

Aproximações sobre Educação em Gramsci e Bourdieu
Aproximaciones sobre Educación en Gramsci y Bourdieu
Approaches to Education in Gramsci and Bourdieu

Tuany Cristina Carvalho Santos*

 <https://orcid.org/0000-0002-0937-7387>

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar possíveis convergências entre as perspectivas gramsciana e bourdieusiana acerca do campo educacional, a partir de alguns conceitos específicos. Dentre os conceitos abordados, estão: hegemonia, violência simbólica, cultura e capital cultural. Para tanto, realiza-se uma reflexão teórica a partir de pesquisa bibliográfica, visando resgatar os escritos dos teóricos e interpretá-los, de forma a evidenciar aspectos para pensar o contexto educacional. Por fim, verifica-se a possibilidade de análises entre tais perspectivas por meio da identificação de relações e articulações para a educação, a partir da inter-relação entre conceitos de Gramsci e Bourdieu, ainda que os dois autores tenham orientações teóricas distintas e pontos de divergência.

Palavras-chave: Antonio Gramsci. Pierre Bourdieu. Educação.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo presentar posibles convergencias entre las perspectivas gramsciana y bourdieusiana sobre el campo educativo, a partir de algunos conceptos específicos. Entre los conceptos abordados están: hegemonía, violencia simbólica, cultura y capital cultural. Para ello, se realiza una reflexión teórica a partir de una investigación bibliográfica, con el fin de rescatar los escritos de los teóricos e interpretarlos, de forma que se hagan evidentes aspectos para pensar el contexto educativo. Por fin, se verifica la posibilidad de análisis entre dichas perspectivas por medio de la identificación de relaciones y articulaciones para la educación, a partir de la interrelación entre conceptos de Gramsci y Bourdieu, aunque ambos autores tengan orientaciones teóricas distintas y puntos de divergencia.

Palabras clave: Antonio Gramsci. Pierre Bourdieu. Educación.

Abstract: This paper aims to present possible convergences between Gramscian and Bourdieusian perspectives on the educational field, based on specific concepts. The concepts discussed include hegemony, symbolic violence, culture, and cultural capital. A theoretical reflection is conducted through bibliographic research, seeking to revisit the theorists' writings and interpret them in a way that highlights aspects for considering the educational context. Finally, the possibility of analyses between these perspectives is examined by identifying relationships and articulations for education, based on the interrelation of Gramsci and Bourdieu's concepts, even though the two authors have distinct theoretical orientations and points of divergence.

Keywords: Antonio Gramsci. Pierre Bourdieu. Education.

* Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Programa de Demanda Social (CAPES/DS). Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em Educação. E-mail: <tuanycarvalho09@gmail.com>.

Introdução

Este texto tem como objetivo apresentar possíveis convergências entre as perspectivas gramsciana e bourdieusiana acerca do campo educacional, a partir de alguns conceitos específicos. Dentre os conceitos abordados ao longo da reflexão, estão: hegemonia, violência simbólica, cultura e capital cultural. A fim de atingir o objetivo proposto, realiza-se uma reflexão teórica a partir da pesquisa bibliográfica, visando resgatar e interpretar os escritos de Gramsci e Bourdieu, que possam auxiliar nas reflexões sobre o campo educacional.

A justificativa para tal discussão está pautada na constatação de uma lacuna em torno dos estudos comparados entre Gramsci e Bourdieu (Assunção, 2016). Algumas produções já ousaram tecer pontos de similaridade e diferenças entre esses autores acerca de alguns conceitos (Assunção, 2016; Masson, 2021; Mesquita *et al.*, 2022; Vaz, 2020; Vieira, 2008). No entanto, ainda são poucos os trabalhos que versam sobre a educação e utilizam em suas análises apenas os dois teóricos.

Ademais, a importância deste trabalho se evidencia a partir do que Assunção (2016) destaca, ao indicar que há uma série de ganhos, em distintos níveis, ao se realizar uma leitura aproximativa entre Gramsci e Bourdieu. Tais ganhos podem estar relacionados às contribuições que essa leitura pode trazer ao campo teórico-epistemológico, pois há um vácuo em torno dos estudos comparados entre esses autores, bem como favorecem discussões acerca da dominação social, noção de Estado, intelectual, necessidade/liberdade e outras (Assunção, 2016).

A organização do texto se dá em três momentos. Inicialmente, evidencia-se a trajetória de Gramsci e de Bourdieu e sistematizam-se possibilidades de convergência das perspectivas acerca da educação. Em seguida, apresentam-se os conceitos elencados para esta reflexão, a partir de cada teórico. Por fim, discutem-se, de maneira mais aprofundada, as convergências a que este estudo se propõe.

