer a um corpo de agentes especializados que realiza um trabalho escolar e limita sua prática aos limites traçados pela instituição – inspira-se em Weber: tal qual a polícia e o exército o fazem com a força física, o educador se constitui em um agente especializado para o cumprimento do recurso à violência, no caso simbólica, por meio do trabalho escolar. Desse modo, o sistema de ensino tem como objetivo

produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais do desconhecimento da violência simbólica que exerce, isto é, do reconhecimento de sua legitimidade como instituição pedagógica. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 70).

O agente especializado que realiza tal tarefa desconhece, de todo modo, a verdade objetiva de sua tarefa, vivendo a ilusão de sua autonomia e convertendo seu desconhecimento em legitimação do sistema de ensino.

Bourdieu argumenta, em suma, que o ocultamento ideológico da verdade objetiva desse processo incide, inclusive, sobre os educadores, os quais, produtos desse mesmo sistema, reproduzem os seus valores e seus critérios. O diletantismo das classes mais favorecidas, por exemplo, responde com mais frequência às expectativas dos mestres; o julgamento deles, por sua vez, não deixa de contemplar (mesmo que inconscientemente) os pequenos indícios de pertencimento social, fazendo destes um critério informal (porém decisivo) de avaliação. Nesse mesmo sentido, a condição docente envolve o uso de certa linguagem professoral, própria da cultura escolar, bem como uma atitude avaliativa do uso que os alunos fazem dessa linguagem. Assim, aqueles cuja socialização primária envolveu a aquisição dessa linguagem, no cotidiano extraescolar e mesmo pré-escolar, tendem a exibir melhores índices avaliativos e receber, formal e informalmente, uma apreciação mais positiva dos mestres (cf. BOURDIEU, 2010, p. 53-59).

Desse modo, a rica e vasta argumentação de Bourdieu converge na demonstração, empírica e lógica, de que o sistema de ensino tem como

função objetiva conservar os valores e as práticas que fundamentam a ordem social tal qual se encontra disposta. Mesmo os horizontes de acessibilidade universal da educação não seriam suficientes para a subversão desse caráter sistêmico: a escola enquanto tal se configura como legitimação e perpetuação do sistema.

## Conclusões

Algumas das aproximações e dos distanciamentos entre as concepções de Durkheim e Bourdieu foram já expostas ao longo do texto, mas vale sistematizá-las. É difícil dizer se as aproximações entre os autores são oriundas de uma leitura direta, por Bourdieu, de *Educação e Sociologia* ou se é consequência natural da influência que recebeu de determinadas concepções do clássico francês. Certo é que os distanciamentos são possibilitados, em parte, por uma aproximação de Bourdieu com Weber – nas concepções de dominação, monopólio do uso da violência, corpo técnico especializado etc. – e Marx – na crítica da dominação ideológica de classe, em que a cultura imposta à sociedade como um todo é debitável da classe social dominante (ainda que concebam classe de modo diverso). Bourdieu apresenta, assim, um posicionamento crítico ausente em Durkheim. Não no sentido frankfurtiano do termo<sup>13</sup>, mas ao identificar na inculcação educativa uma forma de perpetuação de alguns grupos ou classes na dominação da sociedade e buscar desvelar os condicionantes desse estado de coisas, contrastando sua ideologia à sua efetividade.

Assim, pode-se considerar que ambos concordariam que a educação exprime a estrutura de uma sociedade, seu “espírito”, e que, portanto, a autoridade do educador é expressão da autoridade da sociedade. Concordariam também que toda sociedade cria um “modelo de homem” e busca educar suas novas gerações segundo esse modelo; e que, no interior dos diversos grupos da sociedade, há alguns elementos distintos que compõem a ação educativa (ou ação pedagógica) desse nicho específico, ainda que não se escape à fiscalização do Estado e ao “modelo de homem” trazido pela sociedade. Ambos trazem também a ideia de que a educação é condição para a manutenção (ou reprodução) da sociedade enquanto tal, ainda que Bourdieu veja maior relevância explicativa nesse ponto que Durkheim. Outro aspecto curioso é a comparação que Durkheim faz do “homem novo” criado pela educação com as cerimô-

nias tribais de iniciação. Bourdieu assimila e transcende essa compreensão, tratando as formaturas, por exemplo, como ritos de iniciação, cerimônias de passagem em que o sujeito ascende em termos de capital cultural no interior da sociedade.

