
Pierre Bourdieu: Um estudo da noção de campo e de suas apropriações brasileiras nas produções educacionais

*Afrânio Mendes Catani*¹

Ao propor o estudo da noção de *campo* na obra de Pierre Bourdieu, bem como das formas de apropriação e de incorporação de suas proposições nos estudos do *campo* educacional brasileiro, pretendo refletir sobre a presença, as configurações e o papel desempenhado pelo conceito na explicação do mundo social tal como o autor o arquitetou. Explicitarei as características das apropriações realizadas do pensamento de Bourdieu no Brasil, mediante a análise dos textos nos quais há referências ao autor, incorporação de conceitos e/ou assimilação do seu modo de trabalho.

Uma incursão analítica pela obra de Bourdieu em busca da origem, transformações e permanência do conceito pode ser de grande utilidade aos estudiosos que procuram valer-se do mesmo em suas pesquisas na área de ciências humanas ao explicitar as especificidades e o alcance da noção de *campo*. Quando me refiro à noção de *apropriação* de Bourdieu, me refiro à multiplicidade de formas de recepção e os modos peculiares de invenção na leitura que se fez do autor. O sentido do termo “apropriação” parte do esquema conceitual de Roger Chartier para explicitar os processos de produção de sentido que configuraram a leitura como criação, matizando a compreensão das várias “interpretações” feitas entre nós. Chartier refere-se ao conceito sustentando que “... a apropriação tal como a entendemos visa a uma história social dos usos e interpretações referidos a suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem. Dar, assim, atenção às condições e aos processos que, concretamente, conduzem as operações de construção do sentido (na relação de leitura e nos outros casos também), é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências nem as idéias são desencarnadas e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, sejam filosóficas ou fenomenológicas, estão por se construir na descontinuidade das trajetórias históricas” (1998: 74).

Bourdieu não se afasta dessa interpretação quando examina as relações mantidas pelos indivíduos com as práticas culturais ao dialogar com Chartier (Bourdieu e Chartier, 1985) acerca da questão da leitura ou do consumo cultural. Mencione-se, ainda, seu texto “Que es hacer hablar a un autor? A propósito de Michel Foucault” (1997): “...para entender a ‘recepção’ [de um autor] deve-se entender as forças da não recepção, a recusa em saber. (...) Sartre, em uma nota de *A crítica da razão dialética* disse, a propósito de suas leituras juvenis de Marx (que não se lia na universidade): ‘eu compreendia tudo e não compreendia nada’. Quer dizer que há uma compreensão, um fazer como se se compreendia, uma falta de compreensão *fundada em resistências profundas*”.

Pierre Bourdieu (1930-2002), filho de um modesto funcionário dos correios da região do Béarn (Pirineus Atlânticos), estudou como aluno interno, no Liceu de Pau (1941-1947). Em seguida, vai para Paris, sendo aluno no Liceu Louis-le-Grand e, depois, na Faculdade de Letras de Paris e na prestigiosa École Normale Supérieure, em 1951, o núcleo de recrutamento e formação da elite intelectual francesa de então. Concluiu a ENS aos 25 anos, beneficiando-se do eficiente sistema público de ensino francês, consolidado ao longo da III República (1870-1940). Sua carreira foi rápida, iniciando-se como professor de filosofia no Liceu de Moulins (1954-1955), fez o serviço militar na Argélia (1955-1958) e ficou mais dois anos no país, como professor assistente na Faculdade de Letras de Argel (1958-1960). Sua carreira posterior foi a seguinte: professor na Faculdade de Letras de Lille (1961-1964) e, a partir de 1964, diretor de estudos na École des Hautes Études en Sciences Sociales, tornando-se diretor do Centre de Sociologie de l'Éducation et de la Culture (Paris). Em 1975 criou a revista *Actes de la*

¹ (Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, Brasil)

Recherche en Sciences Sociales e, em 1981, tornou-se titular da Cadeira de Sociologia do Collège de France, após ter competido com Raymond Boudon e Alain Touraine. Sergio Miceli (1999) escreveu que Bourdieu reiterou obsessivamente ao longo de sua obra os ganhos heurísticos dessa experiência cruzada entre “o desenraizamento de um universo familiar” e a “familiarização com um universo estrangeiro”.