Pressupostos iniciais: trajetórias e possíveis encontros

Antonio Gramsci (1891-1927), filósofo italiano do início do século XX, trouxe diversas contribuições para as Ciências Humanas a partir de seus escritos. Influenciado pelo pensamento marxista, forneceu continuidade e contribuições a essa corrente filosófica. Gramsci nasceu na Sardenha, considerada a parte menos desenvolvida da Itália, ilha considerada “[...] atrasada, pobre, fechada, arcaica, sofrida, preconceituosa e explorada” (Nosella, 1992, p. 8). Foi o quarto de sete filhos. A mãe tinha parentesco com famílias ricas da cidade; já o pai era filho de coronel da polícia militar e trabalhava em um cartório.

Tanto em Burawoy (2010) como em outros escritos, a família de Gramsci é destacada como de origem pobre, porém há ressalvas em relação a essa afirmação. Claramente, a Sardenha era um território que apresentava tal característica, mas os Gramsci eram uma família burguesa e com condições de vida confortáveis (Lepre, 2001). No entanto, Nosella (1992) menciona que as condições econômicas da família passaram a ficar mais difíceis quando Gramsci tinha sete anos, e o pai, funcionário público e provedor, foi suspenso de seu emprego por irregularidade administrativa.

Gramsci teve sua vida marcada por uma saúde bastante frágil. Aponta-se que foi acometido pela doença de *Pott*, uma espécie de tuberculose óssea. Mesmo com inúmeras privações, o teórico sempre demonstrou dedicação e destreza nos estudos, o que o levou a cursar a faculdade de Letras em Turim. Com forte ativismo político, o teórico participou da fundação do Partido Comunista Italiano e foi eleito deputado, porém foi preso devido às perseguições. No entanto, mesmo com a

prisão, suas produções continuaram, e seus escritos são lidos em diversas áreas das Ciências Humanas, percorrendo a Sociologia, a Filosofia, a Educação, o Direito, dentre outras.

Pierre Bourdieu (1930-2002), nascido em Denguin, foi um influente sociólogo francês do século XX que trouxe contribuições significativas para as Ciências Humanas. De origem modesta e provinciana, a aldeia de seu nascimento se caracterizava por uma vida camponesa rural tradicional. De acordo com Grenfell (2018), a família de Bourdieu evidenciava meios econômicos modestos. A mãe estudou até os 16 anos, e o pai nunca completou sua educação; no entanto, mais tarde, conquistou um emprego no correio francês.

Acerca de sua trajetória acadêmica, Bourdieu demonstrou desde muito cedo seu precoce brilhantismo acadêmico. Sua primeira graduação foi em Filosofia na *École Normale Supérieure*. Posteriormente, lecionou na Faculdade de Letras e integrou o Centro de Sociologia Europeia. Seu pensamento teve intensa circulação não apenas na França, mas para além dela. Percebe-se sua notoriedade por meio de suas principais obras e publicações, que estão relacionadas às diversas áreas do conhecimento, como Sociologia, Antropologia, Educação, Cultura, Arte e Política.

Mas, afinal, o que essas trajetórias têm em comum? Optou-se por apresentar de forma breve a biografia de Gramsci e Bourdieu justamente para responder a tal questionamento. Para além de perspectivas teóricas, também é possível encontrar alguns pontos de interseção na trajetória dos filósofos. Ambos cresceram em sociedades agrárias e se destacaram nos estudos. Eles também vivenciaram circunstâncias econômicas restritas: Bourdieu devido à origem de sua família; já Gramsci a partir da suspensão do emprego de seu pai. Evidentemente, a trajetória de Gramsci foi marcada por condições físicas e financeiras mais adversas do que as de Bourdieu.

Burawoy (2010) destaca que tanto Gramsci como Bourdieu foram muito apegados às mães, sendo estas de um *status* social mais privilegiado que seus maridos, e os pais eram funcionários públicos locais. Ao ingressarem como estudantes no meio acadêmico, sentiam-se deslocados devido às origens e às condições econômicas que possuíam. Entretanto, mesmo transformados em figuras públicas e grandes intelectuais, não perderam contato e preocupação com suas origens (Burawoy, 2010).

Antes de apresentar a sistematização dos encontros possíveis entre as perspectivas dos teóricos para o campo educacional, cabe um esclarecimento ao leitor. Gramsci e Bourdieu possuíam posicionamentos teórico-epistemológicos distintos; assim, o propósito deste texto é apresentar algumas presumíveis convergências, mas sem o intuito de agrupá-los de forma indiscriminada ou generalizada. Isso posto, percebe-se que os teóricos trataram da educação em diversos momentos ao longo de seus escritos, denotando uma perspectiva crítica em suas análises. Apresentam-se, portanto, possíveis convergências entre o pensamento de Gramsci e de Bourdieu acerca do âmbito educacional, as quais estão sistematizadas na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Possíveis encontros entre Gramsci e Bourdieu na educação

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Ao longo do texto, serão abordados conceitos pertinentes a tais hipóteses formuladas e discutidas, de maneira mais detalhada, as possíveis convergências gramscianas e bourdieusianas ao pensar sobre a educação. Assim, salienta-se que serão apresentadas aproximações potenciais, pois não se pode afirmar que os teóricos pensavam e tratavam as questões da mesma forma.

