

CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO EM TORNO DE PIERRE BOURDIEU E MICHEL FOUCAULT

Débora da Gama Ettrich  0000-0001-9410-7412

Dr. José Luís Ferraro  0000-0003-4932-1051
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RESUMO: A ideia de aproximar a filosofia de Michel Foucault com a sociologia de Pierre Bourdieu, envolvendo, ainda, outros autores em uma reflexão em torno da educação, deu-se a partir da leitura de “A reprodução”, obra conjunta de Bourdieu com Jean-Claude Passeron, publicada na década de 1970. Nesse contexto, pareceu-nos pertinente uma problematização em torno dos processos educativos a partir da possibilidade do entrecruzamento de Bourdieu com Foucault, considerando seus distintos campos teóricos originários. Assim, é preciso dimensionar as intenções do presente ensaio, que toma a obra supracitada como fio condutor para uma análise de conceitos específicos em ambos autores. Pretende-se, em certo sentido, evidenciar a complementaridade, ou apontar possibilidades, no interior daquilo que julgamos ser um bom encontro em um campo teórico-conceitual. Nesse sentido, Bourdieu e Foucault tornam possível a construção de uma espécie de estrutura de ancoragem que nos remete a uma grade de inteligibilidade, de perspectiva crítica, para se discutir educação na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Michel Foucault; Pierre Bourdieu.

CONSIDERATIONS ON EDUCATION FROM PIERRE BOURDIEU AND MICHEL FOUCAULT

ABSTRACT: The idea of approaching the philosophy of Michel Foucault with the sociology of Pierre Bourdieu - also involving other authors in a reflection on education - came from the reading of “The reproduction”, a joint work of Bourdieu and Jean-Claude Passeron, published in the 1970s. In this context, it seemed pertinent to problematize the educational processes based on the possibility of the intersection between Bourdieu and Foucault, considering their distinct theoretical fields of origin. Thus, it is necessary to dimension the intentions of the present essay, which takes the aforementioned work as a conductor for an analysis of specific concepts in both authors. We intend, in a sense, to highlight the complementarity - or point out possibilities - within what we believe to be a good meeting in a theoretical-conceptual field. In this sense, Bourdieu and Foucault make possible the construction of a kind of anchoring structure that refers us to a grid of intelligibility, from a critical perspective, to discuss education in contemporaneity.

KEYWORDS: Education; Michel Foucault; Pierre Bourdieu.



1 INTRODUZINDO A PROBLEMATIZAÇÃO

Tomando como referência a obra “A Reprodução” escrita por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, este artigo pretende problematizar o tema da educação escolar à luz de conceitos destes autores e daqueles que emergem desde o interior do campo de estudos foucaultianos; principalmente do debate relacionado à ordem e às políticas do discurso; ao poder disciplinar e à questão da governamentalidade.

Ao considerar e, principalmente, respeitar os limites entre distintos campos teórico-metodológicos e tradições epistemológicas os quais os autores em questão são filiados, esta construção textual vê possibilidades potentes para o que entende ser um bom encontro intelectual, afinal, colocar a escola – o cotidiano da educação básica, em um viés sociofilosófico – no centro da discussão de conceitos bourdianos e foucaultianos, significa potencializá-la não apenas como campo de ação pedagógico, mas como objeto de discussão para pensar uma educação conectada com um desejo que ao mesmo em que é social, também é marcado por sua historicidade.

Nestes termos, Pierre Bourdieu e Michel Foucault tornam possível a construção de uma espécie de estrutura de ancoragem que nos remete a uma grade de inteligibilidade, de perspectiva crítica, para discutir educação na contemporaneidade, nos fazendo repensar a escola em sua interface com a cultura e, portanto, com a sociedade e suas interconexões com os processos de subjetivação.

2 BOURDIEU E FOUCAULT EM TORNO DA EDUCAÇÃO

Em “A reprodução”, Bourdieu, juntamente com Passeron, aborda os modos como a escola tem (se) (re)produzido valendo-se de arbitrários culturais pré-



estabelecidos e inseridos no interior daquilo que se convencionou denominar de ações pedagógicas (AP): naturalmente desenvolvidas pelas instituições formais de ensino – no caso da educação básica, a escola. Neste livro, os autores compreendem a educação a partir de uma AP exercida como comunicação intergeracional, podendo ocorrer em diferentes instâncias institucionais como a família, as escolas, as igrejas, etc. (BOURDIEU; PASSERON, 2013).

