

## A ESCOLA COMO AGÊNCIA REPRODUTORA DAS DESIGUALDADES SOCIAIS.

Amanda Felix Oliveira

Faculdade de Inhumas – Facmais

**RESUMO:** O presente artigo apresenta as contribuições do sociólogo Pierre Bourdieu no campo da Sociologia da Educação, com o objetivo de discutir como a escola é influenciada pelos ideais sociais, atuando como uma agência reprodutora das desigualdades. Assim sendo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica acerca dos postulados de Bourdieu e elencou-se alguns conceitos teóricos essenciais para compreensão do papel da escola na reprodução e alienação dos alunos. Dentre os conceitos abordados na discussão estão: a herança cultural, violência simbólica, *habitus*, campo e o meio. Para fundamentação das discussões utilizou-se os postulados de Bourdieu (1992), e as reflexões teóricas de Almeida (2007), Nogueira & Nogueira (2002) e Bonnwitz (2003) a respeito das contribuições de Bourdieu para a educação. Por fim, constatou-se que, por mais complexa que seja a ruptura com os ideais dominantes impostos pela sociedade à escola, é preciso compreender que esta tem condições de romper com o sistema reprodutivo e opressor. E o professor, como parte fundamental nesse processo de transformação social, deve assumir um *habitus* crítico-reflexivo em sua prática pedagógica, capaz de estimular a si e aos alunos na superação das amarras da opressão.

**Palavras – chave:** Bourdieu. Prática pedagógica. Reprodução. Opressão.

**ABSTRACT:** This article presents the contributions of sociologist Pierre Bourdieu in the field of Sociology of Education, with the aim of discussing how the school is influenced by social ideals, acting as an agency that reproduces inequalities. Therefore, a bibliographic research was carried out on Bourdieu's postulates and listed some essential theoretical concepts for understanding the role of the school in the reproduction and alienation of students. Among the concepts covered in the discussion are: cultural heritage, symbolic violence, *habitus*, countryside and the social environment. To support the discussions, Bourdieu's (1992) postulates and the theoretical reflections of Almeida (2007), Nogueira & Nogueira (2002) and Bonnwitz (2003) regarding Bourdieu's contributions to education were used. Finally, it was found that, however complex the break with the dominant ideals imposed by society on school, it must be understood that it is able to break with the reproductive and oppressive system. And the teacher, as a fundamental part in this process of social transformation, must assume a critical-reflexive *habitus* in his pedagogical practice, capable of stimulating himself and the students in overcoming the bonds of oppression.

**Key words:** Bourdieu. Pedagogical practice. Reproduction. Oppression.

---

Oliveira, AmandaFelix : A Escola como agência reprodutora das desigualdades sociais . Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais, Luziânia, v. 2 n. 2 2021. DOI:

---

---

Fonte de financiamento: Não possui.

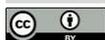
Conflito de interesse: Os autores declaram não haver conflito de interesse.

E-mail do autor: felixamanda@gmail.com

Data de recebido. 10/11/2020

Data de aprovado. 31/03/2021

Editor: Marcelo Máximo Purificação.



<LicensePara>: Tipo de licença. Caso não utilize a licença CC-BY, será necessário alterar o selo ao lado.



## INTRODUÇÃO

Neste artigo aborda-se a contribuição do sociólogo Pierre Bourdieu para a Sociologia da Educação, cujo intuito é promover a reflexão sobre alguns aspectos discutidos em sua teoria – a herança cultural, violência simbólica, *habitus*, *campo*, o meio –, e como estes influenciam no desenvolvimento escolar dos indivíduos. Assim sendo, destaca-se que, desde muito cedo, Bourdieu se mostrava inconformado com os obstáculos impostos aos jovens das classes desfavorecidas, que lhes impossibilitavam a continuidade dos estudos. Aliás, o próprio Bourdieu só conseguiu levar os seus estudos adiante devido à conquista de uma bolsa de estudos.

Em suas investigações constantes dos fenômenos da ordem social, Bourdieu formulou uma tese bem abrangente e fundamentada teoricamente no paradigma dos fatos sociais, por meio do qual foi possível evidenciar que a sociedade legitima as desigualdades com base nas ideologias das classes dominantes. O sociólogo, a partir dos anos 60, passou a esmiuçar o colapso social vivido pelo paradigma funcionalista, que camuflava as desigualdades existentes sob as falsas promessas de que os mais capacitados teriam ascensão e prestígio social. Em contraposição aos ideais da época, Bourdieu questionava os discursos da igualdade de oportunidades, da meritocracia e da justiça social defendidos pelo paradigma funcionalista e concebeu tais princípios como sendo ferramentas de reprodução e legitimação das desigualdades sociais existentes.