Pensamento gramsciano: conceitos fundamentais

Gramsci, como um dos mais proeminentes autores do pensamento crítico ocidental do século XX, oferece uma vasta gama de conceitos que são fundamentais para compreender sua visão sobre sociedade, cultura e educação. Nesse segmento, serão explorados alguns dos principais conceitos desenvolvidos pelo teórico, como: hegemonia, intelectuais e cultura. Esses conceitos não apenas elucidam a análise crítica que Gramsci fez da estrutura social e das relações de força, mas também fornecem uma base teórica robusta para discutir as dinâmicas educacionais.

Cabe destacar que suas obras são divididas em dois momentos de sua vida: Escritos políticos (período pré-carcerário) e Cadernos de Cárcere (período carcerário). No primeiro, foram organizados diversos textos produzidos para jornais e outros fins; caracterizam-se como textos curtos, em sua maioria, mas com discussões importantes, que podem ser lidos na atualidade, auxiliando na interpretação da conjuntura atual. Já o segundo contém os escritos redigidos durante o longo período do cárcere, com contribuições teóricas mais elaboradas. Além disso, é importante também resgatar o fato de que Gramsci tece seus escritos inspirado nas obras de Marx, Lenin e Maquiavel, como também fez profundas reflexões com autores de sua época, a saber: Togliatti, Labriola, Benedetto Croce, dentre outros.

Ao debruçar-se sobre as relações sociais, Gramsci estabeleceu o conceito de hegemonia, o qual pode assumir formas políticas, econômicas e culturais. A hegemonia é compreendida por Gramsci como uma das dimensões da dominação e direção de um grupo social sobre outros e dá-se por meio do equilíbrio entre consenso e coerção, nos modos de direção e domínio:

[...] a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos torna-se dominante, mas deve continuar a ser também “dirigente” (Gramsci, 2001b, p. 62-63).

Conforme evidenciado por Gramsci, nas relações de dominação da burguesia, a hegemonia se concretiza pela dominação política e direção cultural, em que o grupo dominante coloca seus valores e ideias, que são assimilados pelos dominados como algo naturalizado pelo senso comum. É importante ressaltar que, na combinação entre força e consenso, a força não poderia se sobressair ao consenso, mas, sim, parecer que está pautada na vontade da maioria. Assim, a hegemonia expressa a dimensão das relações de forças antagônicas no contexto social (Schlesener, 2013).

Nesse cenário das lutas de classes, atrelada à hegemonia, emerge a questão da cultura, que se encontra nos escritos gramscianos a partir da crítica à cultura burguesa e às formas de dominação intelectual e política que proporciona aos dominantes. Gramsci teceu críticas e enfatizou a cultura burguesa como enciclopédica, afirmando que o homem não é um recipiente vazio a ser preenchido culturalmente (Gramsci, 1976). Tal perspectiva cultural foi concebida pelo teórico como prejudicial, servindo apenas para criar desajustados que acreditam serem melhores, por armazenarem datas e informações¹.

Na perspectiva gramsciana, a cultura é algo bastante diverso, referindo-se à organização e à disciplina, bem como à “[...] conquista de consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres” (Gramsci, 1976, p. 83). Pode-se perceber que tal conceito possui relevância na perspectiva do teórico e envolve muitas especificações e ramificações ao longo de seus escritos, mas evidencia que é a expressão da sociedade e da concepção de mundo.

Em suas discussões, Gramsci enfatiza a importância da cultura para a formação humana e para um novo modelo de sociedade, capaz de romper com a hegemonia burguesa e criar uma cultura superior pautada na classe trabalhadora. Nesse sentido, a cultura possui uma dimensão política intrínseca (Schlesener, 2013), em que a ação não se separa do pensamento. Daí a necessidade da relação teórico-prática (*práxis*) na produção do conhecimento, o que permite que haja apropriação do conteúdo histórico-social e verdades sejam redefinidas.

Nesse encadeamento, surgiu a figura do intelectual, que desempenha papéis importantes na formação da hegemonia, influenciando as visões de mundo, que, por sua vez, influem em relações políticas, culturais e ideológicas. A partir da perspectiva gramsciana de Estado ampliado, evidencia-se a atuação mediatizada dos intelectuais como prepostos da sociedade civil e da sociedade política. Ademais, a divisão de intelectuais dá-se entre intelectuais orgânicos – vinculados a uma classe social – e intelectuais tradicionais – sem vínculo a determinada classe, que se dizem “neutros”.

Dessa forma, Gramsci destaca que os intelectuais não são um grupo autônomo e independente, mas estão relacionados a um grupo social; são sujeitos e desenvolvem ações próximas do mundo real. Tal aspecto se torna evidente quando o autor destaca que todo grupo social “[...] cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político” (Gramsci, 2001a, p. 15).

