
AS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DO SOCIÓLOGO PIERRE BOURDIEU: REFLEXÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO DE PESQUISA

THE THEORETICAL CONTRIBUTIONS OF SOCIOLOGIST PIERRE BOURDIEU: REFLECTIONS ON BUILDING AN OBJECT OF RESEARCH

Ricardo Alexandre da Cruz*

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o projeto de doutorado intitulado *Ações afirmativas na educação brasileira: o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford e seus ex-bolsistas* que estou desenvolvendo, sob a orientação do professor doutor José Geraldo Silveira Bueno, no Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Para a realização da pesquisa tem-se analisado um conjunto de autores que se acredita podem contribuir para o melhor andamento da pesquisa. Autores como Norbert Elias (2000), Bernard Lahire (1997), Basil Bernstein (1990; 1996), entre outros. No entanto, um autor em especial, tem se mostrado de sobremaneira promissor, devido a sua produção teórica, para a minha pesquisa. Estou me referindo ao sociólogo francês Pierre Bourdieu, mais particularmente ao seu texto denominado *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura* publicado no livro *Escritos de Educação* organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani.

Porém, antes de entrar nos apontamentos relativos as contribuições encontradas no texto de Pierre Bourdieu é pertinente apresentar de modo pormenorizado a pesquisa que estou desenvolvendo no doutorado. Esse procedimento se justifica até mesmo para que se possa compreender melhor o alcance das contribuições encontradas no texto do sociólogo francês.

Só recentemente o tema da educação de negros no ensino superior e na pós-graduação brasileira, vem se tornando alvo de investigações mais específicas por parte de alguns pesquisadores. Estudos como o de Moema de Poli Teixeira, *Negros na Universidade* (2003), e o livro *Negro e Educação – Identidade Negra – Pesquisa sobre o negro e a educação no Brasil* (2003) Organizado por Iolanda de Oliveira e Petrolina B. Gonçalves e Silva, demonstram essa tentativa de superação da lacuna existente no campo de estudo das relações entre brancos e negros e educação no país.

Nessa perspectiva, o trabalho buscará compreender a presença, ou melhor, as trajetórias de estudantes negros na pós-graduação brasileira particularmente daqueles que adentraram nos cursos de pós-graduação com a ajuda do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford¹. Esse programa de ação afirmativa, que é coordenado pela Fundação Carlos Chagas², foi lançado no Brasil em 2001 (a previsão é que

permaneça no país até 2012). O programa oferece em torno de 40 bolsas por ano divididas entre os cursos de mestrado e doutorado *“prioritariamente para pessoas que se identificam como negras e indígenas, nascidas nas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste ou que provêm de famílias com poucos recursos econômicos ou educacionais”* (ROSEMBERG, 2008, p. 193-194). Assim, o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford tem como objetivo contribuir para que segmentos sub-representados, em determinados espaços sociais, como os negros, os índios e as mulheres tenham acesso aos cursos de pós-graduação tanto em universidades brasileiras como nas universidades estrangeiras. Assim, o grande mérito da implantação do programa no Brasil *“foi introduzir o tema da ação afirmativa na pós-graduação de forma inédita, em 2001, em consonância com os programas que estão sendo implantados ao nível de graduação no ensino superior brasileiro”* (SILVÉRIO, 2008, p. 234).

Desta forma, a pesquisa tentará compreender não somente a presença de negros na pós-graduação brasileira como também tentará refletir sobre o impacto que programas de ações afirmativas seja de cunho particular, como o Programa de Bolsa da Fundação Ford, ou como ação estatal, na qualidade de políticas públicas – como e o caso das cotas, têm e podem ter no sentido de tornar mais democrática a sociedade na qual vivemos.

Nesse sentido, a pesquisa visará contribuir, entre outros, para o entendimento de como se dá a exclusão, com base nas desigualdades sociais e raciais, dos negros em relação aos níveis mais elevados de ensino – no caso a pós-graduação – e de como vem se processando a possível inclusão deles, com base nas políticas de ações afirmativas, nos níveis mais avançados de ensino.