A tese formulada por Bourdieu fora tão importante que é tida como um marco da história da educação, impactando o pensamento e a prática educacional desde então. Bourdieu, em sua teoria, defende a premissa de que a educação é uma instância legitimadora das desigualdades sociais, já que por meio dela se mantêm e se legitimam os privilégios. De tal modo, a educação perde o status de instância transformadora e democratizada, e os problemas sociais, até então, ignorados, assumem destaque nas discussões e reflexões. Porém, ainda hoje, o problema das desigualdades está vivo nos ambientes escolares e, apesar dos avanços tecnológicos e do desenvolvimento social, no interior da escola ainda persistem as disparidades, camufladas através de discursos similares aos da década de 60, que pregam uma escola igualitária, transformadora e para todos, independentemente da classe social.

Diante disso, vislumbra-se uma perspectiva essencialmente pessimista em relação a educação na teoria desenvolvida por Bourdieu, já que a escola não é tida como um ambiente de mediação e da justiça social. Pelo contrário, seu processo de ensino



fundamenta-se nas ideologias dominantes, sendo uma prática pedagógica tendenciosa, que objetiva a reafirmação das diferenças sociais. Sob tal perspectiva, a escola não pode ser considerada neutra e justa, uma vez que emite um posicionamento claro, em favor das classes dominantes.

Nesse prisma, evoca-se um dos aspectos discutidos por Bourdieu em sua teoria, o *capital cultural*. Ao chegarem à escola, os alunos não são recipientes vazios, pois trazem consigo suas vivências, suas histórias, seus fracassos, faltas e deficiências, bem como, seus privilégios econômicos ou a falta deles. Isso, segundo tal teoria, é tida como a bagagem cultural, ou herança cultural. Quanto mais bagagem cultural o indivíduo possuir, melhores as chances de êxito educacional. No entanto, enquanto alguns alunos tiveram contato com elementos da cultura – peças de teatro, viagens, cursos, cinema –, outros nem ouviram sequer falar a respeito. Tal diferença cultural, vivenciada no exterior da escola, ocasionará o fenômeno denominado *violência simbólica*, o qual é manifestado no contexto da sala de aula.

Logo, a violência simbólica está atrelada ao ensino a partir do momento em que há exclusão de parte da sala de aula que não está apta ou não consegue acompanhar as discussões propostas pelo professor. Isso ocorre devido à falta de condições socioeconômicas dos alunos segregados de vivenciarem as mesmas oportunidades culturais proporcionadas aos alunos provenientes das classes dominantes. Portanto, evidencia-se que, na teoria de Bourdieu, o meio social interfere no processo educacional, uma vez que as desigualdades vivenciadas na sociedade se refletem também dentro da sala de aula.

Assim sendo, o objetivo deste trabalho é promover reflexões em torno do trabalho desenvolvido por Bourdieu, que relaciona a origem social e familiar dos indivíduos com a constituição das desigualdades existentes e que repercutem no ambiente escolar, impactando diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos. Ademais, abordar-se-á o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais, visto que ela não é imparcial e neutra, e os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições igualitárias. Deste modo, pretende-se questionar a neutralidade da escola e dos conhecimentos por ela disseminados, embasando-se numa análise crítica da realidade social e dos aspectos culturais, aos moldes da teoria de Bourdieu.

## **2. INFLUÊNCIAS DA HERANÇA FAMILIAR NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR**



A educação é um direito fundamental e deve ser assegurado a todo indivíduo. Ela perpassa o desenvolvimento humano tanto no âmbito ético e formativo, associados às esferas familiar e social, quanto no aspecto político-pedagógico, cujo objetivo é desenvolver as capacidades crítico-reflexivas dos indivíduos.

Nesse enfoque, a sociologia de Bourdieu aborda, como fator relevante para se compreender a dinâmica da formação escolar dos indivíduos, a herança cultural familiar. Sob tal ótica, o indivíduo, em socialização primária no ambiente familiar, adquire e interioriza valores, posturas e atitudes que passam a integrar sua bagagem cultural, orientando-os ao longo da sua formação e nos mais diversos ambientes, entre estes, o escolar.