Ao defender a necessidade de uma formação que possibilite a consciência crítica das classes subalternas, Gramsci reconhece que todos possuem potencial para pensar, refletir e lutar em prol de seus interesses, especialmente por meio da superação do senso comum e da construção da

¹ Também denominado como pedantismo, caracterizado pela repetição mecânica de ideias sem uma compreensão profunda e crítica.

vontade coletiva. Ao mesmo tempo, aponta que “[...] todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (Gramsci, 2001a, p. 18).

Para o teórico, os intelectuais podem, portanto, exercer tanto a conservação como a produção de projetos hegemônicos de classe, o que possibilita a luta contra a hegemonia burguesa. Assim, nesse processo, as escolas e os partidos políticos adquirem papel fundamental na formação de intelectuais orgânicos. É possível constatar que a preocupação com a educação permeou diversos momentos das obras gramscianas, concebendo-a como um aparelho de formação cultural para a consolidação da hegemonia.

Gramsci evidenciou seu interesse pela educação por meio dos escritos do cárcere, quando também enviou uma carta à sua esposa, afirmando que a questão escolar o interessava muito (Manacorda, 1990). Arelada à questão cultural e dos intelectuais, Gramsci mostrou sua preocupação com a formação de novos dirigentes, os quais deveriam possuir uma visão ampla e complexa, pois governar seria uma função difícil.

Nesse contexto, emergiu a proposta da escola unitária, também denominada integral e “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Gramsci, 2001a, p. 33). Em suma, que se constituísse como instituição vinculada ao trabalho e contrária ao pedantismo.

Contudo, a relação da escola com o trabalho foi tomada de forma grotesca e interesseira, sacrificando a escola do trabalho à escola do emprego (Nosella, 1992); assim, surgiu a defesa de uma educação desinteressada. O termo “desinteressado” envolve a cultura, a escola e a formação desinteressadas, conotando um horizonte amplo, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou pequenos grupos, mas à coletividade e à humanidade (Nosella, 1992).

Gramsci enxergou na escola o potencial de emancipação para os trabalhadores, ao realizar a proposta de uma educação desinteressada, que defende uma formação integral, desvinculada dos interesses capitalistas para a manutenção de uma sociedade dividida em classes. Dessa forma, será por meio da escola unitária e da educação desinteressada que haverá a possibilidade de superação de privilégios e diferenças sociais.

Pensamento bourdieusiano: conceitos fundamentais

Em suas obras, o sociólogo francês Pierre Bourdieu oferece uma análise profunda e multifacetada para desvendar as complexas relações de poder e dominação que permeiam a sociedade, expressando uma perspectiva crítica sobre a educação. Nesse segmento, neste texto, serão abordados alguns dos conceitos fundamentais, como: campo, *habitus*, capital cultural e violência simbólica, e como eles auxiliam na compreensão das desigualdades sociais e educacionais.

Antes de adentrar os enfoques conceituais do sociólogo, é importante realizar um destaque sobre sua filiação teórica; afinal, uma teoria não se elabora em um vazio social, mas se inscreve em um contexto particular que modela as problemáticas (Bonnewitz, 2003). Ao ser questionado sobre o papel desempenhado pelos teóricos Marx, Weber e Durkheim na gênese de seus conceitos, Bourdieu (2004b, p. 43-44) afirmou:

De minha parte, mantenho com os autores uma relação muito pragmática: recorro a eles como “companheiros”, no sentido da tradição artesanal, como alguém a quem se pode pedir uma mão nas situações difíceis. [...] Os autores Marx, Durkheim, Weber, etc. – são referências que estruturam o nosso espaço teórico e a nossa percepção deste espaço.

Apesar de Bourdieu deixar claro que não concordava com classificações, é possível perceber no percurso formativo do teórico a multiplicidade de influências que sofreu. No entanto, pela insatisfação com as respostas fornecidas pelas correntes filosóficas às suas indagações, ele acabou realizando uma releitura crítica, redefinindo e superando alguns conceitos. A teoria elaborada por Bourdieu em *Sobre o Estado* é reconhecida como praxiologia ou, ainda, como teoria da prática, a qual evidencia a relação entre objetividade e subjetividade, entendendo a estrutura como estruturada e estruturante (Bourdieu, 2014).

O intuito de Bourdieu foi fornecer conceitos e instrumentos que permitissem a compreensão da tendência à reprodução da ordem social; por isso, ele propôs a descrição da sociedade em espaço social. Atrelado a esse conceito, emergiu a noção de campo, entendido como um microcosmo com lógicas e necessidades específicas, organizado dentro de um macrocosmo – espaço social – e relativamente autônomo. Há uma multiplicidade de campos (científico, artístico, econômico, educacional etc.) que podem ser compreendidos como espécies de arena de disputa, por serem espaços de lutas e de força, estruturados com regras, capitais e *habitus* específicos.