Estas instâncias corresponderiam, por exemplo, àquilo que Marx referiu-se como superestrutura e que Louis Althusser denominou de aparelhos ideológicos de Estado (MARX, 1984; ALTHUSSER, 1980). O fato é que, no interior de cada um deles, o que se pretende comunicar nada mais é do que um conjunto de valores tomados como constructos culturais que, uma vez incorporados à pedagogia como conhecimento oficial, tornam-se objetos da Educação em quaisquer dimensões: instrutiva, socializadora ou propriamente educativa.

Na esteira da discussão pedagógica, mas em uma perspectiva cultural e a partir do desenvolvimento do conceito de violência simbólica (BOURDIEU, 2012), Bourdieu e Passeron evidenciam a inculcação de valores culturais como processo arbitrário, a ser definido em uma instância hierárquica superior. Trata-se, antes, de como representar ou (res)significar determinado objeto e, para que em um segundo momento se possa garantir mecanismos que permitam perpetuar determinada percepção objetiva. Os autores abordam esta questão especificando que neste movimento de imposição de significações há também uma legitimação, a naturalização de uma vontade, um desejo. Assim, a violência simbólica nas instituições de ensino passa a ser exercida: a partir da dependência que tem sua origem na imposição de uma AP estabelecida por aquilo que foi denominado de – e determinado por – autoridade pedagógica (AuP).

Segundo Foucault, todas as sociedades em distintos períodos sócio-históricos possuem suas formas de produção e validação de saber. Isso significa, em outra instância, afirmar que tais modos de produção e validação de saber integram um



conjunto de jogos de verdade (FOUCAULT, 2010), que determinam o modo como os sujeitos se relacionam com o mundo por meio do entrelaçamento entre o discursivo e o não-discursivo. Como para o autor francês, saber e poder são indissociáveis (expressos pelo mesmo como relações de poder-saber), evidencia-se que jogos de poder e verdade se relacionam intimamente com a violência simbólica, que tem sua gênese na – e pela – imposição de uma série de (res)significações que pretendem ser legítimas, ou são legitimadas por um discurso sustentado pela própria trama de relações que acabam por empoderá-lo.

São sempre relações de força que se orientam em prol desta forma específica de (res)significação e que corroboram Foucault, quando o mesmo evidenciou o caráter, também, produtivo do poder (FOUCAULT, 1979). Nesse contexto, pode-se afirmar que toda AP é uma violência simbólica circunscrita por um viés ideológico orientado por um modo de produção dominante (BOURDIEU, 2012; BOURDIEU; PASSERON, 2013). Assim, nos aproximamos do próprio conceito de sujeito e de classe em Karl Marx, pois se os sujeitos se identificam da maneira como produzem, sujeitos que produzem de maneira semelhante constituem uma classe (MARX, 1984); sendo o modo de produção o articulador desta categoria. Essa perspectiva em Marx liga o indivíduo a uma estrutura que acaba por torná-lo sujeito a partir dos modos como este produz, pois, em uma perspectiva estruturalista e, neste caso, marxiana, é a inserção do indivíduo em uma estrutura de classe que irá interferir sobre seus modos de produção (MARX, 2010) e, também de reprodução, como cita Althusser (1980).

Inserindo a discussão em uma dimensão sociológica, evidencia-se a escola como reprodutora da estrutura social na qual está inserida, considerando que toda e qualquer AP é orientada por um sistema que se apropria dos sujeitos por dentro. Felix Guattari e Suely Rolnik falam em apropriação capitalística do sujeito. Tal apropriação diz respeito a um modo específico de captura do mesmo, inserindo-o



em quadros de referência de representações e, portanto, de significações, desejados (GUATTARI; ROLNIK, 1986).

Ao retomarmos a relação entre AP e AuP, segundo Bourdieu e Passeron, não pode haver a primeira sem que exista a segunda. Embora exercida de maneira diferente, por agentes e instâncias distintos, a AuP é sempre o que assegura o valor de uma AP que, por sua vez, chancela discursos específicos, tomados como arbitrários culturais, ao (re)produzir constantemente esferas de reconhecimento específicas. Assim, é este arbitrário que pauta as relações pedagógicas de uma determinada época, sendo determinante no que diz respeito às formas de mobilidade individual ou coletiva em um determinado campo social, ajudando, também a compor a estrutura do *habitus*, ao tecer relações específicas para o agenciamento sujeito-sociedade (BOURDIEU; PASSERON, 2013; BOURDIEU, 2004; 2007). Aqui o termo agenciamento é tomado da obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011), referindo-se a um “arrançamento” de atores e coisas que pode ser tomado no interior de um campo, por exemplo. Afinal, é a partir deste arrançamento que os deslocamentos dos agentes se tornam possíveis a partir de modos específicos.