Quando se candidatou ao Collège, em 1981 já era um *autor*, possuindo obra considerável: escrevera perto de uma centena de artigos em revistas acadêmicas, muitos outros na grande imprensa e, ainda, 18 livros². Merece destaque a menção de que Bourdieu, professor em plena guerra da Argélia (onde viveu por 5 anos), interessa-se pela situação da agricultura local: na passagem de um sistema tradicional ao capitalismo moderno, o campesinato encontra-se em plena transformação. É um período bastante profícuo para Bourdieu, no qual escreverá: *Sociologia da Argélia* (1958); *Os argelinos* (1962); *Le Déracinement* (1964); *Trabalho e trabalhadores na Argélia* (1963). Neste último livro, Bourdieu vai desenvolver um dos conceitos-chave de sua teoria, o *habitus*. No artigo sobre o “Celibato e a condição camponesa” (1962) “revela o mecanismo sutil que transforma as modalidades de reprodução social e biológica. E a análise dos ‘arranjos’ familiares que fazem do casamento uma forma de sobrevivência no sistema de relações sociais e econômicas. O interesse desse artigo está também na comparação que ele efetua entre esse sistema de ‘arranjos’ familiares na Kabília (Argélia) e no Béarn, sua região natal. Como em várias conferências ou textos, Bourdieu considera que ele se torna verdadeiramente sociólogo e etnólogo pela experiência argelina. Até em sua última aula no Colégio de França, ele evocará fatos ou idéias que nasceram nessa época e que marcaram toda sua teoria” (Vasconcellos, 2002: 79).

Em sua volta à França, torna-se assistente na Universidade de Lille e é eleito professor na atual École des Hautes Études en Sciences Sociales, iniciando intenso período de trabalho com Jean-Claude Passeron. “Ambos eram filósofos e tornaram-se sociólogos como alunos de Raymond Aron. E ambos põem em dúvida uma das idéias mais tenazes da ideologia republicana: a igualdade de oportunidades e a importância do sistema escolar para garantir igualdade social a todos. É o próprio fundamento da sociedade meritocrática que eles criticam e o sistema de ensino considerado como a ponta de lança dessa ideologia” (Vasconcellos, 2002: 79). Isso aparece em *Les Héritiers* (1964), na coleção “Le sens commun”, que passa a dirigir e que é responsável pelo aparecimento de vários autores estrangeiros ou franceses que se tornarão conhecidos no domínio das ciências sociais. Ainda nesse livro, se chama a atenção (e se trabalha de maneira criativa) para o conceito de capital cultural (diplomas, nível de conhecimento geral, boas maneiras, posturas) utilizado para se distinguir do capital econômico e do capital social (rede de relações sociais).

Virão em seguida textos que exploram a relação entre ensino e cultura, inspirando “uma série de publicações sobre as funções sociais das práticas culturais” (Vasconcellos, 2002: 80). São eles: *Un art moyen, essai sur les usages sociaux de la photographie* (1965, com Luc Boltanski, Robert Castel, Jean-Claude Chamboredon), *L'Amour de l'art, Les musées d'art européens et leur public* (1966, com Alain Darbel e Dominique Schnapper)³. “A idéia de unir esses dois universos – educação e cultura – é a origem da criação do Centro de Sociologia da Educação e da Cultura (1968), onde ele trabalhara até 1981, quando entra no Colégio de França” (Vasconcellos, 2002: 80). Com Jean-Claude Passeron e Jean-Claude Chamboredon escreve *Le Métier de Sociologue*. Ainda com Passeron, publicou *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1970). “Contrariamente à idéia mais divulgada que faz da escola um reflexo e um instrumento da reprodução social, a obra da *Reprodução* tenta desenvolver a noção da violência simbólica (...). Através do uso [desse conceito] ele tenta desvendar o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como ‘natural’ as representações ou as idéias sociais dominantes. A violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos

² A trajetória intelectual de Bourdieu está sendo exposta a partir dos seguintes textos: Miceli (1999); Vasconcellos (2002); Catani (2002); Catani, Catani, Pereira (2001; 2001).