Nesse sentido, é por meio dos campos que os agentes agem no mundo, pois se encontram em campos distintos e atuam com interesses diferentes, conforme a posição, a disposição incorporada e o peso dos capitais que eles detêm. Quando se fala em disposições incorporadas, estas se referem ao *habitus*, um dos conceitos mais populares de Bourdieu, o qual se trata de “[...] sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações [...]” (Bourdieu, 2013, p. 87).

Para Bourdieu (2013), o *habitus*, como estrutura estruturada e estruturante, implica modos de ser e estar, interfere nas relações sociais e compõe um conjunto de inclinações, tendências e gostos internalizados pelos agentes. No entanto, não pode ser visto como algo estático ou cristalizado, pois pode haver mudanças e novas incorporações. Desse modo, o *habitus* pode ser compreendido como um acúmulo de experiências e de estratégias mais adequadas e viáveis adotadas por um grupo e incorporadas pelos agentes.

Além do *habitus*, os capitais também influem na ação dos agentes sociais, por tratar-se de um bem, uma espécie de patrimônio ou recurso possuído por agentes, grupos e/ou campos, podendo ser estocados ou empregados. Vale ressaltar que um capital sempre estará acompanhado de outros tipos de capitais, os quais podem ser classificados como: capital econômico, capital social, capital cultural e capital simbólico.

Conforme anunciado anteriormente, para a escrita deste texto, será explorado o capital cultural, que emergiu na teoria de Bourdieu quando ele se debruçou sobre compreender questões relacionadas ao campo educacional, especialmente para explicar a desigualdade do sucesso escolar. Relaciona-se a bens simbólicos, vincula-se ao *habitus* e é percebido por meio de três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado (Bourdieu, 2004a).

O estado incorporado se apresenta como disposições ou predisposições duradouras que se entranham no corpo de uma pessoa, tornando-se físicas (Nogueira, 2017), como, por exemplo: posturas corporais, habilidades linguísticas, preferências estéticas e competências intelectuais. No estado objetivado, encontra-se a posse de bens materiais vinculados à cultura dominante/legítima, que podem ser comprados, como, por exemplo, livros, obras de arte e objetos. Já o estado institucionalizado se refere ao reconhecimento institucional de competências culturais adquiridas, expressado por meio de diplomas, certificados escolares e titulações.

Em busca de compreender a sociedade, Bourdieu destacava que era imprescindível o esclarecimento da constituição das hierarquias sociais, tendo em vista a concentração e a distribuição desigual do poder. Tratando das relações de poder, surgiram conceitos centrais na perspectiva bourdieusiana, a saber: o poder simbólico, a violência simbólica e a dominação simbólica. Convém esclarecer que o poder simbólico constrói a realidade, estabelecendo uma ordem; no entanto, não é explícito, mas estrutura visões, crenças e ações (Bourdieu, 2001b).

No exercício de tal poder, a violência simbólica se faz presente, compreendida como uma violência praticamente invisível. Por ser naturalizada, envolve as relações de poder no sentido de dominação. Bourdieu (2003, p. 7-8) esclarece que a violência simbólica é “[...] suave, insensível, invisível às suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou mais precisamente, do desconhecimento [...]”.

Nesse contexto, Bourdieu tecia críticas em relação à escola, por percebê-la como reprodutora de desigualdades sociais, que se utiliza da violência simbólica para tornar a cultura dominante reconhecida como superior e legítima, a partir do arbitrário cultural. Dessa forma, compreende-se que a preocupação com a questão educacional está presente ao longo de toda a obra bourdieusiana. Por meio dela, são ofertadas ferramentas que permitem a percepção de mecanismos escolares de reprodução cultural e social e, até mesmo, as diferentes estratégias de utilização do sistema escolar.

Nos primeiros escritos de Bourdieu, identifica-se um otimismo pedagógico, mas este foi rapidamente abandonado (Nogueira; Nogueira, 2017). Bourdieu e Passeron (1992), ao realizarem análises macrosociológicas, argumentam que o sistema escolar reproduz e legitima os privilégios sociais, pois oferece oportunidades de acesso ao conhecimento e obtenção de certificados socialmente úteis; no entanto, os benefícios que os grupos poderiam conquistar estariam relacionados à sua posição social e ao capital cultural que detinham.

Argumenta-se que Bourdieu abandonou progressivamente sua defesa de uma pedagogia racional (Nogueira; Nogueira, 2017). Contudo, ao compreender os campos como espaços de luta, o teórico também acrescentou a ideia das ilusões dos campos sociais (Bourdieu, 2001a), em que crenças e normas implícitas que guiam comportamentos são tomadas como naturais, quando são socialmente construídas.

Logo, a educação, como um campo, está imersa nessas ilusões e pode ocorrer mudança quando essas ilusões são questionadas, daí a importância da reflexividade (Bourdieu, 2001a). Assim, por meio da reflexividade, os agentes sociais, incluindo os educadores, adquirem consciência das estruturas de poder e dos mecanismos de dominação que moldam suas práticas cotidianas. Com isso, podem ser vislumbradas mudanças na estrutura do campo educacional e, assim, modificar seu caráter de reprodução social.