No caso da escola, muitos são estes agentes investidos de AuP. Imbricados em processos relacionados ao funcionamento das instituições educativas de um modo geral, como, por exemplo, os professores. Em outras palavras, seria afirmar que os docentes, ao disporem de AuP, passam a ser seus detentores e, por delegação ou chancela do polo que passa a compor na relação pedagógica, adquirem o direito à violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 2013).

Ainda, deve-se ressaltar que todo o movimento de comunicação transubstancializado na força de uma AP reforçada pelos efeitos da AuP visa à reprodução de ações, de condução de condutas, de relações de força, poder e dominação nas mais variadas estruturas sociais. Em uma perspectiva



foucaultiana, poderíamos falar em formas de governo exercidas pela AuP por meio de uma série de AP's (FOUCAULT, 2008a).

Mas o que isto pode significar para estes autores? Se para Foucault uma AuP seria fator decisivo para o controle da circulação das coisas no ambiente escolar na perspectiva do governo, para Bourdieu e Passeron a resposta residiria e resultaria na intencionalidade da formação do *habitus*, entendido como “princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (BOURDIEU, 1996, p. 22). O conceito de *habitus*, então, toma a proporção estruturante do ser, do agir e do pensar, costurando o sujeito que se move em um *campo* social com as próprias condições que referido campo lhe impõe (BOURDIEU, 2004; 2007). Assim, há uma constante atualização do sujeito e do *campo*, pois existe uma internalização de elementos do *campo* pelo sujeito ao mesmo tempo com que este externa valores subjetivos capazes de impactar o próprio *campo*, abrindo a discussão para sua (re)atualização.

Mas, além disso, a AP e sua AuP, por si só, não são suficientes para que se produza o *habitus*. É preciso que ambas constituam o que os autores denominam de trabalho pedagógico (TP). É o TP que possibilita a inculcação do já referido arbitrário cultural e que faz culminar na formação do *habitus*. É sua ação contínua, sistemática, que gera o *habitus* e que se perpetua mesmo com a cessação da AP (BOURDIEU; PASSERON, 2013). A sustentação de uma AuP é dependente de um TP, essencial à sua interiorização, e de seus princípios e valores, para que um *habitus* se materialize como produto não apenas desta interiorização, mas das futuras trocas, da exteriorização que também se estabelece entre sujeito e mundo.

Deve-se ressaltar que uma AuP está sempre investida de saber-poder, pois a delegação de sua autoridade depende de uma chancela. À AuP é permitido reproduzir, perpetuar o discurso de um determinado arbitrário cultural, em determinada instância pedagógica. Neste ponto a aproximação entre Foucault e a



sociologia de Bourdieu é evidenciada pelo jogo de forças que se estabelece entre uma entidade que pauta as diretrizes tanto da AuP, quanto da AP e do TP, ou seja: um arbitrário cultural – que é, portanto, de saber-poder – que mantém o status de relações de poder vigentes e que, por sua vez, reforça os efeitos deste saber (FOUCAULT, 1979).

Ainda, percebe-se que o TP exerce uma função determinada nas formações sociais. Ele visa a (re)produção da integração intelectual e moral do grupo ou da classe em nome dos quais ele se exerce. Assegura a perpetuação dos efeitos da violência simbólica substituindo elementos de coerção e repressão física (BOURDIEU; PASSERON, 2013). Em Foucault, do disciplinamento à governamentalidade, entendendo nessa perspectiva o professor como governante de sua sala de aula, esta discussão poderia ser ampliada. Não se trata mais de corrigir o corpo, mas de direcionar comportamentos em uma perspectiva de antevisão, de previsibilidade, de uma normalidade desejada (FOUCAULT, 2008a; 2011), no caso esquadrihada e delineada nas formas de planejamento do professor e na adoção de estratégias de ensino específicas.