Em virtude do exposto, Nogueira & Nogueira (2002), ao discutirem acerca da teoria de Bourdieu, afirmam que o processo de formação do indivíduo se dá preponderantemente de dentro para fora, visto que este processo acontece inicialmente no âmbito social e familiar. O indivíduo, assim, passa a ser caracterizado por uma bagagem socialmente herdada, que inclui o capital econômico – bens e serviços ao qual o indivíduo tem acesso –, o capital social – o conjunto de relações influentes que a família do indivíduo mantém –, e o capital cultural institucionalizado – os títulos escolares.

Contudo, para Bourdieu, a bagagem transmitida pela família inclui componentes da própria dimensão subjetiva do indivíduo, aquilo que o autor denomina capital cultural “incorporado”. Esse capital está, por sua vez, relacionado à cultura geral, a qual inclui o gosto pela arte, culinária, decoração, vestuário, esportes e o domínio, maior ou menor, dos aspectos linguísticos. São tais elementos da bagagem cultural incorporada que teriam, segundo Bourdieu, maior impacto no processo de formação escolar do indivíduo.

As influências exercidas pelo capital cultural, de acordo com Bourdieu, favoreceriam o desempenho escolar na medida que os conhecimentos considerados legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, funcionariam como uma ponte entre o ambiente familiar e o escolar. De tal modo, percebe-se, ao comparar o fator econômico com o cultural, uma diminuição no peso atribuído ao primeiro na explicação das desigualdades escolares. Isso se deve ao fato de que tanto o capital econômico como o social serviriam de meios auxiliares na acumulação do capital cultural. Assim, segundo Nogueira & Nogueira (2002), no caso do capital econômico, por exemplo, esse permitiria o acesso a determinados estabelecimentos de ensino e a certos bens culturais mais caros, como as viagens de estudo.

Nesse contexto, a bagagem cultural herdada por cada indivíduo está intrinsecamente relacionada ao capital econômico, pois, quanto maior este for, maior



poderá ser o desenvolvimento acadêmico dos alunos. Todavia, Nogueira & Nogueira (2002) elucidam que, para Bourdieu, cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constituiria um sistema específico de disposições para a ação, que seria transmitido aos indivíduos na forma do *habitus*. Dada a posição do grupo no espaço social e, portanto, de acordo com o volume e os tipos de capitais (econômico, social, cultural e simbólico) possuídos por seus membros, certas estratégias de ação seriam mais seguras e rentáveis e outras seriam mais arriscadas.

A respeito do *habitus*, este é determinado pela posição social do indivíduo que lhe permite pensar, ver e agir nas diversas situações. Visto que o estilo de vida, julgamento políticos, morais e estéticos estão relacionados com *habitus*. Para Bourdieu (1992), o *habitus* é uma disposição adquirida no decorrer do crescimento e da socialização do indivíduo, com princípios geradores e organizadores. Ao longo do tempo, por um processo não deliberado de ajustamento entre investimentos e condições objetivas de ação, as estratégias mais adequadas, mais viáveis, acabariam por ser adotadas pelos grupos e seriam, então, incorporadas pelos sujeitos como parte do seu *habitus* (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002).

Isso significa, de acordo com Nogueira & Nogueira (2002), que os membros de cada grupo social tenderão a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços – medidos em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros – na carreira escolar dos seus filhos, conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito. A natureza e a intensidade dos investimentos escolares variariam, ainda, em função do grau em que a reprodução social de cada grupo (manutenção da posição estrutural atual ou da tendência à ascensão social) depende do sucesso escolar dos seus membros. Assim, as elites econômicas, por exemplo, não precisariam investir tão pesadamente na escolarização dos seus filhos quanto certas frações das classes médias que devem sua posição social, quase que exclusivamente, à certificação escolar.

