

Da Essencialização da Realidade

Luiz Carlos Mariano da Rosa

'O silêncio desses espaços infinitos me apavora'
os pensamentos estraçalhados de Pascal
são a crise de uma consciência excepcional
no limiar de uma nova era
o místico Pascal
contempla o céu estrelado
numa vã espera de vozes
o céu calou-se
estamos sós no infinito
deus nos abandonou [...]
a solidão 'cósmica' de Pascal
é o pendant do vazio
de sua classe social
cuja hegemonia está para terminar
os germes da revolução francesa
que vai derrubar a nobreza
e colocar a burguesia no poder
já estão no ar
Pascal ouve nos céus
o tremendo silêncio
de uma classe que já disse
tudo que tinha que dizer
pela boca da história [LEMINSKI, Paulo. O silêncio de Pascal. In
Folha de S. Paulo, Ilustrada, 27 de julho de 1985. Apud ARANHA,
Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires, 1995, p.]

Aspectos Introdutórios

Ação que intencionaliza a construcionalidade humana de acordo com um arcabouço paradigmático institucionalizado pela sociedade [ou melhor, através de uma de suas classes ou segmentos, em nome dela], o processo formativo-educacional tende a atribuir caráter preeminente à constitutividade do ser social ou a absolutizar a estruturalização individual, cujas vertentes o texto em questão aborda, ilustrando a primeira através do pensamento de Durkheim e recorrendo a Rousseau para exemplificar a segunda, embora até mesmo nesta haja um rastro de prerrogativas que esboçam a silhueta do cidadão, arquetipo não circunscrito àquela, mas que pode emergir, e emerge, guardando relacionalidade com a contextualidade sociocultural [e consequencialmente política, econômica, histórica], como o demonstra Bourdieu.

Fundamentalizado pela perspectiva do sociólogo e antropólogo francês, a investigação, referencializada, a partir do “Tópico III”, pela temática dos desafios da educação, desprezando a dicotomização tradicional [formação social versus formação individual] se detém no percurso que objetifica a base conteudística do arcabouço cultural,

cuja reestruturalização se impõe em virtude de que é em seu nicho que o conhecimento [e consequencialmente a ordem social, e por extensão, os aspectos políticos, econômicos, históricos] se [re]produz, o que demanda, por conseguinte [simultaneamente], a mesma processualística [a saber, reestruturalizadora], quanto à forma de [re]construcionalizá-lo através da funcionalidade do sistema educacional, como também da operacionalidade dos agentes envolvidos.

Fator de coesão social, tanto quanto de estruturalização identitária, ao processo formativo-educacional impõe-se as intervenções [reclamadas até pelo contexto sociocultural da sociedade pós-moderna], como a agregação das nuances integralizadoras que, afinal, os aspectos conclusivos do projeto em questão trazem como propostas.

Tópico I – Do Cidadão Durkheimiano [Da Formação Social]

Identificando na estruturalidade consciencial do indivíduo [educando] a constitutividade de duas realidades diferencializadas que, no entanto, mantém, em face da condição de inseparabilidade que as caracteriza, uma relação de convergência em sua constitutividade, a saber, a consciência coletiva e a consciência individual, Émile Durkheim, sociólogo francês, contrapondo-se à perspectiva individualista, circunscrita ao psicologismo idealista – que, trazendo a influência de Kant e Hegel, predomina na processualística educacional até o séc. XIX -, construcionaliza uma concepção pedagógica fundamentada na formação de cidadãos capazes de cooperar na funcionalidade harmônica do organismo social.

Se a consciência coletiva, “um conjunto de crenças e sentimentos comuns à maioria dos membros de uma sociedade” [BARAQUIN, Noëlla; JACQUELINE Laffitte, 2004, p. 122], diferencializada da consciência particular dos indivíduos [não sendo tampouco equivalente ao somatório destas], adquirida mediante os processos de socialização, representa, em síntese, os valores de troca constitutivos de um sistema determinado, autonomizado, vivencializados pelos integrantes de um grupo social, a consciência individual corresponde às crenças, aos hábitos, aos pensamentos, aos costumes, às vontades, enfim, arcabouço dos estados mentais, em suma, cujas capacidades, segundo Durkheim, no tocante à constitutividade do desenvolvimento coletivo, mantém uma relação de subordinação quanto àquela que, por ter preeminência, caracteriza o processo formativo-educacional como um bem social, consubstancializado pelo conjunto de interdições engendrado pelos agentes socioculturais, do sistema religioso à ação política, do trabalho científico aos pressupostos econômicos.