No caso da escola, é possível perceber que o “sucesso” da educação escolar – sucesso de TP secundário – depende da primeira educação que o precede: o TP primário. Bourdieu e Passeron desvelam, então, a relação entre as duas esferas sociais essenciais à formação humana: a família e a escola, educação informal e formal, respectivamente. No âmbito familiar, são os pais que estão investidos de AuP. Logo, exercem um TP primário responsável por produzir um *habitus primário* (BOURDIEU; PASSERON, 2013).

Assim, na esfera da educação formal, a escola recebe alunos que já possuem certo grau de inculcação de determinados valores. O TP continua. Agora é na figura dos agentes desta instância, principalmente na do próprio professor, que se encontra a AuP. Com isto se entende porque Bourdieu e Passeron denominam o



TP realizado pela escola de secundário, pois visa o estabelecimento de um *habitus secundário* (BOURDIEU; PASSERON, 2013).

Temos então, na transição entre estas duas esferas sociais família-escola, o surgimento de uma legitimação, de uma formalização institucionalizada por meio do TP. Considerando o fato de que as escolas são instituições de ensino, é possível observar o que há no cerne da regulamentação de todas as suas relações pedagógicas: um sistema de ensino (SE) (BOURDIEU; PASSERON, 2013). É SE que, ao garantir a manutenção da estrutura da escola – e seu funcionamento em termos de manutenção da (re)produção – produz o *habitus*. Ela o faz ao mesmo tempo em que acaba por esconder as condições desta (re)produção na tentativa de naturalizar ou atenuar os efeitos de uma violência simbólica que, naturalmente, acompanha as práticas pedagógicas (ALTHUSSER, 1980; BOURDIEU; PASSERON, 2013).

A escola e seu SE, realizam um TP específico: o trabalho escolar (TE). O sob o ponto de vista do disciplinamento – e até mesmo da governamentalidade –, em uma escola ainda enraizada na modernidade, o TE tende a ser carregado de aspectos homogeneizantes e ortodoxos (FOUCAULT, 2008a; BOURDIEU; PASSERON, 2013). É um TP sustentado pelo SE e, por isso, recebe o nome de TE. Com isto, observa-se que nem todo o TP é um TE, pois há TP's que são realizados fora das instituições escolares. É como se o TP, ao atravessar uma instituição dotada de autoridade se transmutasse em TE. O mesmo ocorre com relação a esta autoridade: a que, ao também realizar este atravessamento, se transmuta em autoridade escolar (AuE).

Ademais, o que permanece evidenciado na proposição de Bourdieu e Passeron (2013) é o legítimo poder de detenção da violência simbólica exercido pelas instituições escolares que, por sua vez, são regidas por sistemas de ensino que – à serviço da lógica de reprodução de um capital cultural de classes dominantes – tentam revestir a arbitrariedade com o véu da neutralidade. Ao afirmar que “[...] se existe verdade, [...] a verdade é um lugar de lutas”, Pierre Bourdieu vai introduzindo na discussão a noção de campo (ou *campo*) como o lugar onde “[...] profissionais



da produção simbólica enfrentam-se em lutas que têm como alvo a imposição de princípios legítimos de visão e de divisão do mundo natural e do mundo social” (BOURDIEU, 1996, p. 83).

Acerca do campo científico – que possui estreita vinculação à dimensão pedagógica, considerando que a origem do conhecimento pedagógico está sempre em alguma ciência específica – Bourdieu observa algumas questões que tangem às relações de saber-poder, aos embates, às lutas, às relações de força e, a partir delas, novas/outras configurações que destes conflitos podem surgir na conformação do campo. O autor evidencia que o *campo*, seja ele qual for, é sempre – antes de mais nada – um lugar de interação social ao mesmo tempo em que se constitui como um mundo à parte devido às suas especificidades, o que inclui uma normatividade própria (BOURDIEU, 1996, p. 88).

Aqui, mais uma vez, pode-se materializar o encontro entre Bourdieu e Foucault. Não apenas pela evidente discussão que tange às relações de saber-poder no *campo*, mas como extensão disso, pela dimensão discursiva que pauta aspectos de normatização e de normalização no interior do mesmo. Foucault aborda em “Vigiar e Punir” (2011), os mecanismos de normalização associados ao disciplinamento dos corpos e, mais tarde, em “Segurança, território e população” (2008a), a mesma necessidade de normalização com vistas à segurança, dessa vez pautada pelo governo, pela condução de condutas em outro corpo: o *corpus social* – a população, o corpo-espécie a partir de sua inserção em uma grade analítica de determinação de biopolíticas.