³ Em 1965, em co-autoria com Passeron e Monique de Saint-Martin, publicou *Rapport Pédagogique et communication*.

agentes que as animam e sobre a qual se apóia o exercício da autoridade” (Vasconcellos, 2002: 80).

Em 1979, com *La Distinction: critique social du jugement* Bourdieu tenta construir a correspondência entre práticas culturais e classes sociais, bem como ao princípio que legitima a hierarquia aí implícita. Entretanto, desde o início da década, seus esforços se concentraram na elaboração de uma teoria da sociologia da ação. *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle* (1972) é prenúncio de *Le sens pratique* (1980), “nova versão de sua teoria sobre a economia das práticas, procurando situar a sociologia em relação à corrente objetivista simbolizada pela etnologia de Claude Lévi-Strauss e às correntes subjetivistas representadas pela fenomenologia de Jean-Paul Sartre” (Vasconcellos, 2002: 82). No início dos anos 70 aparecem seus primeiros escritos envolvendo explicitamente o conceito de *campo* social – são exemplos os artigos “Le marché des biens savants” (1971), “Especificidade do campo científico e as condições sociais do progresso da razão” (1975), “Le champ scientifique” (1976) etc.

A partir dos anos 80 vamos encontrá-lo às voltas com livros que constituem uma iniciação à sua obra: *Questions de Sociologie* (1980), *Choses Dites* (1987), *Réponses* (1992) e *Raisons Pratiques* (1994). Também estuda campos específicos, como o da sociolinguística, consolidado em *Ce que parler veut dire* (1982) (Vasconcellos, 2002: 83). Trabalha, igualmente, sobre o *campo* universitário, o do jornalismo e o literário. Em *Homo Academicus* (1984) estuda os professores universitários, mostrando os conflitos existentes, passando para uma análise das “grandes escolas” francesas, justamente as que preparam os funcionários de elite, os que vão se dirigir à esfera do poder – ver *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps* (1989). Em 1992 divulga outro livro magistral, *Les Règles de l'art* (1992), com o subtítulo “Gênese e estrutura do campo literário”.

O início dos anos 90, na França, foi “marcado pelo agravamento da crise econômica, do emprego e pela emergência do fenômeno da exclusão social”. Bourdieu e colaboradores publicarão volume que procura abarcar essa situação (*A Miséria do Mundo*, 1993). Acentua-se, então, um processo de engajamento político que iniciou-se, talvez, em 1981 onde, junto com Michel Foucault, lança um apelo a favor do sindicato polonês “Solidarnosc”. As greves de novembro e dezembro de 1995 fazem de Bourdieu “um dos principais defensores das reivindicações e animador do Movimento Social recém-criado. O slogan ‘à esquerda, todos!’ contribui para fazer de Bourdieu um símbolo da ‘esquerda da esquerda’, um movimento crítico da esquerda liberal que investe o poder” (Vasconcellos, p. 85). Em 08/04/1988, no artigo “Pour une gauche de gauche”, critica a **troika** neo-liberal Blair-Jospin-Schröder. Cria uma coleção de livros, *Les raisons d'agir*, com a finalidade de alimentar os debates sociais e ideológicos. Seu livro *Sobre a televisão* (1996) é sucesso de vendas na França e em uma dezena de países. O mesmo acontece com *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neo-liberal* (1998). Publica, ainda, *Les structures sociales de l'économie* (2000), *Contre-feux 2* (2001), outros livros com reflexões de cursos e intervenções políticas, o magistral *Méditations Pascaliennes* (1997), em que faz um balanço geral de sua obra, e *A dominação masculina* (1998), significativa e polêmica contribuição à temática de gênero.

As apropriações de sua obra no Brasil na área da educação foram peculiares: Bourdieu transformou-se “num pedagogo ou num filósofo educacional cuja pedagogia devia ser rejeitada em nome dum humanismo otimista que era justamente o que ele estava criticando” (Silva, 1996: 229). Sua obra acabou aprisionada nas dicotomias que ele tanto combateu: enclausurou-se a sua sociologia na dicotomia “reprodução *versus* transformação”, dicotomia que na época fez enorme sucesso no *campo* educacional – ver Silva (1996) e Catani, Catani, Pereira (2001; 2002).