Por outro lado, a concepção de Durkheim de sociedade não envolve o fato de que o “espírito” dessa sociedade – sua cultura, suas representações coletivas, seu modelo de homem – é arbitrário e continuamente imposto pelos grupos, ou classes, dominantes; e que a educação, ao inculcar e impor esse arbítrio cultural – e colocá-lo como legítimo, segundo o *habitus* dos grupos dominantes – contribui não apenas para a manutenção da sociedade, mas para a reprodução das relações de força no interior dessa sociedade.

Em suma, os elementos que compõem a estrutura da sociedade, as ideias, os sentimentos, as representações coletivas, o modelo de homem desejado, não é mero fato social exterior que se sobrepõe aos indivíduos, como diria Durkheim. Para Bourdieu, é um arbítrio cultural imposto como legítimo pelos grupos e classes dominantes, servindo à manutenção desses grupos e classes na hegemonia no interior de uma formação social. Ao não dar alternativa aos grupos e classes subalternos, a educação para Bourdieu não é mera socialização das novas gerações, mas uma socialização simbolicamente violenta a fim de reproduzir a estrutura social existente.

Submissão: 27/01/2021

Aprovação: 07/06/2021

## Notas

1 Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduação em Filosofia pela UNICAMP. E-mail: enricobuenodasilva@gmail.com.

2 A perspectiva de que “a vida material determina a consciência” é exposta pela primeira vez de modo mais fundamentado em *A Ideologia Alemã* (MARX; ENGELS, 2007) e permanece nas obras de maturidade do autor. A questão foi vastamente abordada na história do pensamento marxista. No que tange especificamente à articulação dessa concepção de ideologia para um estudo crítico da reprodução social por meio da educação, tem destaque a abordagem de Louis Althusser em *Aparelhos Ideológicos do Estado* (2003). Vale salientar que os estudos de Althusser e Bourdieu são agrupados por Dermeval Saviani (2003) sob uma mesma classificação de “tendência pedagógica”, chamada crítico-reprodutivista, a despeito de percorrerem argumentações distintas.

3 A ideia de classificação em Durkheim está sintetizada em “Algumas formas primitivas de classificação” (DURKHEIM; MAUSS, 2001). A classificação consiste, no caso, em

uma operação lógica de hierarquização das coisas do mundo sensível em grupos e gêneros, tendo sua base na ordem social. Em Durkheim, ao contrário de Bourdieu, o sistema classificatório não é concebido como instrumento de legitimação do poder.

4 Um comentário, feito pelo próprio autor, a respeito dessa assimilação crítica dos clássicos pode ser encontrado no Escólio 2 do Axioma 0 de “Fundamentos de uma teoria da violência simbólica” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 19).

5 Ver, por exemplo, os estudos de Georg Lukács (2012), Louis Althusser (2003), Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985) e Herbert Marcuse (2015).

6 No mais sintético dos muitos fragmentos em que Durkheim trata a questão na obra, o autor afirma que “felizmente, as predisposições inatas do homem são muito gerais e muito vagas” (DURKHEIM, 1952, p. 39).

7 Há aqui uma alusão à concepção negativa de educação, apresentada por Jean-Jacques Rousseau (2017) no *Emílio*, segundo a qual o educador deve intervir o mínimo possível no desenvolvimento natural do ser e, se necessário intervir, deve operar para preservar os princípios humanos fundamentais dados pela natureza.

8 No texto, Durkheim não trabalha com a ideia de “porta-voz”, sendo um termo mais comum à produção de Bourdieu. Mas, no contexto da obra, pode-se apreender esse sentido da ação educativa.