Neste caso, o conceito de campo diz respeito a uma rede de relações onde os participantes de alguma forma concorrem: “todo o campo é lugar de uma luta mais ou menos declarada pela definição dos princípios legítimos de divisão do campo” (BOURDIEU, 1989, p. 150). Essa concorrência é pautada por uma série de condições normativas que definem modos de mobilização no campo.

O próprio poder constitui um campo como escreve Bourdieu (1996, p. 52):



O campo do poder (que não deve ser confundido com o campo político) não é um campo como os outros: ele é o espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital ou, mais precisamente, entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente e cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão (por exemplo, a "taxa de câmbio" entre o capital cultural e o capital econômico); isto é, especialmente quando os equilíbrios estabelecidos no interior do campo, entre instâncias especificamente encarregadas da reprodução do campo do poder (no caso francês, o campo das grandes escolas), são ameaçados.

Nesta malha se estabelecem e se exercem relações de saber-poder “a partir das técnicas e táticas de dominação” (FOUCAULT, 1979, p. 186). As malhas do poder constituem um *campo* do poder. Segundo Foucault (2008a, p. 4):

[...] o poder não é, justamente, uma substância, um fluido, algo que decorreria disto ou daquilo, mas simplesmente na medida em que se admita que o poder é um conjunto de mecanismos e de procedimentos que têm como papel ou função e tema manter - mesmo que não o consigam - justamente o poder. É um conjunto de procedimentos, e é assim e somente assim que se poderia entender que a análise dos mecanismos de poder dá início a algo como uma teoria do poder.

Foucault estuda o poder como produtor de saber. Para ele é impossível dissociar e, por isso, utilizou em seus escritos o *duo* saber-poder. Ele toma o poder como possibilidade de produção que atravessa a malha do corpo social, elemento indispensável para a produção de verdades (em um determinado discurso) das quais derivam as denominadas práticas discursivas (FOUCAULT, 1979; 2007).

[...] se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande super-ego, se apenas se exercesse de modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos em nível de desejo – como se começa a conhecer – e também em nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz (FOUCAULT, 1979, p. 148).



[...] a análise dos mecanismos de poder, essa análise tem, no meu entender, o papel de mostrar quais são os efeitos de saber que são produzidos em nossa sociedade pelas lutas, os choques, os combates que nela se desenrolam, e pelas táticas de poder que são os elementos dessa luta (FOUCAULT, 2008a, p. 5).

No sentido de observar a relação entre poder e a produção de saber (saber-poder) em sua atuação na produção de discursos, de regimes de verdade que reforçam seus efeitos de poder, é preciso considerar a premissa de que “a verdade não existe fora do poder ou sem poder” (FOUCAULT, 1979, p. 12).

Há um combate “pela verdade” ou, ao menos, “em torno da verdade” – entendendo-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer “o conjunto de coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro, efeitos específicos de poder (FOUCAULT, 1979, p. 13).

Todo discurso é uma forma de exercício de um poder, um campo de práticas possíveis. O discurso produz verdades que se situam em uma dimensão do saber. São estas verdades que, por sua vez, reforçam os efeitos do poder. Ao nos associarmos a esta perspectiva, percebemos que é a partir deste jogo da (re)produção que se erguem e se mantêm os muros que limitam a circulação destas verdades: limites do – e para o – campo que emerge

Para Foucault (1979, p. 180):

Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade [...] O poder não para de nos interrogar, de indagar, registrar, institucionalizar a busca da verdade, profissionaliza-a e a recompensa. No fundo temos que produzir verdade como temos que produzir riquezas, ou melhor, temos que produzir a verdade para poder produzir riquezas.

Assim, o discurso da – ou em torno da – verdade nos impele à adoção de determinadas práticas. Em outras palavras, todo o discurso nos conduz a uma



adoção de posicionamentos políticos desejáveis. É exatamente por isso que faz sentido nos referirmos ao *campo* discursivo. O *campo* do discurso pedagógico, por exemplo, do qual derivam práticas específicas que dependem de arbitrários, daquilo que foi escolhido para ser ensinado, tem essencialmente um caráter normalizador.