Contexto educacional: possíveis encontros entre Gramsci e Bourdieu

Diante das exposições realizadas, encontram-se alguns pontos de convergência entre as perspectivas gramscianas e bourdieusianas que permitem um olhar crítico para a educação. Os primeiros indícios de tal consonância dão-se pela ênfase dada, tanto por Gramsci como por Bourdieu, sobre a inexistência de neutralidade nas relações sociais e, conseqüentemente, na educação e na escola.

Em Gramsci, isso é evidenciado por meio da categoria “relações de forças e educação interessada”. Ao tratar das relações de forças, por meio de diversas análises, o autor mostra que

essas relações estão presentes em todos os espaços da sociedade, inclusive com um papel decisivo nas relações do Estado. Ademais, ao tratar da educação interessada, também aponta a presença de relações de força predominantes, voltadas à ampliação da produção capitalista e manutenção da hegemonia, privilegiando um grupo e massificando a educação da maioria (Gramsci, 1976; Flach; Schlesener, 2018).

Já em Bourdieu, essa afirmativa pode ser encontrada junto ao conceito de campo, entendendo-o como um tabuleiro de poder, em que há disputa, cooptação, enfrentamentos abertos ou velados entre agentes. Logo, as instituições escolares e os agentes que a frequentam (professores e alunos) se encontram integrados ao campo educacional, constituindo-se, portanto, como espaço de relações de poder e de luta. O intuito de Bourdieu foi mostrar como as relações de poder influem no sistema de ensino, o que lhe permitiu afirmar que a escola não é neutra.

Seguindo essa lógica, Gramsci, ao discutir a questão da educação interessada, sinalizou a existência de escolas de classes: “[...] a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (Gramsci, 2001a, p. 33). Adiante, o teórico complementa a afirmação, ao dizer que há marcas sociais que são dadas “[...] pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (Gramsci, 2001a, p. 49).

Dessa forma, vê-se que, na oferta do ensino, se evidencia a divisão de classes por meio de condições, oportunidades e conhecimentos amplos aos filhos da classe dominante; em contrapartida, os filhos da classe trabalhadora são privados de uma formação integral, reduzindo-a ao preparo para o processo de trabalho, a fim de garantir sua subsistência (Flach; Schlesener, 2018). Nessa direção, Bourdieu faz um apontamento semelhante, evidentemente em contexto e perspectiva distintos, mas que reitera a visão gramsciana, ao destacar que a escola é uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes (Nogueira; Nogueira, 2017).

Todavia, Bourdieu (2004a) ressalta que essa função de reprodução e legitimação ocorreria de maneira dissimulada, por meio do desprezo às diferenças de classe e cultura existentes. Segundo o autor,

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais, (Bourdieu, 2004a, p. 53).

Ao longo de seus escritos, Bourdieu (2004a) ainda descreve a questão das estratégias escolares como um aspecto que se destina a produzir agentes sociais capazes e dignos de receberem a herança do grupo a que pertencem. A partir disso, o teórico as distingue em três conjuntos de disposições: estratégias e investimentos escolares que seriam adotados de forma tendencial pelas classes populares, médias (pequena burguesia) e pelas elites (culturais e econômicas). Dentre as das classes populares, é possível identificar a escolha pela lógica da necessidade, pois suas condições de existência condicionariam o envolvimento e investimento com a escola, devido às pressões materiais e urgências temporais.

Arelado a essas constatações, encontra-se outro ponto de convergência entre as perspectivas gramsciana e bourdieusiana, ao enfatizarem as diferenças percebidas no desempenho escolar dos alunos de diferentes classes. Gramsci, em seus escritos, observa a existência de uma certa magia, que retrata a facilidade de alguns para aprender mais rápido e explica por que alguns

imaginam existir uma espécie de truque nesse processo. Todavia, tal facilidade está vinculada aos alunos das classes burguesas, pois os de “[...] uma família tradicional de intelectuais supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico: quando entra na sala de aula pela primeira vez, já tem vários pontos de vantagem sobre seus colegas, possui uma orientação já adquirida por hábitos familiares” (Gramsci, 2001a, p. 52). Em outro trecho, ao abordar alunos instruídos e alunos de cérebro ativo, Gramsci (2001a) aponta que esses últimos podem organizar, com auxílio de seu ambiente social, a “bagagem” acumulada.

Com isso, pode-se perceber certa aproximação com o que Bourdieu destacou em relação aos agentes, apontando que estes são caracterizados por sua bagagem socialmente herdada. Essa bagagem é composta pelos capitais econômico, social e cultural. Este último, em seu estado incorporado, é mais valorizado pela instituição escolar, pois compreende o bom gosto, a língua culta e informações sobre o mundo escolar. Tais aspectos do capital cultural são postos a serviço do sucesso escolar, favorecendo o desempenho e facilitando aprendizagens de conteúdos e códigos veiculados e sancionados pela escola, o que evidencia a familiaridade que alunos de classes mais favorecidas possuíam.

