

# **HABITUS E CURRÍCULO: UMA ANÁLISE À LUZ DE SAMUEL BOWLES, HERBERT GINTIS E PIERRE BOURDIEU**



## **HABITUS AND CURRICULUM: AN ANALYSIS IN THE LIGHT OF SAMUEL BOWLES, HERBERT GINTIS AND PIERRE BOURDIEU**

**ABIGAIL VIEIRA SOUSA**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista. Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Anhanguera. Professora de Ensino Fundamental I – EMEF Euclides da Cunha.

### **RESUMO**

A sinergia entre habitus e currículo pode ser estabelecida como algo íntimo, pois ambas se conectam no tange a compreensão das estruturas sociais e práticas educativas. Samuel Bowles e Herbert Gintis são enfáticos quanto ao papel da educação na reprodução das desigualdades sociais. Já Pierre Bourdieu enfatiza o conceito de *habitus* quanto ao entendimento também das relações das estruturas sociais e práticas educativas. Desta forma, o presente estudo tem a pretensão de analisar como as ideias de Bowles e Gintis dialogam com Bourdieu sob à ótica de mecanismos de reprodução social e sua incorporação no currículo escolar. Este estudo é uma revisão bibliográfica. Verifica-se, a necessidade do repensar o conceito de currículo, assim como as práticas pedagógicas quanto a determinação de práticas ocultas que levem a manutenção das desigualdades estruturais.

**Palavras-chave:** Bowles e Gintis; Bourdieu; Currículo; *Habitus*; Reprodução Social.

### **ABSTRACT**

The synergy between habitus and curriculum can be established as something intimate, since both are connected when it comes to understanding social structures and educational practices. Samuel

Bowles and Herbert Gintis are emphatic about the role of education in reproducing social inequalities. Pierre Bourdieu, on the other hand, emphasizes the concept of habitus in terms of understanding the relationship between social structures and educational practices. In this way, this study aims to analyze how the ideas of Bowles and Gintis dialogue with Bourdieu from the perspective of mechanisms of social reproduction and their incorporation into the school curriculum. This study is a literature review. It reveals the need to rethink the concept of curriculum, as well as pedagogical practices in terms of determining hidden practices that lead to the maintenance of structural inequalities.

**Keywords:** Bowles and Gintis; Bourdieu; Curriculum; Habitus; Social Reproduction.

## INTRODUÇÃO

A sinergia entre *habitus* e currículo pode ser estabelecida como algo íntimo, pois ambas se conectam no tange a compreensão das estruturas sociais e práticas educativas. Samuel Bowles e Herbert Gintis são enfáticos quanto ao papel da educação na reprodução das desigualdades sociais. Já Pierre Bourdieu enfatiza o conceito de *habitus* quanto ao entendimento também das relações das estruturas sociais e práticas educativas.

Desta forma, o presente estudo tem a pretensão de analisar como as ideias de Bowles e Gintis dialogam com Bourdieu sob à ótica de mecanismos de reprodução social e sua incorporação no currículo escolar. Este estudo é uma revisão bibliográfica.

## DESENVOLVIMENTO

### BOWLES E GINTIS – O CURRÍCULO OCULTO

As escolas existem para preparar as crianças para a fase adulta e a sociedade, mas nos anos 1960 o consenso positivo a respeito desse fato começou a se fragmentar. No final daquela década, o termo “currículo oculto” foi cunhado por Philip W. Jackson, que alegava existirem elementos de socialização nas escolas que não são parte de currículo educacional formal. Apesar de Émile Durkheim ter observado essa transmissão de valores décadas antes, agora ela passa a ter uma

interpretação menos favorável, e desde então várias abordagens sociológicas foram desenvolvidas. A perspectiva mais radical veio dos economistas americanos Samuel Bowles e Herbert Gintis, que em *Schooling in Capitalism America* (1976) argumentam que a educação não é uma esfera neutra, mas um lugar onde as necessidades do capitalismo são reproduzidas ao criar, implicitamente, atitudes entre os jovens que os preparam para o trabalho que os alienará em sua vida futura (WRIGHT, 1985).