Aqui cabe uma inserção importante de Georges Canguilhem. Não apenas pela sua relação com Foucault, mas pela percepção que o mesmo tem quando em seu livro “O normal e o patológico” (CANGUILHEM, 2012) faz referência à questão da normatização e da normalização, premissas para o exercício de um poder como o disciplinar, por exemplo. Canguilhem nos chama atenção para o fato de que mesmo a anormalidade também é da ordem de uma normalidade, mas de uma normalidade que é inferior em relação àquela vigente, empoderada, escolhida como referência. Assim diferentes realidades, mesmo no interior de um determinado campo, como o pedagógico, podem configurar-se como distintas formas de normalidade.

No interior deste campo, o discurso pedagógico, como qualquer outro, nada mais é do que um regulador de condutas – ou, em outras palavras, uma maneira específica de conduzi-las, um produtor de uma normalidade específica. Nesse contexto, qualquer possibilidade desviante (ou normalidade inferior, segundo Canguilhem) deve ser suprida a partir destes elementos de regulação que passam por uma dimensão do controle e da disciplina, como o próprio Foucault apontou em “Vigiar e punir” (2011). A normalização depende da regra, da norma (normatização), da ação normalizadora, da autoridade, das coerções, da repressão, das sanções – dos mais variados dispositivos de correção – e de constantes exames para verificação da eficácia destes elementos durante o processo que normaliza.

A normalização disciplinar exige um modelo ótimo para que a partir dele possam se esquadriñar estratégias para “tomar as pessoas, os gestos, os atos” (FOUCAULT, p. 75, 2008a). A normalização visa o enquadramento a uma média



desejada, fazendo com que haja uma distribuição normal daquilo que se deseja como normal (o modelo) do qual se deduz à norma (FOUCAULT, 2008a, p. 82-83).

Foucault aborda a questão da normalização a partir da questão de um poder que se exerce sobre os vivos, sobre a população: o denominado biopoder, que deriva de biopolíticas (FOUCAULT, 2008a; 2008b). Este tipo em específico de poder surge a partir da perspectiva da governamentalidade, quando decidiu-se inserir a vida no interior de uma análise matemática, estatística, pautada na gestão de determinados acontecimentos com o intuito de cuidado à vida humana, de “fazer viver”. Surge, então, a atenção a elementos como caso, risco, perigo e crise, vinculados à manutenção da vida (FOUCAULT, 2008a)

As práticas do que chamou de biopoder, a partir do processo de normalização, estão circunscritas no âmbito de uma biopolítica como possibilidade para o “governo” dos vivos (FOUCAULT, 2008a; 2008b). Uma espécie de biorregulação do – e pelo – Estado.

[...] biopoder, isto é, essa série de fenômenos que me parece bastante importante, a saber, o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana. É em linhas gerais o que chamo, o que chamei, para lhe dar um nome, de biopoder (FOUCAULT, 2008a, p. 3).

Retomando a questão do discurso, podemos, então, também tomá-lo como um *campo* específico de práticas discursivas. Seus elementos concorrem e manifestam o poder uns sobre os outros. Sobre o interior de um discurso, como por exemplo, o discurso da ciência ou de determinada disciplina científica, Foucault, em “A ordem do discurso”, delimita bem as propriedades limítrofes de um campo discursivo ao assinalar que:



No interior de seus limites, cada disciplina reconhece proposições verdadeiras e falsas; mas ela repele, para fora de suas margens, toda uma teratologia do saber. O exterior de uma ciência é mais e menos povoado do que se crê: certamente, há a experiência imediata, os temas imaginários que carregam e reconduzem sem cessar crenças sem memória; mas, talvez, não haja erros em sentido estrito, porque o erro só pode surgir e ser decidido no interior de uma prática definida; em contrapartida, rondam monstros cuja forma muda com a história do saber (FOUCAULT, 1999, p. 33).

Nos limites deste campo das relações discursivas circulam determinadas verdades reforçadas pela relação entre estes elementos a partir dos jogos de poder.

As relações discursivas, como se vê, não são internas ao discurso: não ligam entre si os conceitos ou as palavras; não estabelecem entre as frases ou as proposições uma arquitetura dedutiva ou retórica. Mas não são, entretanto, relações exteriores ao discurso, que o limitariam ou lhe imporiam certas formas, ou o forçariam, em certas circunstâncias, a enunciar certas coisas. Elas estão, de alguma maneira, no limite do discurso: oferecem-lhe objetos de que ele pode falar, ou antes (pois essa imagem da oferta supõe que os objetos sejam formados de um lado e o discurso, do outro), determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou tais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los etc. Essas relações caracterizam não a língua que o discurso utiliza, não as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática (FOUCAULT, 2007, p. 51-52).