Outro ponto que demonstra a consonância entre os teóricos é percebido durante a abordagem sobre as questões culturais, principalmente por meio da hegemonia e crítica à cultura enciclopédica e à violência simbólica a partir da veiculação de arbitrários culturais no contexto escolar. Conforme visto, Gramsci evidenciou a relação entre cultura e hegemonia em seus escritos, momento em que criticou a cultura enciclopédica, a qual se restringia ao armazenamento de datas e dados, tornando-se algo distante e desconhecido para os trabalhadores, o que favorecia o consenso ou a legitimação da hegemonia da classe burguesa.

Ao abordar o consenso ou a legitimação, destaca-se a questão da consciência e da inconsciência, pois nem sempre o consentimento deriva da concordância consciente; pode ser oriundo de passividade ou de uma consciência do senso comum (Assunção, 2016). Associada ao consenso inconsciente, elenca-se a violência simbólica abordada na perspectiva bourdieusiana, a partir da qual é possível estabelecer relações com o conceito gramsciano de hegemonia, pois também apresenta uma dimensão inconsciente, quase imperceptível, devido à naturalização, ocasionada pelo *habitus*.

Em Gramsci, não significa considerar que a hegemonia seja a imposição absoluta e total dos objetivos, dos valores e das percepções dos socialmente dominantes; pelo contrário, os que almejam exercê-la devem considerar os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais ela será exercida. No campo da Educação, para conquistar a hegemonia ou, ainda, modificar as suas estruturas, é necessário conhecer as regras e o *habitus* do campo, para que, revestido deles, se possam visar transformações ou manutenções.

Quando trata do arbitrário cultural como consentido, Bourdieu aponta que a cultura consagrada e transmitida pela escola não seria melhor ou superior a nenhuma outra; no entanto, o valor que lhe é atribuído é arbitrário, vivido como natural, entendendo-a como única possível. Assim, a cultura valorizada pela escola passa a ser reconhecida como legítima e válida. É importante salientar que, quanto mais ela se apresenta como neutra, não vinculada a nenhum grupo social, mais legitimada será por meio da violência simbólica.

Pode-se dizer que o maior efeito da violência simbólica é o reconhecimento por parte dos dominados, da superioridade e legitimidade da cultura dominante, desvalorizando os saberes e fazeres, pois se exige um modo específico de se relacionar com a cultura e com o saber. Nessa direção, Gramsci enxergava na escola a dupla ação hegemônica, tanto como manutenção da ordem vigente como possibilidade de uma valorização da cultura popular e de uma nova hegemonia, que

redefiniria as noções de verdade, por meio da formação com a unidade teórico-prática na produção do conhecimento.

As dinâmicas apontadas também se estendem às universidades sob o olhar de Gramsci e Bourdieu. Na perspectiva gramsciana, as universidades são postas em análise por meio da situação interna, das relações didáticas e humanas entre professores e alunos, da metodologia do ensino e do estudo, evidenciando o surgimento de universidades burocráticas (Manacorda, 1990). Para Gramsci (2001a), a universidade deveria dar continuidade à educação unitária, assumindo uma função orgânica, superando a mediocridade científica e pedagógica e vivificando o ensino oral por meio de seminários.

Já Bourdieu (2019) evidencia o funcionamento da estrutura universitária como campo científico e/ou acadêmico (Hey, 2008), que segue a homologia dos outros campos, sendo também um local em que se encontram e se confrontam políticas, interesses, capitais e *habitus*, e se formam hierarquias entre agentes, instituições e disciplinas. Ele critica a ilusão da neutralidade científica e a tendência das instituições acadêmicas de perpetuar desigualdades sociais por meio da reprodução de privilégios culturais.

Por fim, considera-se que tanto Gramsci como Bourdieu fornecem elementos fundamentais para pensar a educação a partir de uma noção crítica. Ambos evidenciam questões de dominação na sociedade, as quais se transpõem ao contexto educacional, porém destacam que não são situações insuperáveis e estáticas. Gramsci oferece a superação por meio da revolução/socialismo, e Bourdieu, pelo caráter de ação e reflexividade reconhecidos nos agentes. Embora existam pontos de convergência que este texto buscou evidenciar, há, ainda, pontos de dissenso, como, por exemplo, a questão dos intelectuais e o fato de Gramsci oferecer uma proposta de educação subversiva, e Bourdieu, não.