"O sistema educacional reflete a estrutura hierárquica do mercado de trabalho, preparando os alunos para seus papéis em uma economia capitalista." (BOWLES & GINTIS, 2002 p.48).

De acordo com Bowles e Gintis, as escolas existem para reproduzir desigualdades sociais. Portanto, a melhor previsão para o futuro de uma criança é o status econômico de seus pais, em vez de seu desempenho acadêmico ou inteligência. Apesar de o currículo explícito tratar de igualdade e oportunidade, o principal papel da educação não é ensinar as habilidades necessárias ao mundo do trabalho, mas instilar nas crianças o "currículo oculto" (BOWLES & GINTIS, 1986).

"As escolas legitimam as desigualdades econômicas existentes ao promover a ideologia da meritocracia, apesar de oferecerem oportunidades desiguais." (BOWLES & GINTIS, 2002 p.50).

As crianças da classe trabalhadora são ensinadas sobre o seu lugar na sociedade e aprendem que qualidades como trabalho duro, respeito, pontualidade e obediência são valorizadas. Esses traços são recompensados, enquanto a criatividade e o pensamento independente não são valorizados. Isso mantém o status quo, que precisa de empregados trabalhadores e não críticos. Bowles e Gintis alegam que as escolas do começo do século XIX nos EUA serviam para assimilar os imigrantes à ética de trabalho americana. Decisivamente, existe uma correspondência entre as relações sociais hierárquicas no sistema educacional e aquelas encontradas no sistema econômico (BOWLES & GINTIS, 1975).

"As instituições culturais e educacionais são instrumentais na reprodução da desigualdade social por meio de mecanismos frequentemente ocultos." (BOWLES & GINTIS, 2002 p.50).

A natureza do trabalho também tem suas similaridades, de modo que, os alunos têm pouco controle sobre o que estudam e não estudam pelo valor inerente do conhecimento. Assim como os trabalhadores, eles são alienados. As escolas ensinam às crianças que as desigualdades sociais são justas e inevitáveis, logo a educação pode ser vista como forma de controle social.

"Pais ricos tendem a transferir sua vantagem econômica para seus filhos, não apenas por meio de herança financeira, mas também por meio da educação e do capital social." (BOWLES & GINTIS, 2002 p.52).

Na França, Pierre Bourdieu adotou uma visão diferente e sugeriu que se consegue um currículo oculto através da reprodução cultural do conhecimento. A classe dominante é capaz de definir sua cultura e seus valores como superiores, e isso molda o que é ensinado, logo as pessoas aprendem a respeitar as coisas entendidas como da classe alta e zombam das que são consideradas da classe trabalhadora. Por exemplo, pode-se ensinar às crianças da classe trabalhadora que a música clássica é superior à popular e que é muito difícil para eles a entenderem, enquanto as crianças de classe média são ensinadas a apreciá-la. De forma parecida, às crianças da classe média são ensinadas as qualidades que as capacitarão para serem líderes. Assim, as crianças de classe baixa enfrentam um preconceito recorrente nesse sistema (WRIGHT, 1985).

"O trabalho projeta uma longa sombra sobre a educação; o currículo e as práticas são projetados para instilar disciplina e subordinação" (BOWLES & GINTIS, 2002 p.54).

Muitos sociólogos, como a acadêmica britânica Diane Reay, afirmam que as escolas não se tornaram veículos para a oportunidade econômica. A obra de Bowles e Gintis ainda tem muita ressonância, porque houve pouco progresso para as classes trabalhadoras no último século. Os pobres têm, simplesmente, uma educação melhor no passado (BOWLES & GINTIS, 1975). Por toda a sociedade ocidental, a renda "real" dos mais pobres tem diminuído, a desigualdade tem aumentado, e é comum encontrar pessoas com curso superior ganhando salários baixos.