A noção de campo, e sua aproximação à noção de discurso, nos permite observar as relações entre indivíduos/agentes e nos faz ver uma espécie de cartografia de relações, entre eles, dentre as quais, as relações de poder-saber. Embora Bourdieu assinale que se faz importante que pensemos em termos de *habitus*, seria o discurso uma estratégia para inculcação de uma série de práticas circunscritas pelo próprio conceito de *habitus*.

Por que é importante pensar em termos de *habitus*? Por que é importante pensar o campo como um lugar que não produzimos e no qual nascemos, e não como um jogo arbitrariamente constituído? Porque isso permite compreender que existem condutas desinteressadas, cujo princípio não é o cálculo do desinteresse, a



intenção calculada de superar o cálculo ou de mostrar que se é capaz de superá-lo (BOURDIEU, 1996, p. 151).

Foucault é quem nos permite perceber o arbitrário cultural como discurso. Todo a adoção de um discurso – e de suas práticas derivadas – constitui tal arbitrário na medida em que faz funcionar e circular dentro de seus limites determinados elementos de saber-poder. Em assim considerando, todo o discurso além de funcionar nos limites de um determinado campo, também acaba por delimitá-lo. Cria-se um nicho discursivo, de práticas, crenças, comportamentos e interações sociais que é o próprio campo – território em disputa pelos seus agentes.

Ainda na perspectiva do discurso pedagógico, o que a escola quer, por exemplo, é garantir a reprodução, a continuidade, de determinadas práticas discursivas, arbitrários culturais dominantes: nesse sentido, poderíamos falar de um discurso reacionário. Ao fazê-lo, estabelece e mantém um modelo para emergência do *habitus* que unifica os modos de (inter)ação de diferentes agentes em diferentes posições dentro do próprio *campo*: mesmo que todos os agentes não sejam iguais, não pertencendo às mesmas categorias. Logo, a unidade do *habitus*, ao mesmo tempo em que pauta o funcionamento do todo de um *campo*, o faz a partir de articulações específicas voltadas aos diferentes atores que se mobilizam em seu interior. Como ressalta Bourdieu:

Uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes [...] O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas (BOURDIEU, 1996, p. 21-22).

Mas o que seria então o SE? Tais sistemas de ensino seriam os elementos de um discurso de normatização: estruturados de forma a regulamentar, conduzir e garantir um processo de normalização, que, por sua vez, garantiria a permanência,



a continuidade de existência discursiva do arbitrário na (re)produção do *habitus*. Poderíamos nos referir ao SE como sendo a institucionalização da normalização para a regulamentação de condutas no âmbito instrucional, educativo e socializador. É nele que se encontram tanto a AuE, quanto o TE.

A AuE age em um nível de equivalência à normalização (conjuntamente com a AP), bem como o TE. Estes são os dispositivos os quais as escolas lançam mão para normalizar (inculcar o *habitus*), fazer valer um discurso e suas práticas dominantes. Em suma: o sistema de ensino seria o agente principal do discurso, aquele que fala, que dita, que regula e normaliza.

Ao tentarmos responder à pergunta “é a escola que reproduz a sociedade ou a sociedade que reproduz a escola?”, nos encontramos em uma via relacional de mão dupla. O aparato escolar, conduzido por um SE nada mais faz do que atender uma demanda de capital cultural, que é arbitrariamente escolhido. Há por trás disto um interesse de classe, um jogo de forças entre elas, a reprodução entre a relação dominador/dominado, elementos que estão no cerne do discurso da teoria marxiana e que além de Bourdieu e Passeron foram foco de estudo também de Louis Althusser.

Ora, o que se aprende na Escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, - portanto, algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de “cultura científica” ou “literária” diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.). Aprendem-se, portanto “saberes práticos” (des “savoir faire”) [...] Mas, por outro lado, ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as “regras” dos bons costumes, isto é, do comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a “bem falar”, a “redigir bem”, o que significa exatamente (para os futuros capitalistas e seus servidores)



a “mandar bem”, isto é (solução ideal) a “falar bem” aos operários, etc (ALTHUSSER, 1980, p. 21).

3 À GUISA DE CONCLUSÃO

A ideia da reprodução apresentada por Bourdieu e Passeron (2013) se aproxima das lutas, dos conflitos e das resistências existentes em um *campo* discursivo específico que tem por objetivo perpetuar-se como Foucault (1979) assinalou. O poder que quer se manter a qualquer custo, produz verdades que o sustentam. Como o próprio filósofo aponta:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p. 12).