Embora se possa dizer que, durante anos, a leitura de Bourdieu no Brasil concentrou-se em *A reprodução*, convém lembrar que a partir de meados da década de 80 os estudos que nele se apóiam e dele se apropriam passam a revelar maior familiaridade com sua obra, incorporando outros títulos e contribuições do sociólogo e de seu grupo reunido em torno de seminários de pesquisas e da revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. Exemplar dessa nova disposição de trabalho é o texto de Maria Alice Nogueira, “A escolha do estabelecimento de

ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural” (*Revista Brasileira de Educação*, nº 7, p.42-56, jan-abr, 1998).

Em perspectiva distinta, destacam-se, além de Silva (1996), dois outros trabalhos desse autor: “A dialética da interioridade e da exterioridade em Bernstein e Bourdieu” (*Teoria e Educação*, nº 5, p.133-148, 1992) e “Retomando as teorias da reprodução” (*Teoria e Educação*, nº 1, p.155-179, 1990). Entretanto, se a presença ou a utilização do conceito de *campo* no domínio das humanidades – e, em especial, da produção educacional – têm sido recorrentes, nem sempre têm sido acompanhadas de uma incursão mais demorada pela obra de Bourdieu. A idéia das múltiplas possibilidades de recurso ao autor (e ao conceito de *campo*) enseja a concretização de análises bastante diversificadas, tal como foi ressaltado a propósito dos trabalhos que venho desenvolvendo.

Convém sublinhar que uma das especificidades da reflexão aqui delineada consiste no esforço de acompanhar detidamente, no interior da obra de Bourdieu e na arquitetura dos seus estudos empíricos, a construção e as configurações assumidas pelo conceito de *campo*. Diferentemente de outros trabalhos realizados, examinarei o papel e os usos de uma noção nuclear no pensamento e na proposição da sociologia do autor, explorando seu potencial analítico para o conhecimento de espaços tais como o *campo* educacional. Outra especificidade vem a ser o detalhamento das apropriações do pensamento de Bourdieu no *campo* educacional brasileiro por meio da análise de livros, artigos, teses e dissertações que utilizaram o autor como referência para suas investigações.

Ao menos três aspectos centrais necessitam ser estudados para a compreensão do arcabouço epistemológico do trabalho sociológico de Bourdieu: o conceito de prática (ou o conhecimento praxiológico) e as noções de *habitus* e de *campo*. Carlos Benedito Martins (2002: 176) escreve que “em face da posição que os agentes ocupam (...) [no espaço as sociedades altamente diferenciadas], das visões que constróem sobre ele, das formas como se autoclassificam e classificam socialmente os outros agentes, pode-se compreender, em boa medida, a lógica da pluralidade de suas práticas, como as culturais (frequênciação de museus, preferências literárias, musicais etc), econômicas (forte ou fraca propensão à poupança etc), estratégias educativas etc., sobretudo quando associadas a um sistema de disposição produzido e utilizado por determinado grupo ou classe social”.

É a essa concepção de espaço social que Bourdieu vai sobrepor a noção de *campo*, articulada às de *habitus* e de prática. O *habitus* é entendido como “um sistema de *disposições* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro” (P. Bourdieu. *Le sens pratique*. Genève, Droz, 1972, p.175). Já em *A Reprodução* (1970), Bourdieu e Passeron haviam retido a idéia escolástica de *habitus* enquanto um sistema de “disposições duráveis”. Sua existência resulta de um longo processo de aprendizado, sendo produto da relação dos agentes sociais com diversas modalidades de estruturas sociais. Em “A força do sentido” (1974: XLVII), Sergio Miceli escreve que o *habitus* constitui a matriz que dá conta da série de estruturas e reestruturas por que passam as diversas modalidades de experiências diacronicamente determinadas dos agentes. Nesse sentido, assim como as primeiras experiências dos atores sociais vividas no ambiente familiar (isto é, o *habitus* adquirido nas relações familiares) são condição primordial para a estruturação das experiências escolares, o *habitus* transformado pela ação escolar constitui o princípio de estruturação de todas as experiências ulteriores, incluindo desde a recepção das mensagens produzidas pela indústria cultural até as experiências profissionais.