Bourdieu compara os investimentos escolares adotados geralmente pelas três classes sociais: popular, média e alta. Segundo seu estudo, o primeiro dos grupos, pobre em capital econômico e cultural, tenderia a investir de modo moderado no sistema de ensino. Esse investimento, relativamente baixo, se explicaria por várias razões:

em primeiro lugar, a percepção, a partir dos exemplos acumulados, de que as chances de sucesso são reduzidas (faltariam os recursos econômicos, sociais e, sobretudo, culturais necessários para um bom desempenho escolar). Isso tornaria o retorno do investimento muito incerto e, portanto, o risco muito alto. Essa incerteza e esse risco seriam ainda maiores pelo fato de que o retorno do investimento escolar é dado no longo prazo. Essas famílias estariam, em função de sua condição socioeconômica, menos preparadas para suportar os custos



econômicos dessa espera (especialmente, o adiamento da entrada dos filhos no mercado de trabalho). (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 23-24)

Então, as famílias das classes populares tenderiam, segundo Bourdieu, a privilegiar as carreiras escolares mais curtas, que dão acesso mais rapidamente à inserção profissional. Por sua vez, as classes médias tenderiam a investir com maior amplitude no processo de escolarização dos filhos. Esse comportamento se explicaria, em primeiro lugar, pelas chances objetivamente superiores (em comparação com as classes populares) dos filhos das classes médias alcançarem o sucesso escolar. As famílias desse grupo social já possuiriam um volume razoável de capitais que lhes permitiria apostar no mercado escolar sem correr tantos riscos (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002).

Originárias, em grande parte, das camadas populares e tendo ascendido às classes médias por meio da escolarização, as famílias de classe média nutririam esperanças de continuarem sua ascensão social, agora, em direção às elites. Todas as condutas das classes médias poderiam ser entendidas, então, como parte de um esforço mais amplo com vistas a criar condições favoráveis à ascensão social (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002).

Finalmente, quanto as elites econômicas e culturais, Bourdieu esclarece que esses grupos investiriam pesadamente na escola, porém, não da mesma forma que as famílias da classe média. Isso se deve ao fato de que, por um lado, o sucesso escolar dos filhos dos grupos da elite é tido como algo natural, que não dependeria de um grande esforço de mobilização familiar, como é o caso das famílias de classe média. Assim,

as condições objetivas, posse de um volume expressivo de capitais econômicos, sociais e culturais, tornariam o fracasso escolar bastante improvável. Além disso, as elites estariam livres da luta pela ascensão social. Elas já ocupam as posições dominantes da sociedade, não dependendo, portanto, do sucesso escolar dos filhos para ascender socialmente. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002)

Embora sejam válidas tais constatações da teoria de Bourdieu, ressalta-se que o *habitus* de uma família ou até mesmo de um indivíduo não pode ser generalizado enquanto *habitus* de classe. Contudo, convém destacar que cada família, e cada indivíduo, enquanto sujeitos sociais, são tidos como produtos das múltiplas e contraditórias influências exercidas pela sociedade. Portanto, a herança cultural familiar pode influenciar diretamente no desempenho acadêmico, a depender do capital econômico mantido pelo grupo. De tal modo, Gröhs (2011, p. 21) esclarece que,

a hierarquia entre os bens simbólicos é o substrato da hierarquia entre indivíduos e grupos sociais; aqueles que produzem, reconhecem e apreciam bens culturais superiores têm maior facilidade em alcançar e se manter nas posições mais altas da estrutura social: tanto o mercado de trabalho quanto as atividades escolares exigem,



para além do conhecimento técnico ou conteúdo administrado um conjunto de atitudes e comportamentos (se comportar adequadamente, se comunicar de forma elegante com os padrões a língua culta, se vestir apropriadamente, etc.) que são específicos da cultura dominante.

Diante do exposto, não é sensato desprezar a influência exercida pelos aspectos econômicos e culturais no desempenho escolar dos alunos. Ao contrário, é necessário estabelecer uma aproximação entre a cultura escolar e a cultura de origem dos alunos, organizando o ensino a partir da vivências e conhecimentos trazidos por eles, respeitando e valorizando sua cultura e seu contexto social.

### **3. O SISTEMA EDUCACIONAL COMO AGENTE DE REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS**

A obra de Bourdieu no campo da sociologia da educação foi a que conseguiu uma resposta mais abrangente para o problema das desigualdades escolares. Esta resposta se tornou um marco na história, pois, até meados do século XX, atribuía-se à escola o papel central para a superação do atraso econômico e do autoritarismo.