Dito isso, entende-se que, mesmo que se observe a hegemonia burguesa invadindo a educação, por meio da violência simbólica e da força e do consenso, em que são traduzidos os interesses capitalistas/dominantes para as políticas educacionais, é necessário conhecer e atuar na sociedade civil e política. A fim de identificar as relações de força e poder existentes, efetiva-se a crítica e a resistência enquanto professores frente às políticas educacionais que se desvinculam dos interesses da classe trabalhadora. Portanto, como agentes, pode-se, sim, modificar as estruturas do campo educacional por meio de ações, debates e enfrentamentos. Assim, torna-se imprescindível a atuação nas fissuras do Estado.

Considerações finais

Ao longo deste texto, buscou-se apresentar brevemente possíveis convergências entre a perspectiva gramsciana e bourdieusiana, destacando os principais conceitos e suas implicações para o campo da Educação. Conforme discutido, as abordagens de Gramsci e Bourdieu oferecem compreensões aprofundadas acerca da sociedade e da educação, evidenciando questões de dominação que, por um longo período, passaram despercebidas. Nas duas perspectivas teóricas, encontra-se o levantamento de possíveis tendências de reprodução de desigualdades.

Nesse sentido, é importante lembrar que ambos teceram críticas à democratização do acesso à educação. Gramsci destacava que esta abrandou a disciplina e visava ensinar o básico voltado à produção capitalista; já Bourdieu mostrava que esse acesso encobriu a reprodução de desigualdades por meio da violência simbólica. Além disso, os teóricos teciam reflexões que evidenciam a existência de uma falsa democracia na sociedade, por meio de críticas acerca da

votação como sinônimo da vontade coletiva e da civilização como verniz para a dominação. Afinal, não há verdadeira democracia sem verdadeiro contrapoder crítico.

Juntos, os teóricos inspiram o anseio pela mudança e pela transformação, demonstrando que elas são possíveis, cada qual ao seu modo. Gramsci defendia a necessidade de uma revolução e formação de intelectuais das classes subalternas, e Bourdieu, a reflexividade e ações dos agentes nos campos. É preciso que se conheça em profundidade a realidade para modificá-la; por isso, o desvelar dos mecanismos de dominação e distribuição desigual do poder nas formas mais sutis contribuiu significativamente para o campo da Educação.

Dessa maneira, as reflexões teóricas abordadas aqui, apesar de se apresentarem como um desafio devido às limitações epistemológicas, contribuem para a superação de hierarquias postas entre as perspectivas gramsciana e bourdieusiana. Ademais, ao estabelecer a possibilidade de diálogo, mostram-se como aliadas para as reflexões acerca da educação ao apresentarem questões pertinentes e atuais para a conjuntura que está sendo vivenciada.

Referências

- ASSUNÇÃO, M. F. M. de. Notas sobre a dominação social em António Gramsci e Pierre Bourdieu. **Sociologia**: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, v. 31, p. 151-171, 2016.
- BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P. **Meditações pascalinas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004a.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004b.
- BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BURAWOY, M. **O marxismo encontra Bourdieu**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.
- FLACH, S. F.; SCHLESENER, A. H. Educação desinteressada e a análise de políticas educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 780-797, jul./set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v18i3.8652086>
- GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**. v. 1. Lisboa: Seara Nova, 1976.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a.

- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 5. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b.
- GRENFELL, M. Uma reflexão sobre a teoria do campo (e dentro dela) na prática. **Tempo Social**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 195-217, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.132281>
- HEY, A. P. Fronteira viva: o campo acadêmico e o campo político no Brasil. *In*: AZEVEDO, M. L. N. de. **Políticas públicas e educação: debates contemporâneos**. Maringá: EDUEM, 2008. p. 217-229.
- LEPRE, A. **O prisioneiro: a vida de Antonio Gramsci**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MASSON, M. A. C. Campo e hegemonia: proximidades entre Bourdieu e Gramsci e a análise dos processos educacionais. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, n. 26, p. 247-265, jul./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/aprender.i26.7734>
- MESQUITA, V. F. de; GOMES, B. J. J.; SILVA, D. L. O. da; SANTOS, V. B. dos. Pedagogia tradicional: uma análise crítica à luz das concepções de Gramsci e Bourdieu. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 8., 2022, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Editora Realize: 2022. p. 1-11.
- NOGUEIRA, M. A. Capital cultural. *In*: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. de (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 103-106.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. **Bourdieu e a Educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.
- SCHLESENER, A. H. Hegemonia e cultura: a dimensão política da educação e a formação escolar em Antonio Gramsci. **Revista Novos Rumos**, Marília, v. 50, n. 2, p. 1-11, 2013. DOI: <https://doi.org/10.36311/0102-5864.2013.v50n2.3466>
- VAZ, M. R. T. Contribuições teóricas para a análise das políticas educacionais: Gramsci, Bourdieu e Mészáros. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 6, n. 1, p. 1-10, 2020.
- VIEIRA, C. E. Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. **Revista Brasileira de História de Educação**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 63-85, jan./abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v8n1.cevieira>

Recebido em 28/08/2024

Versão final corrigida recebida em 29/10/2024

Aceito em 30/10/2024

Publicado online em 14/11/2024