Longe de ter por objeto único ou principal o indivíduo e seus interesses, a educação é, acima de tudo, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência [DURKHEIM, 1978, p. 52]

De acordo com a perspectiva “funcionalista” que o pensamento durkheimiano assinala, o processo formativo-educacional é um fenômeno socializador que interseccionaliza duas gerações, a saber, a jovem e a adulta – a primeira, co-partícipe, em nome da integração [normativizante], de uma atualização futuralizante, a segunda, gestora de uma atualização presentificante -, cuja dinamicidade não se concebe senão imbrincada

nos fundamentos das causalidades históricas, com as quais importa guardar uma relacionalidade construcionalizante, pois a fuga de tais pressupostos redundaria no exílio da atividade pedagógica que, circunscrita, então, ao exercício da vontade e do desenvolvimento individual, jamais possibilita a apreensão da contextualidade, das condicionalidades aos condicionantes de uma existencialidade que não é menos do que sociocultural.

Construcionalizar um ser social à altura das necessidades que emergem do espaço público do qual, enquanto cidadão, participará, eis a função do processo formativo-educacional cuja atividade, segundo Durkheim, em virtude da normatividade que caracteriza a sua funcionalidade, demanda a superestimação do papel do pedagogo em detrimento do educando através de uma relação “magistrocêntrica” que pressupõe uma correspondência que envolve a autonomização volitiva e a essencialização passiva [obediência], movimento que interpreta como “uma tábua rasa” [que reclama construcionalidade simbólica] cada nova geração que surge no seio da sociedade.

Nessa perspectiva, o processo formativo-educacional se circunscreve à categorização de fato social [tal como o direito, a religião, a moda, o sistema financeiro, etc.] que, em síntese, de acordo com a definição durkheimiana, condicionaliza as atitudes, as condutas e os comportamentos dos indivíduos no exercício das vivencialidades sociais, caracterizando as suas formas de pensar, sentir e agir, as quais, constitutivas de um arcabouço paradigmático, trazendo subjacentes pressupostos de coercibilidade, exterioridade e generalidade, se impõem estruturalizando as relações inter-individuais.

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas não ainda amadurecidas para a vida social. Tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destina [DURKHEIM, 1978, p. 41]

Tópico II – Do Homem Rousseauísta [Da Formação Individual (Pessoal)]

Pressupondo o “estado de natureza”, que guarda relacionalidade com a hipótese de uma condicionalidade primitiva, anterior ao processo de sociabilidade, caracterizada, pois, por uma vivencialidade fundamentada pela liberdade, Rousseau, um dos teóricos do contratualismo, construcionaliza o “Mito do Bom Selvagem” que, referencializado pelo pensamento de que “o homem é naturalmente bom”, atribui a sua corrupção não à sua natureza em si senão à instauração da socialização, cuja influência, baseada na institucionalização da propriedade [que substancializa a desigualdade], caotiza, afinal, a estruturalidade da civilização que a própria sociedade gera.

Não existe perversidade original no coração humano e os primeiros movimentos da natureza são sempre retos [ROUSSEAU, Jean-Jacques. In BARAQUIN, Noëlla; JACQUELINE Laffitte, 2004, p. 339]

Postulando teoricamente a existencialidade de um ser que, embora circunscrito à

uma referencialidade que, trazendo a imagística de um estado de dispersão [posto que ignora o trabalho], o aproxima das fronteiras da animalidade [caracterizada pela instintividade absoluta], das quais então escapa em face da sua consciencialidade, da sua capacidade, em síntese, de reconhecer-se livre para aceitar ou resistir, Rousseau, distinguindo-o também pela sua perfectibilidade [faculdade de aperfeiçoar-se], confere à supressão gradativa da liberdade a desigualdade que, baseada nas caracterizações individuais [prerrogativa natural], transforma-se em uma construcionalização social [e, consequencialmente, política, cultural, econômica, histórica], que, afinal, propõe artifícios substitutivos para a instrumentalização das suas vivencialidades sociais, tais como o culto das aparências e as regras da polidez.