## **HABITUS DE PIERRE BOURDIEU**

De Marx a Durkheim, de Weber a Parsons, os sociólogos sempre quiseram determinar como o sistema de classes sociais é reproduzido, acreditando que ele está estruturalmente ligado à

economia, à propriedade e aos ativos financeiros. No entanto, nos anos 1970, Pierre Bourdieu alegou, em *Distinção*, que a questão era mais complexa, porque a classe social não é definida apenas pela economia, “mas pelo *habitus* de classe que normalmente está associado a esta posição” (TZANAKIS, 2013). Tal conceito foi discutido pela primeira vez por Tomás de Aquino, teólogo italiano do século XIII, que defendia que as coisas que as pessoas querem ou gostam e a forma como agem se dão porque elas pensam de certa maneira sobre si mesmas, cada um de nós tem uma inclinação particular, o *habitus*.

"O *habitus* funciona como um princípio estruturador, gerando e organizando práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas a seus fins sem pressupor a intenção consciente da adequação" (BOURDIEU, 1977 p.18).

Bourdieu, no entanto, desenvolve essa ideia mais significativamente. Ele define *habitus* como a corporificação das disposições socialmente adquiridas que levam os indivíduos a viver sua vida de modo similar aos outros membros de seu grupo de classe social. Um indivíduo de uma classe saberá que algo é pretencioso ou cafona, ao passo que uma pessoa de outra classe verá a mesma coisa como bonita ou deslumbrante. Ele sugere que uma criança aprende essas coisas com a família e depois na escola e com os colegas, que demonstram à criança em crescimento como falar e agir etc. Dessa forma, diz ele, “a ordem social é progressivamente inscrita na mente das pessoas”. Enquanto estudava as divisões de classes na França nos anos 1960, Bourdieu percebeu que as pessoas da mesma classe exibiam valores culturais parecidos. As coisas que elas sabiam e às quais davam valor, o jeito como falavam, a escolha de roupas e a ornamentação de seu corpo, além de sua visão sobre a arte, o lazer e o entretenimento, eram todos parecidos entre si. As classes altas francesas, notou, desfrutavam de poesia, filosofia e política. Elas gostavam de ir a teatros clássicos ou de vanguarda, museus, concertos de música clássica, e de acampar e fazer trilhas (DIMAGGIO & MOHR, 1985).

Nas classes trabalhadoras, Bourdieu descobriu que as pessoas gostavam ler romances e revistas, apostar, ir a shows musicais, butiques e ter carros de luxo. As escolhas eram relativamente limitadas e determinadas não pelo custo, mas pelo gosto. Ele percebeu que os membros de certa classe, ou fração de classe (um subgrupo de classe) compartilhavam gostos porque compartilhavam disposições, ou *habitus*. Eles passaram, por algum motivo, a gostar ou não das mesmas coisas. E tal consciência do *habitus* compartilhado lhes dava um senso particular de espaço, de modo que, eles se encaixavam nesta ou naquela classe (WRIGHT, 1985).

"Os indivíduos não estão determinados mecanicamente pelas estruturas sociais; eles as internalizam e, através do *habitus*, reproduzem-nas em suas práticas cotidianas" (BOURDIEU, 1984 p.26).