9 É nisso que consiste, por exemplo, o programa de Max Horkheimer (1991) para uma *Teoria Social Crítica*, conforme ficou consagrado pela chamada Escola de Frankfurt. Ainda que a perspectiva de Bourdieu não se identifique completamente com a dos frankfurtianos, no que se refere à argumentação dialética, à centralidade material e ao caráter explicitamente negativo da normatividade, as orientações sociológicas convergem quanto ao procedimento teórico de contrastar a efetividade de um processo ou estrutura social com a compreensão ideológica vigente a seu respeito.

10 A concepção abrangente de “capital” proposta por Bourdieu é desenvolvida em suas principais obras, com destaque para *A Distinção*, na qual recebe robusto tratamento de teor tanto quantitativo quanto qualitativo. Em linhas gerais, o autor procura compreender o “acúmulo de capital” não apenas em termos estritamente materiais, mas mediante um desdobramento do “capital global” entre “capital econômico” e “capital cultural”, indispensáveis para compreender uma formação social e suas disputas classificatórias sob o conceito de espaço social (cf. BOURDIEU, 1996).

11 Em *A Reprodução*, a estrutura quase geométrica de apresentação de axiomas, proposições e argumentos ao longo do texto é acompanhada por um vocabulário bastante próprio, cujos principais conceitos são convertidos em siglas. A Ação Pedagógica, por exemplo, é trazida como AP. O termo designa não apenas a ação pedagógica escolar, mas também aquela exercida pela família. Entretanto, tendo em vista os propósitos deste texto, nosso foco será sobre a segunda.

12 *Habitus* é uma categoria cuja definição possui certa instabilidade nos textos de Bourdieu, embora com sentidos bastante próximos. Em “Esboço de uma teoria da prática”, de 1972, o *habitus* é entendido como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (BOURDIEU, 2003, p. 57). Em “Espaço social e espaço simbólico”, palestra proferida em 1989, Bourdieu (1996, p. 22) diz que “Os habitus

são princípios geradores de práticas distintas e distintivas [...]; mas também são esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes”. Assim, para Renato Ortiz (1983, p. 15): “O habitus tende, portanto, a conformar e a orientar a ação, mas na medida em que é produto das relações sociais ele tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendraram”. É por constituir a mediação da relação entre indivíduo e sociedade, ação e estrutura, que o *habitus* é um conceito tão importante. Ele é o princípio orientador, a matriz da ação social, do gosto, do estilo de vida. Ao mesmo tempo, é o princípio da reprodução das práticas que engendra.

13 Refiro-me à noção de crítica social típica da Escola de Frankfurt, caracterizada pela teorização de tipo dialético, imanente e expressamente normativa, conforme programaticamente formulado por Max Horkheimer (1991) e Herbert Marcuse (2006). Na obra de Bourdieu, apesar do teor crítico dado pelo contraste entre a ideologia e a efetividade do sistema educacional, não há uma normatividade expressa, uma concepção clara de emancipação humana e tampouco uma epistemologia propriamente dialética subjacente à argumentação.

## Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e espaço simbólico. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

DOSSE, François. O último alento dos durkheimianos: Pierre Bourdieu. *In*: DOSSE, François. **História do estruturalismo**. O canto do cisne: de 1967 aos nossos dias. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DURKHEIM, Émile; MAUSS, Marcel. Algumas formas primitivas de classificação. *In*: MAUSS, Marcel. **Ensaio de Sociologia**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. *In*: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor; HABERMAS, Jürgen. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção Os Pensadores).

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

MARCUSE, Herbert. Filosofia e teoria crítica. *In*: MARCUSE, Herbert. **Cultura e sociedade**. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. São Paulo: Edipro, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da educação**. São Paulo: Edipro, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 2003.

WEBER, Max. Sociologia da dominação. *In*: WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Vol. 2. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 187-580.

WEBER, Max. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: Cultrix, 2011.