Bourdieu, ao criticar o objetivismo e o conhecimento fenomenológico, formula outro modo de conhecimento, inicialmente denominado “praxiológico”, cujo objetivo é articular dialeticamente estrutura social e ator social. Martins (2002: 172), analisando *Esquisse d’une théorie de la pratique*, escreve que Bourdieu vai afirmar que “o conhecimento praxiológico tem

como objeto não somente o sistema de relações objetivas, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições duráveis dos agentes, nas quais elas se atualizam. Com isso busca ressaltar o duplo processo de ‘interiorização da exterioridade’ e de ‘exteriorização da interioridade’”.

A *prática* é entendida como o “produto de uma relação dialética entre uma situação e um habitus” (P. Bourdieu. *Esquisse d’une théorie de la pratique*, p.178). Bourdieu chama de “situação” à categoria que, progressivamente, irá receber a denominação de *campo*. Essa noção, esclarece Carlos Benedito Martins, “começou a ser elaborada por volta dos anos 1960 e constitui, de certa forma, o resultado da convergência entre reflexões desenvolvidas em seminários de pesquisa sobre a sociologia da arte por ele dirigidos na École Normale Supérieure e uma releitura do capítulo sobre sociologia da religião de *Economia e Sociedade*, de Max Weber. Seus trabalhos orientam-se a partir de então para a análise de diferentes campos, principalmente os situados na esfera da vida simbólica (*campo* da moda, das instituições de ensino, da literatura, do esporte, da filosofia, dos intelectuais etc.). A abordagem dos campos seria inseparável da análise da gênese das estruturas mentais dos atores que neles participam, as quais de certa forma constituem produto da interiorização dessas estruturas objetivas. Um de seus primeiros trabalhos em que aparece esse conceito é ‘Champ intellectuel et projet créateur’. *Les Temps Modernes*, nº 246, 1966, p.865-906. Quanto à gênese do conceito, ver *Choses dites*, p.33” (Martins, 2002: 176).

Distanciando-se das polaridades tradicionais (objetivismo/subjetivismo), Bourdieu argumenta que o objeto da ciência social “não repousa nem no primado do indivíduo nem na estrutura, mas na relação recíproca entre os sistemas de percepção, apreciação e ação, ou seja, os *habitus*, e as diferentes estruturas constitutivas do mundo social e das práticas, ou seja, os diferentes campos” (Martins, 2002: 176). Bourdieu substitui a noção de sociedade pela de *campo*, pois entende que uma sociedade diferenciada não se encontra plenamente integrada por funções sistêmicas mas, ao contrário, é constituída por um conjunto de microcosmos sociais dotados de autonomia relativa, com lógicas e necessidades próprias, específicas, com interesses e disputas irredutíveis ao funcionamento de outros campos.

Bernard Lahire, em “Reprodução ou prolongamento críticos?”, extrai os elementos fundamentais e relativamente invariantes da definição do *campo* (Lahire, 2002: 47-48):