A construção do *habitus* não se deve nem ao indivíduo nem ao ambiente ao seu redor, ele é criado através da interação das mentes subjetivas com as estruturas e instituições ao seu redor. Os indivíduos nascem num grupo específico de uma classe social. Cada um é definido por um estilo de vida especial, ao qual Bourdieu se refere como *habitus* do grupo. Cada grupo de classe social tem um *habitus* de grupo que, ao mesmo tempo, define todos os outros *habitus* de grupo na sociedade e o diferencia deles. O *habitus* do grupo também está inscrito nas disposições corporais e gestos dos indivíduos. A classe social das pessoas pode ser discernida pela maneira como andam, falam, riem, choram etc., sendo a partir de tudo o que pensam e dizem. Na maioria dos casos, já nascem e crescem dentro de um *habitus* de grupo, os indivíduos praticamente não têm consciência da forma pela qual o *habitus* tanto capacita quanto restringe o jeito que pensam, percebem, agem e interagem com o mundo ao seu redor. O *habitus*, como a corporificação das disposições de um grupo maior ao qual o indivíduo pertence, acaba por oferecer às pessoas uma clara noção do tipo de pessoa que são e o que tais pessoas como elas deveriam pensar e sentir, além da maneira como devem se comportar (TZANAKIS, 2013).

O *habitus* dá aos indivíduos um “senso de lugar” único, porque o seu eu internalizado coincide perfeitamente com a estrutura de seu mundo externo. Mas, se eles se perdessem em “lugares” (instituições ou estruturas) de uma classe diferente, se sentiriam como um “peixe fora d’água”, deslocados onde estivessem. Bourdieu defende que o *habitus* de um indivíduo é feito de tipos e montantes diferentes de capital (econômico, cultural e social), que ele redefiniu como “um conjunto de recursos e poderes utilizáveis” que a pessoa tem (WRIGHT, 1985).

O capital econômico se refere, em poucas palavras, aos recursos materiais e à propriedade. O capital cultural de uma pessoa é sua capacidade de jogar o “jogo cultural”, desta forma, reconhecendo referências em livros, filmes e teatro; sabendo como agir numa dada situação (por exemplo, os modos e as conversas numa refeição); sabendo o que vestir e como fazê-lo. Já que o *habitus* define uma pessoa em qualquer situação como sendo de certa classe, ou de parte dela, ele é vital para delinear a ordem social. Bourdieu diz que o *habitus* quase sempre é óbvio através de juízos de classificação feitos sobre algo, como uma pintura, que funcionam para classificar a fala de alguém. Se uma pessoa descreve a pintura como “legal” e outra como “cafona”, aprendemos um pouco sobre a obra de arte, mas muito mais sobre a pessoa e seu *habitus*. As pessoas usam tais juízos de propósito para distinguir a si mesmas de seus semelhantes e para estabelecer sua classe (DIMAGGIO & MOHR, 1985).

Além do capital econômico e cultural, as pessoas talvez tenham um capital social, como recursos humanos (amigos e colegas) obtidos através de redes sociais. Tais relacionamentos dão um senso de obrigação mútua e respeito, podendo oferecer acesso a poder e influência. Essa ideia de capital social pode ser vista no sucesso de redes sociais como Facebook e LinkedIn, capazes de oferecer recursos para que os indivíduos aumentem seu capital social. Bourdieu também via o capital acadêmico (conhecimento intelectual), o capital linguístico (facilidade no comando da linguagem, determinando quem tem a autoridade de falar e ser ouvido) e o capital político (status no mundo político) desempenhando um papel de classe (DIMAGGIO & MOHR, 1985).

A luta de classes, tão aprofundada por Marx, pode se dar num nível individual, usando os termos de Bourdieu. Ele diz que um indivíduo se desenvolve dentro de relações (a família e a escola) antes de entrar em várias arenas sociais, ou “campos” (como instituições e grupos sociais), onde as pessoas expressam e constantemente reproduzem seu *habitus* (WRIGHT, 1985).

"A luta para transformar o habitus é inerentemente difícil, porque os dominantes exercem poder simplesmente conformando-se ao status quo" (BOURDIEU, 1984 p.19).

O fato de uma pessoa ter ou não sucesso nos campos em que entra depende do tipo de *habitus* que tenha e do capital que detém. Sendo assim, vale elencar que,

"A educação desempenha um papel crucial na reprodução do habitus, conferindo legitimidade às desigualdades sociais por meio do capital cultural" (BOURDIEU, 1977 p.21).