Bourdieu (1992), no prefácio do livro *A reprodução*, discute a respeito do princípio da *inteligibilidade*, que consiste na explicação de como relações sociais entre as classes interferem e se relacionam com o sistema de ensino. A partir deste princípio, Bourdieu apresenta um conjunto das reflexões sobre a escola, enfocando o trabalho pedagógico desenvolvido em seu interior e as interferências exercidas pela sociedade.

Em sua obra, Bourdieu argumenta que o sistema educacional, ao dissimular a cultura das classes dominantes, acaba por reproduzir desigualdades do âmbito social no ambiente escolar. Assim, as diferenças de desempenho dos alunos nas atividades escolares embora sejam vistas como as diferenças de capacidade, na realidade, estão mais relacionadas as condições econômicas, sociais e culturais que os alunos carregam em sua bagagem.

Nesse enfoque, Bourdieu observa os efeitos que a legitimação cultural dominante provoca no processo escolar. Os alunos provenientes das classes dominantes, por terem acesso a herança cultural desde muito cedo, pelo meio que está inserido, acabam apresentando predisposições e aptidões culturais e linguísticas um tanto naturais, como se fizessem parte da própria personalidade. Por sua vez, os alunos das classes baixas, tendem a apresentarem menores rendimentos escolares, e suas dificuldades são comumente associadas a uma inferioridade que lhes são inerentes, definida pela falta de acesso à cultura ou devido ao baixo poder econômico.



Assim, a escola cumpriria sua função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais. Esta reprodução estaria relacionada ao simples fato de que alunos das elites dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar, ou seja, teriam a chance de alcançarem o sucesso escolar em comparação aqueles que pertencem às classes baixas.

Segundo Bourdieu (1992), a relação exercida pelas camadas dominadas no meio escolar apresenta efeitos negativos, já que produzem uma violência simbólica reproduzida pela escola e não está relacionada com perda da cultura familiar. Ao contrário, está relacionada à inculcação de uma nova cultura exógena, que provém das ideologias disseminadas pelas classes dominantes, visto que há, por parte desses grupos sociais, um sentimento de superioridade e legitimidade da cultural das elites.

Sob tal ótica, a reprodução e legitimação propiciadas pela escola não resultaria apenas da falta de bagagem cultural, mas das condições econômicas apropriadas que garantiriam o acesso aos bens culturais e à manutenção do progresso educacional. Bourdieu (1992) busca mostrar, portanto, que a escola não busca somente o domínio de um conjunto de referências culturais e linguísticas, mas um modo específico de se relacionar com a cultura e o saber.

Nessa perspectiva, Bourdieu elucida que as avaliações formais ou informais aplicadas na escola exigem dos alunos muito mais do que os conteúdos transmitidos, mas uma destreza verbal e um trato com o saber e a cultura dominante. E, conforme já evidenciado, os alunos desses grupos da elite aprenderiam com uma maior naturalidade.

Todavia, a escola não reconhece o domínio dos conhecimentos difundidos em seu interior pelos alunos das elites como sendo algo socialmente herdado. Pelo contrário, seria interpretada com manifestação de uma facilidade inata, ou seja, uma vocação natural para o desenvolvimento das atividades intelectuais. Nesse ponto, é importante destacar que para Bourdieu o meio e a socialização deste aluno também seriam um ponto a se considerar para o desenvolvimento escolar.

É possível afirmar, portanto, que as reflexões Bourdieu levam a constatação de que há uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares, visto que, a escola valoriza o saber e a cultura que só a elite teria acesso. A partir da socialização familiar o indivíduo elitista teria uma desenvoltura intelectual, uma elegância verbal, uma familiaridade com a língua e com a cultura, algo que não poderia ser adquirido no interior da escola.

Logo, torna-se evidente que as posições mais prestigiadas no sistema escolar são dos alunos provenientes das classes dominantes. Além disso, por mais que haja um ideal de



democratização da escola pública, ainda assim, existem desigualdades sociais, sobretudo, culturais que são reproduzidas pelo sistema de ensino.

De tal modo, a grande contribuição de Bourdieu foi a compreensão sociológica escolar, que permitiu constatar que escola não é neutra. Em sua essência, a escola trataria todos da mesma forma, todos teriam acesso a mesma aula, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e assim teriam às mesmas chances. Entretanto, Bourdieu nos revela que, na verdade, as chances são desiguais, ou seja, um teria acesso a condições mais favoráveis do que outros, conforme as exigências da escola.