- “Um *campo* é um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social (nacional) global”.
- “Cada *campo* possui regras do jogo e desafios específicos irredutíveis às regras do jogo ou aos desafios dos outros campos (o que faz ‘correr’ um matemático – e a maneira como ‘corre’ – nada tem a ver com o que faz ‘correr’ – e a maneira como ‘corre’ – um industrial ou um grande costureiro)”.
- “Um campo é um ‘sistema’ ou um ‘espaço’ estruturado de posições”.
- “Esse espaço é um espaço de lutas entre os diferentes agentes que ocupam as diversas posições”.
- “As lutas dão-se em torno da apropriação de um capital específico do *campo* (o monopólio do capital específico legítimo) e/ou da redefinição daquele capital”.
- “O capital é desigualmente distribuído dentro do *campo* e existem, portanto, dominantes e dominados”.
- “A distribuição desigual do capital determina a estrutura do *campo*, que é, portanto, definida pelo estado de uma relação de força histórica entre as forças (agentes, instituições) em presença no *campo*”.
- “As estratégias dos agentes entendem-se se as relacionarmos com suas posições no *campo*”.
- “Entre as estratégias invariantes, pode-se ressaltar a oposição entre as estratégias de conservação e as estratégias de subversão (o estado da relação de força existente). As primeiras são mais freqüentemente as dos dominantes e as segundas, as dos dominados (e, entre estes, mais particularmente, dos ‘últimos a chegar’). Essa oposição pode tomar a forma de um conflito entre ‘antigos’ e ‘modernos’, ‘ortodoxos’ e ‘heterodoxos’...”

- “Em luta uns contra os outros, os agentes de um campo têm pelo menos interesse em que o *campo* exista e, portanto, mantêm uma ‘cumplicidade objetiva’ para além das lutas que os opõem”.
- “Logo, os interesses sociais são sempre específicos de cada *campo* e não se reduzem ao interesse de tipo económico”.
- “A cada *campo* corresponde um *habitus* (sistema de disposições incorporadas) próprio do *campo* (por exemplo o *habitus* da filologia ou o *habitus* do pugilismo). Apenas quem tiver incorporado o *habitus* próprio do *campo* tem condição de jogar o jogo e de acreditar n(a importância d)esse jogo”.
- “Cada agente do *campo* é caracterizado por sua trajetória social, seu *habitus* e sua posição no *campo*”.
- “Um *campo* possui uma autonomia relativa: as lutas que nele ocorrem têm uma lógica interna, mas o seu resultado nas lutas (económicas, sociais, políticas...) externas ao *campo* pesa fortemente sobre a questão das relações de força internas”.

Em *La Noblesse d'État* (1989: 376), inscrevia-se na tradição de reflexões sociológicas e antropológicas, através da teoria dos campos, sobre a diferenciação histórica das atividades ou das funções sociais e sobre a divisão social do trabalho. “De Spencer a Elias, passando por Marx, Durkheim e Weber, este tema nunca deixa, de fato, de aparecer nos escritos teóricos do mundo social” (Lahire, 2002: 48). Entretanto, não é demais salientar que o presente projeto examinará também as críticas dirigidas à sociologia de Bourdieu, com a finalidade de concretizar premissa científica básica, qual seja, a de que o respeito científico verdadeiro para com um autor, para com sua obra, exige discussão e avaliação rigorosas e constantes. O próprio Bourdieu (*Choses Dites*, 1987: 63-64) comenta que, a partir de sua relação com Weber, “é possível pensar com um pensador contra esse pensador. Por exemplo, eu construí a noção de *campo* contra Weber e ao mesmo tempo com Weber, refletindo sobre a análise que ele propõe da relação entre padre, profeta e feiticeiro. Dizer que se pode pensar ao mesmo tempo com e contra um pensador significa contradizer radicalmente a lógica classificatória com a qual se costuma pensar (...) a relação com as idéias do passado. A favor de Marx como dizia Althusser, ou contra Marx. Acho que é possível pensar em Marx contra Marx ou com Durkheim contra Durkheim, e também, é claro, com Marx e Durkheim contra Weber e vice-versa. É assim que funciona a ciência”. Nesse sentido, em tom polêmico, acrescenta que ser ou não ser marxista, por exemplo, “é uma alternativa religiosa e de modo algum científica. Em termos de religião, ou se é muçulmano ou não se é, ou se faz a profissão de fé, a *chahada*, ou não se faz. A frase de Sartre segundo a qual o marxismo é a filosofia insuperável do nosso tempo, com certeza não é a mais inteligente de um homem de resto muito inteligente. Talvez haja filosofias insuperáveis, mas não há ciência insuperável. *Por definição, a ciência é feita para ser superada*. E Marx reivindicou bastante o título de cientista para que a única homenagem a lhe ser feita seja a de se usar o que ele fez e o que outros fizeram com o que ele havia feito para superar o que ele acreditou fazer” (grifos meus).