Neste sentido a (re)produção de um discurso nada mais é do que o resultado destas lutas e do constante (re)assentamento de novas/outras configurações referentes às relações de poder. As escolas, as instituições escolares de um modo geral, nada mais são do que representantes legítimas de um poder associado à pedagogia e exercido por meio das práticas pedagógicas. É por meio delas que a AuP se exerce em TE e assim, as relações de saber-poder destas instituições se corporificam. Tais relações são geralmente observáveis quando expressas a partir dos modos como a escola (re)produz/(re)constroi seu currículo, garantindo a manutenção do funcionamento de mecanismos específicos que garantem estes modos de (re)produção – inclusive subjetiva – e (re)construção.

Nesse contexto, acreditamos que uma possibilidade recorrente deva ser o constante questionamento do sentido do TE que, por sua vez, tem por trás de si



uma AP (re)direcionando-o. Em outras palavras, e em última análise: o que verdadeiramente deseja uma determinada AP? Que tipo de sujeito ela quer (re)produzir fazendo uso do poder o qual está investida? Aqui as respostas seriam múltiplas, vinculadas a distintos tipos de realidades/esferas educativas possíveis.

Ao tentar, brevemente, associar Bourdieu e Foucault – a partir de uma obra específica que o sociólogo escreve junto com Jean-Claude Passeron – e sem a pretensão ou o engano de que se pode fazer a releitura de um destes autores a partir do outro, pode-se observar a possível complementaridade entre o pensamento de ambos. Trata-se de potencializar um olhar para a educação a partir da produção intelectual de cada um deles e, não, de suprimir o pensamento de um em detrimento do outro, mas corroborar este *campo* em específico, criando a possibilidade de uma análise crítica da própria organização das instituições e sistemas escolares.

Com isto, evidencia-se a possibilidade de considerarmos tanto os escritos de Bourdieu, quanto os de Foucault como ponto de reflexão – e, por que não, inflexão – quando se trata de discutir o papel da escola em seu processo formativo, articulado aos conceitos de *campo*, *habitus*, arbitrário cultural e capital cultural, referenciados no presente ensaio, com os de discurso, relações de saber-poder, disciplinamento, normalização e governamentalidade, biopolítica e biopoder, citados ao longo do texto.

Acreditamos, assim, que pelo distanciamento de um ideal que represente um projeto educativo da – e para a – contemporaneidade e considerando a impregnação do viés de um projeto, ainda, moderno para a educação, a discussão que se propôs nestas linhas segue pertinente para repensarmos as práticas institucionalizadas na escola. Para tanto, um dos caminhos possíveis, nos convida a analisarmos as ações pedagógicas como orientadoras de um TP, que varia de acordo com o ideal de como e quem se deseja formar.



A AP, em sendo uma espécie de orientação, comunica. Para além de comunicar, carrega a intenção de um discurso não sendo, portanto, neutra. Existe desejo. Um anseio traduzido na necessidade de produção de verdades. No cerne desta discussão percebe-se, então, que verdade e poder são elementos indissociáveis e essenciais para que um *habitus* seja possível. Em um discurso que pretende perpetuar-se ao mesmo tempo em que trabalha para que a produção de seus efeitos de verdade fique garantida, a viabilidade da reprodução em si possui – como elementos indiscutíveis – o saber e o poder, que em suas conotações positivas, assumem-se como garantidores de formas específicas de (re)produção no interior de um determinado *campo*, estando entre elas, a produção do *habitus*.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2011.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Diefel, 1989.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P. **Sur l'État**, Cours au Collège de France (1989-1992). Paris: Seuil 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.



- CANGUILHEM, G. O normal e o patológico. Rio de Janeiro: Forense: 2012.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2007.
- FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica. São Paulo**: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. *In*:
FOUCAULT, Michel, **Ditos & Escritos V**. Ética, Sexualidade e Política. Rio de Janeiro: Forense, 2010.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política – vol. I. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- MARX, K. **Crítica da Filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo editorial, 2010.
- ROLNIK, S.; GUATTARI, F. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela Bolsa Produtividade em Pesquisa e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela Bolsa de Mestrado que contribuíram para o fomento desta pesquisa.

Recebido em: 24-02-2019
Aceito em: 06-09-2022