Construcionalizando o homem como um ser em devir, que traz subjacente em sua constitutividade as potencialidades que atualizam-se sob o efeito das circunstâncias [engendrando o desenvolvimento das faculdades que o compõem], Rousseau advoga que a perfectibilidade não implica necessariamente a evolução moral, interpretando a bondade que o identifica no “estado de natureza”, no qual experiencializa a verdadeira felicidade, não como um valor ético, mas como uma disposição psicológica estruturalizada por duas forças que mantêm uma relacionalidade de oposição e complementaridade, a saber, o amor de si e a piedade. Condicionando a inocência original, constitui, pois, “uma moral natural”, a primeira, distinta do “amor-próprio” [sentimento factício engendrado na sociedade que, em suma, produz a autocentralização em detrimento do outro], possibilita a autoconservação, enquanto que a segunda [a piedade], oriunda daquela, institui a fronteira que interseccionaliza todos os seres, em virtude da descoberta do fenômeno identitário da semelhança através da vivencialização das vicissitudes existenciais que, inevitavelmente compartilhadas, estabelece a comunicacionalidade do sofrimento que comungam.

A corrupção do “estado de natureza”, a degenerescência humana, pois, tem como pressuposto um obstáculo exterior [a penúria devido a alterações climáticas, por exemplo] que sequestra o homem das condicionalidades que estruturalizam a independência e a ociosidade que contextualizam a sua felicidade, desencadeando, os desafios demandados pela adversidade, o processo de perfectibilidade que deflagra o desenvolvimento de uma inteligência instrumental, necessária, pois, para a manutenção de sua existencialidade que, então, reclama o trabalho, referencialidade da sua sobrevivência. O desencadeamento da caotização, determinada, em síntese, segundo Rousseau, pela institucionalização da “apropriação arbitrária daquilo que, pertencendo a todos, não pertence a ninguém” [definição de propriedade], tendo em vista que não sendo reconhecida por nenhum direito, depende da força [e da “lei do mais forte”], que engendra a “guerra de todos contra todos” [“bellum omnium contra omnes”], resulta na instituição da organização sociopolítica, consubstancializada pelo pacto social, pois antes “uma ordem injusta do que a anarquia”.

A renúncia à liberdade, segundo a perspectiva rousseauísta, compromete a própria condição humana, visto que o homem, mais do que impossibilitado de agir, não está senão destituído da instrumentalidade essencial para a realização do espírito, estado este que demanda uma imersão investigativa, em nome do autoconhecimento, em sua própria estruturalidade interior, processo que, no entanto, transpondo a circunscrição da razão, desenvolve-se através da dinamicidade emocional, traduzindo-se em uma entrega sensorial à natureza.

Em “Emílio”, minucioso tratado sobre o processo formativo-educacional, Rousseau propõe a reinvenção do homem da natureza, advogando como seu fundamento a relação de convivência com as condicionalidades naturais em contraposição às coerções

sociais, das quais se distanciará então a fim de possibilitar o desenvolvimento incorruptível das suas potencialidades, a saber, a razão, a sociabilidade, a consciência moral e cívica, que engendrariam, em suma, gradualmente, a autonomia e o sentido da liberdade. Escapando da vontade arbitrária dos homens, a sua razão se estruturalizará de maneira espontânea em virtude da relacionalidade que guarda com as leis eternas da natureza, mantendo-se imune às paixões que os dominam em nome da sociedade.