Assim, no que se refere especificamente à noção de *campo*, lembro Lahire: “a teoria dos campos mostra (...) pouco interesse para a vida fora-do-palco ou fora-do-*campo* dos agentes que lutam dentro de um *campo* (...). Ao contrário do que as fórmulas mais gerais podem levar a acreditar, nem tudo (indivíduo, prática, instituição, situação, interação...), portanto, pode ser incluído em um *campo*” (2000: 50). A partir de tais observações pode-se, então, reiterar parte da proposição desta discussão: trata-se de investigar o papel, as configurações, potencialidades interpretativas e limites do conceito de *campo* tal como foi utilizado em seus trabalhos empíricos.

Quanto às formas de apropriação das proposições de Pierre Bourdieu no *campo* educacional brasileiro, isso deverá ocorrer através do levantamento e análise sistemáticos de livros, artigos, teses de doutorado e dissertações de mestrado nos quais há referências ao autor, incorporação de seus conceitos e/ou assimilação de sua metodologia de trabalho.

O *campo* educacional brasileiro possui algumas peculiaridades. Neste, a produção científica foi fortemente orientada para a resolver problemas, acompanhada por um afã

prescritivo e, muitas vezes, fez passar a um segundo plano a possibilidade de se estar compreendendo as especificidades do funcionamento do espaço em que a educação se concretiza e no qual se disputa o direito de impor o discurso legítimo acerca da mesma. Merece destaque uma dimensão relativamente pouco explorada: a diferença entre os problemas educacionais e os problemas sociológicos da educação: não se trata de deixar de esperar conseqüências, sem que para isso as expectativas sobre as mesmas venham integrar a própria teoria. É também o caso de se indagar se essa marca da apropriação do pensamento de Bourdieu entre nós, nos anos 70 e parte dos 80, não constitui mesmo, e ainda hoje sob formas variadas, um dos traços principais da produção educacional, nos obrigando a indagar sobre os rumos tomados por essa produção, no âmbito não somente da sociologia, mas da história, da psicologia e de estudos especialmente ligados à investigação do trabalho prático do ensino.

Nesse sentido, a reflexão concentra-se na análise de artigos divulgados nas principais revistas acadêmicas brasileiras na área educacional⁴, no estudo dos livros de comentaristas e analistas que escreveram sobre Bourdieu, das teses de doutorado e das dissertações de mestrado. O período de abrangência da análise vai de 1968 (primeira publicação de Bourdieu no Brasil) aos dias actuais

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. “Campo intelectual e projeto criador”. In: POUILLON, Jean (org.) *Problemas do estruturalismo*. Rio de Janeiro, Zahar, 1968.
- “Le champ intellectuel: un monde à part”. In: BOURDIEU, P. *Choses Dites*. Paris, Minuit, 1987, p. 167-177.
- “Que es hacer hablar a un autor? A propósito de Michel Foucault”. In: _____. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo Veintiuno, 1997, p. 11-20.
- A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 1974.
- Ce Que Parler Veut Dire*. Paris, Fayard, 1982.
- Esquisse d'une Théorie de la Pratique*. Genève, Droz, 1972.
- Homo Academicus*. Paris, Minuit, 1984.
- La Distinction. Critique Social du Jugement*. Paris, Minuit, 1979.
- La Noblesse d'État. Grandes Écoles et Esprit de Corps*. Paris, Minuit, 1989.
- Le champ littéraire. ARSS. Paris, septembre, 1991, n° 89, p. 3-46.
- Le champ scientifique. ARSS. Paris, juin, 1976, n° 2-3, p. 88-104.
- Le Sens Pratique*. Paris, Minuit, 1980a.
- Leçon sur la Leçon*. Paris, Minuit, 1982.
- Les Règles de l'Art. Genèse et Structure du Champ Littéraire*. Paris, Seuil, 1992.
- Les Usages Sociaux de la Science. Pour une Sociologie Clinique du Champ Scientifique*. Paris, INRA, 1997.
- Méditations Pascaliennes*. Paris, Seuil, 1997.