É interessante chamar a atenção para o fato de que enquanto o debate sobre ações afirmativas no Brasil repousa na questão da reserva de vagas, na graduação, para negros, indígenas o Programa de Bolsas da Fundação Ford tem, entre outras, uma característica singular e interessante uma vez que ele fornece bolsas única e exclusivamente para os cursos de pós-graduação que podem ser *“considerado muito mais elitista e fechado”*. (SILVÉRIO, 2008, p. 230).

Considerando-se que é da pós-graduação que saem os professores que atuam no ensino superior brasileiro percebe-se o caráter estratégico do programa de bolsas da Fundação Ford ao fornecer bolsas somente para a Pós-Graduação. Isso poderá ocasionar o aumento no número de professores universitários negros uma vez que a presença destes na qualidade de docentes nas universidades é bastante pequena. Para que se tenha uma ideia do pequeno número de professores universitários negros presentes nas instituições públicas brasileiras basta registrar que segundo Carvalho

(2003), com base em dados coletados no ano de 2003, dos 1.500 professores da Universidade de Brasília 15 eram negros; A Universidade Federal de São Carlos na época (2003) contava com 670 professores dos quais 3 eram negros; na Universidade Federal de Minas Gerais haviam 2.700 professores sendo que 20 eram negros; a Universidade Federal do Pará contava com 2.200 professores entre esses haviam 18 professores negros; na Universidade federal do Rio Grande do Sul haviam 1.300 professores entre os quais 3 eram negros (sendo que um deles era africano). Nessa perspectiva pode-se acreditar *“que esse mesmo padrão de distribuição [de professores universitários negros nas instituições públicas] deve operar em outras universidades públicas”* (CARVALHO, 2003, p. 168).

Para a consecução dessa pesquisa pretendo inicialmente fazer um levantamento da história do conceito de ações afirmativas³ na educação brasileira. Para isso, será consultada a bibliografia que versa sobre o tema como, por exemplo, Teresinha Bernardo (2007), Hélio Santos (2001), Valter Roberto Silvério e Petronilha B. G. Silva (2003), Sales Augusto dos Santos (2005), João Feres Júnior e Jonas Zoninsein (2006; 2008), entre outros.

Num segundo momento, pretendo realizar entrevistas com os ex-bolsistas do Programa Internacional de bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford. Assim, como o objetivo do trabalho é, entre outros, entender a relação entre a presença de negros na Pós-Graduação (do ponto de vista do acesso, da permanência e do destino profissional após a conclusão da mesma) e as políticas de ações afirmativas na educação brasileira notadamente o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford este trabalho buscará entrevistar os ex-bolsistas e mesmo, se for possível, a equipe da Fundação Carlos Chagas responsável pela coordenação do programa no Brasil.

Por fim, serão analisadas as correspondências (circulares, informativos, folder, etc.) feitas entre o Programa de Bolsas da Ford e seus bolsistas e ex-bolsistas que possibilitem uma maior compreensão da ação e dos objetivos do programa no Brasil.

Feito essa apresentação, que tem como objetivo, como já foi dito, situar o leitor em relação ao tema que esta sendo por mim pesquisado, retornarei a questão central deste texto, isto é, o apontamento das contribuições que o texto *“A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”*, de Pierre Bourdieu, fornece ao meu trabalho.

Neste texto, Bourdieu busca superar a ideia tradicional que relaciona sucesso e fracasso escolar a aptidões naturais, ao dom atribuído aos indivíduos. O autor demonstra, além disso, os mecanismos que fazem com que a escola converta diferenças culturais, ligadas a origem familiar, em verdadeiros veredictos de sucesso ou fracasso escolar.