Haja vista, Bourdieu faz uma análise crítica do currículo, dos métodos pedagógicos e da avaliação escolar, uma vez que os conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos, dos valores e dos interesses da classe dominante. As disciplinas estão relacionadas com a maior ou menor afinidade dos interesses da elite cultural. A avaliação feita pelo docente iria muito além da simples verificação do aprendizado, constituindo, na prática, uma forma de perceber a discrepância em relação a bagagem cultural dos alunos.

Contudo, apesar da reprodução e legitimação da cultura dominante pela escola, Bourdieu, em sua crítica sociológica da educação, procura evidenciar que no interior da escola existe uma diversidade. Isto pode ser percebido na própria prática pedagógica adotada pelos professores e nos próprios professores, diferentes entre si. Enfim, há variação no sistema de organização da escola, nas estratégias pedagógicas e nos critérios de avaliação, e não se pode desprezar as variáveis que isso terá no desempenho escolar

#### **4. O PAPEL DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDES**

O processo pedagógico está intrinsecamente relacionado a meio social e a cultura. A ação pedagógica seleciona e legitima ideologias de dominação, e isso é feito pela imposição e inculcação de valores e ideais das classes mais favorecidas socioeconomicamente. No processo educacional, para tanto, o professor é utilizado como ferramenta de transmissão de valores que oprimem e segregam sujeitos sociais. E para que ocorra êxito, não se mede esforços na aplicação de sanções visando à naturalização das imposições do sistema educacional.

Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem reproduz massivamente os ideais culturais das elites dominantes, e os agentes da ação pedagógica, nesse caso os professores, é que são os responsáveis por transmitirem tais princípios ideológicos e



culturais. Entretanto, ele o faz conhecendo ou não as intenções, isso dependerá do seu grau de alienação, que torna natural e inconcebível que o processo educacional tenha sucesso de outra maneira.

Sob tal ótica, Bourdieu explicita dois conceitos fundamentais que permitem a compreensão dos fenômenos educacionais: a noção de *habitus* e *campo*. Embora já discutido ao longo deste trabalho, o *habitus* consiste na incorporação de elementos culturais socialmente, ao passo que o indivíduo compartilha sua individualidade na coletividade. Há isso, Almeida (2007) chama de um processo que produz a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade, pois, conforme Bourdieu, o *habitus* consiste nas exterioridades interiorizadas pelo indivíduo de acordo com sua vivência social.

A respeito disso, Martins (1987, p. 40) explicita que, o *habitus*, enquanto produto da história, é responsável por orientar as ações individuais e coletivas dos sujeitos. Ele tende a garantir que as experiências adquiridas pela socialização sejam conservadas ao longo do tempo, contribuindo para a conformidade das práticas. Ou seja, é pelo *habitus* que as condutas, definidas como válidas por um pequeno grupo e compartilhadas com os demais, tornam-se padrões a serem seguidos, naturalizando práticas opressoras como natural e necessárias para o progresso social.

Formado desde a infância, o *habitus* faz parte do processo de socialização dos indivíduos no ambiente familiar, responsável pela primeira educação, posteriormente, na escola, na igreja e no trabalho. A formação e manutenção do *habitus*, portanto, é fundamental para o processo de reprodução social. No entanto, por mais que o *habitus* tenda a conservar posicionamentos e ideais culturais, na maior parte de uma elite dominante, ele está suscetível a modificações à medida que as interações sociais dos indivíduos são alteradas.

O conceito de *campo*, por sua vez, está relacionado a uma coletividade de sujeitos sociais, os quais compartilham de uma mesma conduta prática e, portanto, de um mesmo *habitus*. Almeida (2007) argumenta que um *campo*, segundo a teoria de Bourdieu, é marcado por agentes dotados de um mesmo *habitus*, movimentando-se como jogadores, cujas posições no jogo dependerão do acúmulo de capital correspondente ao *campo* de cada indivíduo, ou agente. Assim, tomando como base o campo econômico, a posição dos sujeitos – se dominante ou dominado – dependerá do capital financeiro de cada um. É por esse motivo que os indivíduos com menor acúmulo de capital estão em constante luta para mudarem suas posições no jogo.