Cada campo tem um conjunto de regras que refletem o *habitus* do grupo a ponto de essas regras parecerem “senso comum para ele”. As pessoas são reconhecidas por seu “capital simbólico” e seu valor dentro do campo. Seu capital simbólico representa o conjunto de todas as outras formas de capital e se reflete como prestígio, uma reputação por competência ou uma posição social. Por toda a vida, as pessoas usam várias formas de capital. Elas também “montam estratégias” tentando saber como competir entre si por mais poder e capital. As formas particulares dessas estratégias são governadas pelo *habitus*, mas a maioria das pessoas ainda não está consciente de como suas escolhas e ações são determinadas por essas disposições adquiridas (TZANAKIS, 2013)..

"Os sujeitos do *habitus* internalizam ideias sociais e culturais dominantes, tornando-se sujeitos específicos como cidadãos, profissionais ou consumidores" (BOURDIEU, 1977 p.27).

Já que a ideia de Bourdieu de que o capital cultural se baseia tão fortemente nos *habitus* reproduzidos com constância e dos quais estamos tão imbuídos, ele se mostra um pouco pessimista quanto à possibilidade de mobilidade social. Mas o *habitus* está aberto à mudança através de diversas forças dentro de um campo. A interação das instituições e dos indivíduos geralmente reforça as ideias já existentes, mas é possível para alguém de uma classe social mais baixa ganhar capital cultural, por exemplo, ao entrar numa escola "boa". Isso talvez aumente seu capital o seu capital econômico, e seus filhos, por sua vez, talvez estudem numa escola privada e desfrutem de um melhor capital econômico e social e de um *habitus* diferente. Assim, para Bourdieu, todas as formas de capital estão relacionadas, de modo que, as pessoas convertem seu capital econômico em cultural e social a fim de melhorar suas chances na vida (WRIGHT, 1985).

O *habitus* de Bourdieu tem tido um grande impacto no debate sociológico nas últimas décadas. Mais do que qualquer outra ideia, ele captura o quanto as estruturas e processos sociais impessoais influenciam o que se considera como aparentes disposições pessoais únicas (DIMAGGIO & MOHR, 1985). O *habitus* reúne ideias de vários pensadores importantes em um único conceito compacto e versátil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As teorias de Bowles e Gintis, assim como as de Bourdieu enfocam o papel da educação quanto aos mecanismos de reprodução social. Estabelece-se que o *habitus* é capaz de reforçar de forma constante, certas disposições internalizadas, que privilegiam determinados capitais e atendem os interesses econômicos da classe dominante. Nota-se, portanto, a necessidade do repensar o conceito de currículo, assim como as práticas pedagógicas quanto a determinação de práticas ocultas que levem a manutenção das desigualdades estruturais.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Outline of a Theory of Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.



\_\_\_\_\_. **Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste.** Cambridge: Harvard University Press, 1984.

BOWLES, S.; GINTIS, H. **The Problem with Human Capital Theory—A Marxian Critique.** The American Economic **Review**, vol. 65, no. 2, 1975, pp. 74–82.

\_\_\_\_\_. **Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life.** New York: Basic Books, 1976.

\_\_\_\_\_. **Democracy and Capitalism: Property, Community, and the Contradictions of Modern Social Thought.** New York: Basic Books, 1986.

\_\_\_\_\_. **The Inheritance of Inequality.** Journal of Economic Perspectives, v. 16, n. 3, p. 3-30, 2002.

DIMAGGIO, P.; MOHR, J. **Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection.** American Journal of Sociology, vol. 90, no. 6, 1985, pp. 1231–1261.

TZANAKIS, M. **Social capital in Bourdieu's, Coleman's, and Putnam's theory: Implications for educational research.** Educational Philosophy and Theory, vol. 45, no. 4, 2013, pp. 598–618.

WRIGHT, E. O. **Classes.** London: Verso, 1985.