Desta forma, um elemento importante que o texto aponta é a transmissão do capital cultural que a família transmite aos seus filhos. Que para o autor é feita de forma mais indireta que direta, ou seja, não é um processo necessariamente intencional, consciente.

Assim, o capital cultural, diferentemente do capital econômico, é incorporado ao indivíduo, uma vez que o mesmo é parte constitutiva do próprio sujeito:

Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do 'sujeito' sobre si mesmo (fala em 'cultivar-se'). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da 'pessoa', um *habitus*. Aquele que o possui 'pagou com a sua própria pessoa' e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital 'pessoal' não pode ser transmitido *instantaneamente* (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. (BOURDIEU, 2008, p. 74-75, grifo do autor).

Bourdieu informa, também, que o capital cultural se veicula por meio de três estados: o estado incorporado, que seria a possibilidade de o indivíduo dispor de tempo e meios para poder efetuar um trabalho pessoal de inculcação do conjunto das qualificações intelectuais. O estado objetivado seria a posse pelo sujeito de bens culturais como as pinturas, escritos, trabalhos de artes plásticas, obras de artes em geral. E por fim, o estado institucionalizado, que seria o reconhecimento legal, burocrático do capital cultural visível nos diplomas, certificados escolares etc.

Este conceito de capital cultural e sua transmissão pela família será de grande importância para o meu trabalho, uma vez que pretendo analisar a presença desse capital nas famílias dos sujeitos que estou pesquisando. Nesse sentido, pretendo examinar a presença do capital cultural nessas famílias e as possíveis relações que podem ser estabelecidas entre esse capital e o destino escolar dos sujeitos negros investigados. Tendo em vista que sobre estes indivíduos pesam a marca da cor, assim como da origem social da família, intento investigar também como essa variável afeta a "esperança de vida escolar" desses sujeitos e de suas famílias.

Outro elemento importante, que na verdade é um desdobramento do que foi dito no parágrafo acima, é que pretendo entender como a escola e os sujeitos por mim estudados lidam com o racismo. Tendo em vista que ser negro na sociedade brasileira – que é fortemente marcada pelo preconceito contra o negro – configura-se numa desvantagem – uma vez que há uma franca valorização do indivíduo branco –, a questão que o texto de Bourdieu me ajudou a construir foi: se de fato a escola transforma vantagens e desvantagens sociais (vou chamar de sócio-raciais) progressivamente em vantagens e desvantagens escolares o que ocorre nas trajetórias dos estudantes negros, mas especificamente nas trajetórias escolares de meus investigados? Ou seja, a escola também transforma desvantagem racial em desvantagem escolar? O racismo, presente no interior da instituição escolar,

que afeta a aprendizagem dos alunos negros, conforme foi demonstrado por Castro e Abramovay (2006), é um indício dessa transformação de desvantagem racial em desvantagem escolar? Essas são questões importantes que serão aperfeiçoadas, no desenvolvimento de minha pesquisa, e que surgiram a partir da leitura do texto de Bourdieu. Outra contribuição relevante que pretendo aprofundar no meu trabalho é o conceito de *habitus*. Embora esse conceito não seja tratado no texto “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura” de Bourdieu, a leitura do mesmo me possibilitou tomar conhecimento desse conceito e a considerar a sua utilização na minha pesquisa.

Desta forma, *habitus* pode ser entendido como um determinado estilo de vida que o indivíduo exterioriza, é uma espécie de marca individual e intransferível que a pessoa porta e que sustenta os julgamentos, uma determinada visão de mundo. Nesse sentido, o *habitus* pode ser entendido como um “sistema de sinais distintivos” que é composto por um conjunto de “características adquiridas [pelos sujeitos] no seu processo de socialização e incorporadas de modo a possibilitar-lhes as concepções e habilidades necessárias para a sua vida individual e social” (OLIVEIRA, 2004, p. 83). Essas concepções e habilidades, que são aprendidas e apreendidas pelos sujeitos, é que constituem as estratégias, as táticas engendradas e aplicadas pelos mesmos em suas trajetórias individuais e socioeducacionais.