De tal forma, o meio social é permeado por relações de poder e dominação, tornando-se um espaço dialético. Haja vista, Martins (1987, p. 42) argumenta que Bourdieu compreende o espaço social como sendo “um produto de uma ‘relação dialética’ entre uma situação e um *habitus*”. Essa relação dialética está associada ao *habitus* de uma coletividade (*campo*), pois, à medida que o indivíduo luta para alterar sua posição social, ele acaba influenciando o *campo*, mantendo ou provocando mudanças.

Logo, Almeida (2007) enfatiza que tanto o agente é influenciado pelo *campo*, quanto o *campo* também recebe influências desse agente. Não é sabido, para tanto, ignorar a ação dos indivíduos dentro da sociedade, uma vez que ambos estão em constante dialética. O mesmo não pode ser feito no campo educacional, já que ao tomar consciência de sua passividade frente às imposições do sistema de ensino, os alunos rebelam-se, contribuindo para uma mudança de perspectiva, saindo da mera reprodução com vistas à transformação.

Devido a isso, a prática pedagógica imposta pelo sistema como sendo ideal, objetiva, na verdade, limita o reconhecimento por parte dos alunos de seu estado de opressão, cuja finalidade é garantir uma pseudoneutralidade no sistema educacional. Desse modo, a ação pedagógica difundida na escola acaba por contribuir para a reprodução social dos ideais opressores provenientes de uma elite dominante.

Todavia, tal reprodução não é explícita, mas camuflada. Em *A reprodução*, Bourdieu e Passeron (1982) discutem acerca da violência simbólica e explicitam como ocorre a reprodução social, chegando a constatação de que a escola é o meio mais eficaz para tal finalidade. A prática pedagógica aliada aos princípios de dominação da elite social atua como um legitimador da cultura opressora, já que há um desconhecimento do seu funcionamento por parte dos oprimidos, caso contrário, a eficácia de tal reprodução poderia ser anulada.

Em virtude disso, evidencia-se que a ação pedagógica contribui para a reprodução dos ideais culturais dominantes, e esta, por sua vez, é dissimulada. Entretanto, para eficácia da dominação é necessário um meio de controle social adequado e a escola é, talvez, o principal. Por meio da escola, a legitimação e a inculcação da cultura dominante camufla-se na ação pedagógica, capaz de validar o processo de dominação através da violência simbólica, que tende a naturalizar a prática de dominação e reprodução social.

Ademais, a reprodução é o meio pelo qual as sociedades se sustentam, e a consolidação e a persistência do modelo social dependem da eficácia do instrumento de reprodução, nesse caso, da escola. Além disso, Almeida (2007) elucida que, para Bourdieu, a escola é uma instituição fundamental na formação do ser social por trabalhar com a educação formal do indivíduo e, por isso, é uma ferramenta reforçadora de um *habitus* em



conformidade com os ideais de dominação, já que a prática pedagógica é portadora de uma “legitimidade inquestionável”.

A escola, ao contrário do discurso perpetuado, não iguala as condições, ao contrário, acentua as diferenças que nela existem, reforçando-as, reproduzindo-as e utilizando parâmetros educacionais fundamentados na cultura dominante. Diante disso, Bonnewitz (2003) ressalta que o caráter reprodutivista da escola está camuflado nos currículos, nas avaliações, no princípio da meritocracia e numa pseudoneutralidade. Aliás, a pseudoneutralidade da escola, segundo Bonnewitz (2003), serve de instrumento oculto de dominação e reprodução ideológica pelas elites, uma vez que ignora as diferenças de *habitus* existente no interior da escola e promove uma “desculturação”.

Nesse viés, a escola, em especial, pública, é pautada pela universalidade, assim, todos os indivíduos têm oportunidades de acesso, dotados das mais diferentes experiências e vivências (*habitus*), uma vez que provém de diferentes grupos sociais (*campo*). Contudo, no processo de ensino-aprendizagem o aluno é submetido às ideologias dominantes legitimadas pela escola, cujo intuito é padronizar as experiências em uma só. Em virtude do exposto, Bonnewitz (2003, p. 114) argumenta que “a cultura escolar é uma cultura particular, a da classe dominante, transformada em cultura legítima, objetivável e indiscutível. Na verdade, ela é arbitrária e de natureza social, resultado de uma seleção que define o que é estimável, distinto, ou, ao contrário, vulgar e comum”. Então, enquanto a escola persiste em uniformizar as diferenças existentes em seu interior, acaba contribuindo para que estas sejam reforçadas.