Eis as cinco fases do processo formativo-educacional que em “Emílio” Rousseau assinala: lactância [de 0 a 2 anos], infância [de 2 a 12 anos], adolescência [de 12 a 15 anos], mocidade [de 15 a 20 anos] e início da idade adulta [de 20 a 25 anos]. Tendo como origem, sob o pressuposto da “razão sensitiva”, a desenvolvimentalidade das sensações, dos sentimentos, levando-se em conta a necessidade de não obstaculizar a manifestação do arcabouço dos intintos, dos sentidos, das emoções, que conjuga fenômenos anteriores ao próprio pensamento [estruturalizado por conceitualidades], Rousseau enfatiza a experiencialização no processo educacional, cuja dinamicidade ensina, afinal, o exercício da arte de pensar por si, desembocando nas noções do bem e do mal, tanto quanto nas concepções morais e religiosas. Embora sob a perspectiva da inerência dos princípios do sentido moral, visto considerar que a consciência do bem e do mal tem raízes no coração humano, Rousseau não circunscreve à razão a sua potencialização, mas atribui à filosofia a capacidade de engendrar o seu fomento em nome da construcionalização de um ser cuja moral fundamenta-se em um sentimento que tem a iluminação da racionalidade, e cuja bondade natural, tornando-se virtude, possibilita o conhecimento da felicidade, caracterizada pela transparência da consciência, em lugar da impostura e do engano da aparência, tanto quanto pela reciprocidade e piedade, que substituem a desigualdade e a exploração.

Viver é o que eu desejo ensinar-lhe. Quando sair de minhas mãos, ele não será magistrado, soldado ou sacerdote, ele será, antes de tudo, um homem [ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires, 1995, p. 226]

De acordo com Rousseau, o processo formativo-educacional não deve inclinar-se senão para a estruturalização do próprio indivíduo enquanto ser humano, não se circunscrevendo às fronteiras da sociedade, embora esteja pressuposto nesta pedagogia a dimensionalidade política, como defende a professora de filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Maria Constança Peres Pissarra, dizendo que “o objetivo de Rousseau é tanto formar o homem como o cidadão” [FERRARI, Márcio, 2004], enfatizando que “a dimensão política é crucial em seus princípios de educação” [idem].

Tópico III – Do Agente Bourdieusiano [Qual é o papel predominante da educação na época atual?]

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções desta cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação

interna à natureza das coisas ou a uma natureza humana [BOURDIEU, Pierre. In NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques M. s/d, p. 36]

Postulando que o conjunto de práticas, teorias, instituições, valores materiais e espirituais, enfim, o sistema de símbolos, em suma, que constitui o arcabouço cultural que fundamentaliza as maneiras de ser, pensar e sentir, as atitudes e os comportamentos de um grupo social, caracteriza-se como arbitrário à medida que a sua institucionalização não obedece à estruturalidade de nenhuma razão objetiva, universal, Bourdieu interpreta que a conversão que produz a sua legitimação guarda relacionalidade com as forças que interagem na contextualidade de uma sociedade, em nome do privilégio de uma das classes [um dos segmentos] que, em face da sua primazia, torna os códigos das suas vivencialidades dominantes, impondo-os a todos.

É nessa perspectiva, pois, que Bourdieu desenvolve o conceito de “violência simbólica”, caracterizada pelo processo de imposição dissimulada de um arbitrário cultural como estruturalidade universal, função cumprida pela escola através do processo formativo-educacional, cuja autoridade pedagógica potencializa-se à medida da sua capacidade de, transmitindo os seus conteúdos, revesti-los de neutralidade, exercendo, assim, uma atividade reprodutora e legitimadora das desigualdades sociais, embora como uma relação formalmente igualitária.

Detendo-se na questão da comunicação pedagógica, que demanda, como qualquer processo de comunicacionalidade cultural, o domínio dos códigos da sua instrumentalidade, Bourdieu preconiza que a rentabilidade dessa relação inter-relaciona-se com a capacidade de decodificação dos receptores, que diferencializa-se, em suma, entre os descendentes das classes [ou segmentos] dominantes e os demais, os quais, subestimados na dinâmica da transmissão, assimilação e metabolização dos conteúdos do arcabouço em questão em face da impotência histórica diante das referencialidades culturais e linguísticas prevaletentes, herança “natural” daqueles, tornam-se “estéreis”, incorporando uma inferioridade infundada, que traz como prerrogativas da anemia intelectual [falta de inteligência] ao câncer moral [fraqueza de vontade].