⁴ Um levantamento preliminar foi realizado em Catani, Catani e Pereira (2001) –, onde mapeamos inicialmente apropriações da obra do sociólogo francês nos seguintes periódicos: *ANDE*; *Cadernos CEDES*; *Cadernos de Pesquisa*; *Contexto e Educação*; *Educação e Filosofia*; *Educação e Realidade*; *Educação e Seleção*; *Educação e Sociedade*; *Educação em Debate*; *Educação em Revista*; *Em Aberto*; *Estudos em Avaliação Educacional*; *Forum Educacional*; *Idéias*; *Pro-Posições*; *Revista Brasileira de Administração da Educação*; *Revista Brasileira de Educação*; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*; *Revista da Faculdade de Educação*; *Teoria e Educação*.

- O Campo Econômico: a dimensão simbólica da dominação*. Campinas, SP, Papirus, 2000.
- Por una internacional de los intelectuales. In: BOURDIEU, P. *Intelectuales, Política y Poder*. Buenos Aires, Eudeba, 2ª ed., 2000, p. 187-196.
- Propos sur le Champ Politique*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2000.
- Questions de Sociologie*. Paris, Minuit, 1980b.
- Science de la Science et Réflexivité*. Paris, L'Éditions de la Sorbonne, 2001.
- CHARTIER, Roger. La lecture: une pratique culturelle. Débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (org.) *Pratiques de la lecture*. Paris: Rivages, 1985, p.267-294.
- PASSERON, Jean-Claude. *La Reproduction. Éléments pour une Théorie du Système d'Enseignement*. Paris, Minuit, 1970.
- Mitosociologia: contributi a una sociologia del campo intelletuale*. Bologna, 1971.
- WACQUANT, Loïc. *Réponses: pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil, 1992.
- CATANI, Afrânio Mendes. A sociologia de Pierre Bourdieu. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, CEDES, abril 2002, ano XXIII, nº 78, p.57-75.
- CATANI, Denice Barbara; PEREIRA, Gilson R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro através de periódicos da área. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, maio-agosto, 2001, nº 17, p.63-85.
- “Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro”. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel (org.). *Sociologia para educadores*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001, p.127-160.
- MARTINEZ, P. H. (Orgs.). *Sete ensaios sobre o Collège de France*. São Paulo: Cortez, 1999 (2ª ed.: 2001).
- CHARTIER, Roger. *Au bord de la falaise: l'histoire entre certitudes et inquietudes*. Paris: Albin Michel, 1998.
- Cultura escrita, literatura e historia*. Coacciones transgredidas y libertades restringidas. Conversaciones de Roger Chartier con Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldia y Antonio Saborit. México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 2ª ed., 2000.
- (org.) *Pratiques de la lecture*. Paris: Rivages, 1985.
- LAHIRE, Bernard (org.). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu: dettes et critiques*. Paris: La Découverte, 1999.
- Reprodução ou prolongamento críticos?. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, CEDES, abril 2002, ano XXIII, nº 78, p.37-55.
- MARTINS, Carlos Benedito. Sobre a noção da prática. *Novos Estudos*, São Paulo: CEBRAP, março 2002, nº 62, p.163-181.
- MICELI, Sergio. “A condição do trabalho intelectual (comentários)”. In: CATANI, A. M.; MARTINEZ, P. H. (orgs.) *Sete ensaios sobre o Collège de France*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2001, p.105-119.
- “A força do sentido”. In: BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974, p.I-LXI.
- Um intelectual do sentido. *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais!, 7 fevereiro 1999.
- Uma revolução simbólica. *Folha de S. Paulo*, 27 janeiro 2002, p.A3.

- NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, A. M.. “Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar”. In: *BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998 (6ª ed.: 2004), p. 7-15.
- ORTIZ, Renato. “A procura de uma sociologia da prática”. In: *BOURDIEU, P. Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983, p.7-36.
- SILVA, Tomaz T. da. “Bourdieu e a educação”. In: _____(org.). *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, p. 229-235.
- VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP, CEDES, abril 2002, ano XXIII, nº 78, p.77-87.