Por fim, convém destacar que o processo de reprodução e dominação praticado pela escola é frágil, pois está embasado no princípio da alienação, da não tomada de consciência pelos indivíduos. Logicamente, caso o indivíduo tenha acesso ao conhecimento crítico, condição primeira para a transformação social, pautado na reflexão e reconhecimento do seu status de oprimido, conseguirá romper com tal dominação imposta pelo sistema escolar e pela sociedade. Sob tal ótica, Martins (1987, p. 45), ilustra que,

o conhecimento da prática constitui uma das condições da produção de uma prática da liberdade. Esta não repousa nem num voluntarismo individualista ou coletivo e muito menos num fatalismo cientifista, mas no conhecimento dos fundamentos da produção da prática, ponto de partida para a construção de um “utopismo racional”, capaz de fazer a travessia de um provável a um possível histórico.

Dessa forma, a tomada de consciência pelos indivíduos rompe com a alienação e a passividade imposta e perpetuada pela escola, uma vez que estes tornaram-se capazes de



reconhecer a ilegitimidade do processo de ensino–aprendizagem reprodutivo, contribuindo para a mudança no jogo. Todavia, a eficácia dessa transformação e libertação está atrelada a capacidade dos indivíduos de reconhecerem–se como sujeitos sociais e a posição ocupada por eles na sociedade, tornando–se, assim, “um vigoroso instrumento de libertação, uma vez que permite explicitar o jogo com o qual estamos envolvidos, a posição que nele ocupamos e o poder de atração que exerce sobre nós” (MARTINS, 2002, p. 181).

## **5. Considerações finais .**

A teoria de Bourdieu sobre o processo de reprodução praticado pela escola possibilita compreender como a prática pedagógica, em si, atua como instrumento perpetuador da dominação e alienação social fundamentada nos princípios ideológicos das elites. Enquanto agência social, a escola é tida como uma ferramenta eficaz de reprodução, servindo aos objetivos das classes dominantes, disfarçados sob uma pseudoneutralidade.

Assim sendo, a ação pedagógica do professor, ao passo que serve aos ideais dominantes, pode ser utilizada como uma ferramenta que possibilita questionar tais ideais e a sua superação. Entretanto, mesmo que o professor assuma uma postura comprometida com o desvelar da realidade opressora e reprodutiva praticada pela escola, ele próprio acaba tendo sua ação orientada pelo contexto educacional no qual está inserido – o *campo* –, e o *habitus* apreendido nesse meio tende a influenciar sua ação pedagógica, legitimando e naturalizando as práticas reprodutivas e alienantes.

Nesse enfoque, o professor está sujeito a uma ação dialética, sendo influenciado pelo meio que está inserido, e mesmo lutando contra as imposições do *campo*, acaba por reproduzi–las devido ao *habitus* por ele incorporado. Porém, ao evidenciar que sujeito e sociedade estão em constante dialética, Bourdieu evidencia, pela sua teoria, que a escola é parte desta sociedade, com autonomia relativa em relação aos demais campos sociais, sendo capaz de modificar as estruturas sociais como nenhuma outra instituição.

Portanto, por mais complexa que seja a ruptura com os ideais dominantes impostos pela sociedade à escola, é preciso compreender que esta tem condições de romper com o sistema reprodutivo e opressor. E o professor, como parte fundamental nesse processo de transformação social, deve assumir um *habitus* crítico–reflexivo em sua prática pedagógica, capaz de estimular a si e aos alunos na superação das amarras da opressão.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. S. *Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “A reprodução”*. Revista InterAção, UFG, n. 30, p. 139-155, Goiânia: ago./2007.
- BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Trad. De Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- \_\_\_\_\_. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- MARTINS, C. B. Estrutura e ator: a teoria da prática em Bourdieu. *Educação e Sociedade*, n. 27, set. 1987.
- NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições*. Revista Educação & Sociedade, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr./2002.
- GRÖHS, L. F. M. *Párias entre pares: a expansão do ensino superior e a sociologia da educação de Pierre Bourdieu*. Sorocaba, SP, 2011.

---

Informações sobre os autores:

A.F.O : Graduada em Licenciatura em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2015) . Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú 2019 () . Especialista em matemática pelo Instituto Federal de Goiás (2018) .