As especificidades do modo de desenvolver o relacionamento com a cultura também se tornaram objetos do pensamento de Bourdieu, que dessa forma os distingue, a saber, por “familiarização insensível”, próprio dos dominantes, e por “inculcação escolar”, no caso dos agentes sociais desfavorecidos [dominados], que correspondem, por conseguinte, a

dois modos de aquisição da cultura: o aprendizado total, precoce e insensível, efetuado desde a primeira infância no seio da família, e o aprendizado tardio, metódico, acelerado, que uma ação pedagógica explícita e expressa assegura [BOURDIEU, Pierre. In NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques M. s/d, p. 40]

A escola, neste sentido, tende a valorizar, segundo Bourdieu, o modo de relacionalidade que, envolvendo a construcionalidade do saber e o arcabouço da cultura, somente os representantes dos segmentos dominantes [os seus herdeiros, pois, em virtude do processo de socialização familiar], podem desenvolver. Além de sublinhar a

correspondência entre o saber escolar e a cultura dominante, Bourdieu empreende uma análise crítica do currículo, associando o prestígio de cada disciplina acadêmica ao grau de afinidade com as habilidades valorizadas pela elite, denunciando a hierarquizacionalidade que subjaz na relação entre as disciplinas [ou matérias].

A escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses ‘marginalizados por dentro’ estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada [...] e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente.

[...] Eles são obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria escola inspira; são obrigados, por assim dizer, a engolir o sapo, e por isso levam adiante sem convicção e sem pressa uma escolaridade, que sabem não ter futuro [BOURDIEU, PIERRE. A Miséria do Mundo. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 485. In CATANI, s/d, p. 67]

A perspectiva deste tópico, fundamentalizada pelo pensamento de Bourdieu, se impõe em face da necessidade de superação da processualística dicotômica [formação individual versus formação social] que caracteriza historicamente a questão envolvendo a atividade pedagógica, que, transcendendo tal circunscrição, demanda uma reestruturalização da base conteudística do arcabouço cultural, em cujo nicho o conhecimento [e consequencialmente a ordem social, e por extensão, os aspectos políticos, econômicos, históricos] se [re]produz, tanto quanto, simultaneamente, da forma de [re]construcionalizá-lo através da funcionalidade do sistema educacional, como também da operacionalidade dos agentes envolvidos.

Aspectos Conclusivos

O princípio da ação histórica, tanto a do artista, do erudito ou do governante como a do operário ou do pequeno funcionário, não é algo que se configura socialmente como um objeto constituído na exterioridade. Não reside nem na consciência nem nas coisas, mas na relação entre dois estados do social, isto é, entre a história objetivada das coisas sob a forma de instituições e a história encarnada nos corpos sob a forma desse sistema de disposições que eu chamo ‘habitus’. O corpo está no mundo social, e o mundo social está no corpo. E a incorporação do social, realizada pela aprendizagem, é o fundamento da presença no mundo social, que supõe a ação socialmente bem-sucedida e a experiência ordinária desse mundo como evidentes [BOURDIEU, Pierre. Leçon sur la Leçon. Paris: Les Éditions de Minuit. 1982. pp. 37-38. In CATANI, s/d, p. 70]

1ª Questão: Fator de coesão social:

Estabelecendo uma ruptura envolvendo o oposicionalismo institucionalizado entre a perspectiva objetivista, fundamentalizada no pressuposto de que a realidade social é constituída de um conjunto de normas e regras que mantém, da mesma forma que as leis físicas, uma relação de independência diante da consciência, e a ótica subjetivista, que advoga que tudo o que provém da consciência se exige a uma investigação experimental, Bourdieu recorre ao conceito de “habitus” [do latim “maneira de ser”], maneira pela qual as condicionalidades objetivas de existencialidade são interiorizadas, cujas disposições adquiridas, transformadas em “naturais”, estruturalizam a subjetividade, tornando-se a instrumentalidade de interiorização da exterioridade.