Nessa perspectiva o *habitus* é um:

Sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidos para este fim. (BOURDIEU, 1983, p. 94).

Destarte, o conceito de *habitus* em Bourdieu surge como um conceito promissor para a pesquisa. Sendo que com sua operacionalização pretendo verificar se o fato de ter freqüentado a Pós-Graduação e o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford influenciou de alguma forma a identidade dos sujeitos no sentido de lhes fortalecer um certo *habitus* enquanto indivíduos negros. É com base nessa ideia de *habitus* que pretendo verificar como os indivíduos negros por mim pesquisados ao enfrentar situações de discriminação por serem negros nos seus processos de socialização, nas suas trajetórias sociais e escolares, constroem suas concepções e visões de mundo e montam estratégias que os permitem fazer frente a possíveis dificuldades que eles, por serem negros, possam enfrentar.

Enfim, essas foram algumas das contribuições que pude apreender do texto “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura” de Pierre Bourdieu. No entanto, estou convencido que ao revisar esse texto

mais contribuições irei encontrar para a consecução de meu trabalho de pesquisa. Mais do que isto, a leitura do texto do sociólogo francês ratificou para mim a ideia de que não só o texto em questão como as várias obras do autor poderão me ajudar de maneira significativa, constituindo se assim no meu principal referencial teórico.

Notas

* Ricardo Alexandre da Cruz é doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP. Mestre em Educação pelo mesmo Programa. Trabalha com a temática relações étnico-raciais e educação e é ex-bolsistas do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford. E-mail: ridacruz@yahoo.com.br

¹ A Fundação Ford é uma organização, sem fins lucrativos, criada em 1936 nos Estados Unidos.

² A Fundação Carlos Chagas é uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, reconhecida como de Utilidade Pública, criada em 1964 com o objetivo de preparar exames vestibulares. No entanto, a partir de 1968, passou a atuar também na esfera de seleção de recursos humanos efetuando concursos para instituições públicas e privadas. A Fundação Carlos Chagas desde 1971 atua, também, no campo da pesquisa educacional publicando duas revistas: Cadernos de Pesquisa e Estudos em Avaliação Educacional.

³ Segundo Gomes (2005, p. 49), as “ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade”.

Referências

BERNARDO, Teresinha. Relativismo e racismo. **Revista ponto-e-vírgula**, São Paulo, v. 1, 2007.

BERNSTEIN, Basil. **Poder, educacion y conciencia** – sociologia de la transmision cultural. Barcelona: El Roure Editorial, 1990.

_____. **Estruturação do discurso pedagógico – classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção – Crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

_____. Textos. In: ORTIZ, Renato (orgs.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARVALHO, José Jorge de. Ações afirmativas para negros na Pós-Graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação e Ações Afirmativas** – Entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Inep, 2003.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Mirian (Coordenadoras). **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, 2006.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). **Ação Afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.

_____. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da Ação Afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, S. A. dos (org.). **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares – As razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

OLIVEIRA, Eliana de. **Mulher negra professora universitária – trajetória, conflitos e identidade**. São Paulo. Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Antropologia Social. Universidade de São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Negro e Educação – Identidade Negra** – Pesquisa sobre o negro e a educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Experiências do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford. In: ZONINSEIN, Jonas. JÚNIOR, João Feres

(orgs.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SANTOS, Sales Augusto dos Santos. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil**: a trilha do círculo vicioso. São Paulo: Editora Senac, 2001.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter. Roberto. **Educação e Ações Afirmativas**: entre a injustiça simbólica e injustiça econômica. Brasília: Inep, 2003.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O IFP e a ação afirmativa na Pós-Graduação brasileira. In: ZONINSEIN, Jonas. JÚNIOR, João Feres (orgs.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros na Universidade**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

Recebido em: maio de 2010.

Aprovado em: fevereiro de 2011.