A construcionalização de um “habitus” engendra um sentimento de identidade social, tendo em vista que a incorporação das atitudes que carrega institui a inclusão do indivíduo em um determinado grupo social, um espaço específico estruturalizado por relações objetivas, segundo uma lógica própria, que concentra recursos de um “capital simbólico”. Para Bourdieu, o “capital simbólico”, produto da articulação entre a Escola e a Universidade, torna-se um patrimônio herdado pelos segmentos dominantes. Conclusão: “A educação de massa seria então uma ilusão necessária à reprodução de um sistema social baseado no domínio econômico e simbólico de uma minoria” [BARAQUIN, Noëlla; JACQUELINE Laffitte, 2004, p. 79].

Neste sentido, ao processo formativo-educacional impõe-se, em face da necessidade de escapar destas referencialidades paradigmáticas, senão somente ainda desde sempre prevaletentes, as seguintes intervenções, reclamadas até pelo contexto sociocultural da sociedade pós-moderna.

- a. Construção de uma fronteira comunicacional;**
- b. Geração de uma relacionalidade intersubjetiva.**

2ª Questão: Fator de estruturalização identitária:

“Agente” [“aquele que age”, literalmente]. Eis a referencialização identitária usada por Bourdieu para designar os indivíduos participando do processo de interação social, que pressupõe uma posição antagônica em relação à concepção do sujeito “livre”, detentor da capacidade de transformar o mundo através da instrumentalidade da razão.

De acordo com a sua perspectiva, racionalidade e consciencialidade não trazem em si condicionalidades estruturais suficientes para justificar a dinamicidade social, irreduzível, pois, a um arcabouço de escolhas que objetivam a maximização das possibilidades individuais. Embora não exclua o arbítrio, a possibilidade de escolha, Bourdieu pensa a construcionalidade social do indivíduo levando em conta a contextualidade da socialidade, cujos valores se impõem, estruturalizando-o, configurando-se como inescapáveis, demandando, então, uma inter-relação abrangendo o princípio da razão individual e a lógica das estruturalidades sociais.

“Habitus”, pois, fundamentaliza a construção de uma ótica que circunscreve a ação social ao âmbito que intersecciona as estruturalidades sociais [patrimônio histórico-cultural] e o cálculo racional individual [arbítrio], em nome das fronteiras das disposições motivacionais pré-conscientes [carga natural], que, afinal, desvela a existencialidade dos

agentes como uma relação caracterizada pela dinamicidade historial entre o legado do arcabouço incorporado [como teias cognitivas organizacionais] no processo de socialização, a pensamentalidade, tanto quanto o movimento contingente do agir que o cotidiano reivindica.

Como fator de estruturalização identitária, ao processo formativo-educacional importa agregar as seguintes nuances integralizadoras:

- a. **Interseccionalização biopsicocultural;**
- b. **Autonomização intelectual convergente.**

Bibliografia

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia.** São Paulo: Moderna, 1995. 395 p.;

BARAQUIN, Noëlla; LAFFITTE, Jacqueline. **Dicionário de Filósofos [Dictionnaire des Philosophes]**. Tradução de Pedro Elói Duarte. Coleção Lexis. Lisboa: Edições 70. 2004. 397 p.;

CATANI, Denice Barbara. **Excertos bourdieusianos.** A Educação por Bourdieu. Bourdieu Pensa a Educação 5. Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor. São Paulo: Segmento. s/d;

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** São Paulo. Melhoramentos. 1978;

FERRARI, Márcio. **O filósofo da liberdade como valor supremo.** Grandes Pensadores. Jean-Jacques Rousseau. Nova Escola – A Revista do Professor, São Paulo: Abril, Agosto de 2004;

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques M. **Um arbitrário cultural dominante.** Bourdieu Pensa a Educação 5. Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor. São Paulo: Segmento, s/d.

E-Referências

DURKHEIM, Émile. **O criador da sociologia da educação.** Realismo. Revista Nova Escola. Disponível em

<http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/pdf/Esp_004/emile_durkheim.pdf>. Acesso em 25/09/2008.