

Artigos teóricos

A educação como possibilidade de superação do *habitus* nas classes populares: contribuições de Bourdieu, Lahire e Freire

Education as a possibility to overcome the habitus in the working classes: contributions from Bourdieu, Lahire and Freire

Danieli de Oliveira Biolchi^{1*} , Airton Adelar Mueller¹

¹ Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, Ijuí (RS), Brasil

COMO CITAR: BIOLCHI, D. O.; MUELLER, A. A. A educação como possibilidade de superação do *habitus* nas classes populares: contribuições de Bourdieu, Lahire e Freire. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 21, e20490, 2026. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaae.v21i00.2049001>

Resumo

A educação, inserida em contextos historicamente marcados por desigualdades sociais, ocupa uma posição ambígua entre a reprodução e a possibilidade de transformação das estruturas simbólicas que atravessam as trajetórias escolares. Este artigo desenvolve uma revisão teórica com o objetivo de analisar, a partir do diálogo entre Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e Paulo Freire, em que condições a escola pode atuar como mediadora de deslocamentos simbólicos capazes de tensionar e ressignificar o *habitus* de sujeitos das classes populares. Partindo da crítica bourdieusiana à reprodução das desigualdades, articulada à noção de socializações múltiplas em Lahire e à pedagogia dialógica freiriana, o estudo discute como determinadas práticas pedagógicas, especialmente os projetos interdisciplinares, podem favorecer a construção de novas disposições formativas. Ao reunir esses referenciais, o artigo propõe uma leitura da escola como campo de disputas simbólicas, em que a transformação não se apresenta como automática, mas como possibilidade condicionada por práticas intencionalmente orientadas à escuta, ao reconhecimento da diversidade e ao protagonismo discente.

Palavras-chave: *habitus*; educação; desigualdade; transformação; projetos interdisciplinares.

Abstract

Education when inserted in contexts historically marked by social inequalities gets an ambiguous position between the reproduction and the possibility of transformation of symbolic structures that permeate educational trajectories. Based on the dialogue among Pierre Bourdieu, Bernard Lahire and Paulo Freire, this article aims to analyze the conditions where the school can act as a mediator for symbolic shifts, being able to challenge and resignify the *habitus* of subjects from popular classes. Starting from Bourdieu's critique on the reproduction of inequalities together with the notion of multiple socializations by Lahire together with Freire's dialogical pedagogy, this study discusses how certain pedagogical practices, especially interdisciplinary projects, may favor new formative constructions. Analyzing these references, this article suggests reading the school as a field of symbolic disputes where transformation does not appear automatic but as a possibility. Such transformation is guided by practices headed towards listening, diversity recognition and student protagonism.

Keywords: *habitus*; education; inequality; transformation; interdisciplinary projects.

INTRODUÇÃO

As desigualdades educacionais que atravessam o cenário brasileiro não se explicam apenas por dados de acesso ou permanência. Tampouco pelos índices de desempenho, que tantas vezes se tornam o foco exclusivo das análises. Elas se inscrevem em dimensões mais profundas, enraizadas nas relações históricas de poder que organizam a escola e seus códigos.

*Autor correspondente:

danieli.biolchi@sou.unijui.edu.br

Submetido: Agosto 07, 2025

Revisado: Fevereiro 16, 2026

Aprovado: Fevereiro 19, 2026

Fonte de financiamento: O presente artigo integra a fundamentação teórica de uma tese de doutorado vinculada ao projeto intitulado "Aplicação de Sistemas da Informação no Desenvolvimento de Projetos Interdisciplinares no Modelo Híbrido Educacional", desenvolvido com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), por meio do Edital FAPERGS SEBRAE/RS nº 03/2021.

Conflitos de interesse: nada a declarar.

Aprovação do comitê de ética:

Não se aplica.

Disponibilidade de dados: Os dados da pesquisa estão disponíveis somente mediante solicitação.

Trabalho realizado na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Ijuí, RS, Brasil.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

É nesse plano que o conceito de *habitus*, elaborado por Pierre Bourdieu et al. (1986), ganha relevância. Ele permite compreender como certos modos de ser, pensar e agir — herdados das condições sociais de origem — se reproduzem de forma durável, ainda que invisível, nas trajetórias escolares.

Na prática, esses modos favorecem estudantes oriundos das camadas mais altas, cujas disposições coincidem com o que a escola valoriza. Não se trata de mérito, mas de familiaridade com a lógica escolar. Os demais, muitas vezes, carregam saberes que a instituição não reconhece. Como resultado, enfrentam dificuldades que não são suas, mas do próprio sistema que ignora a diversidade de experiências (Bourdieu; Passeron, 1975). A possibilidade de mudança, ainda que reconhecida por Bourdieu, é tratada com cautela. Não basta a vontade; é preciso que novas experiências produzam rupturas em trajetórias marcadas por exclusão.

Nesse ponto, Lahire (1997, 2004) oferece uma leitura que desloca a rigidez da teoria bourdieusiana. Ao observar a multiplicidade de socializações que compõem o indivíduo contemporâneo, Lahire aponta para a existência de *habitus* parciais, contraditórios, nem sempre coerentes entre si. Essa heterogeneidade abre brechas. Permite que, mesmo em contextos adversos, sujeitos acionem disposições que favoreçam sua permanência e participação na escola. Mas isso não ocorre por acaso. Depende de práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade de histórias, que acolham a diferença em vez de silenciá-la.

Freire (1997, 2017), por outro caminho, insiste na centralidade da escuta. Para ele, ensinar é um ato político. Não no sentido partidário, mas no compromisso com o outro, com sua história e com o mundo que o cerca. A educação, quando mediada pelo diálogo e pela problematização da realidade, pode ser ponto de partida para a autonomia. Freire não utiliza a linguagem de Bourdieu ou Lahire, mas aponta para o mesmo dilema: como romper com estruturas que parecem naturais, mas são construídas socialmente? Sua resposta está na prática pedagógica que reconhece o saber popular como legítimo e transforma o estudante em sujeito do processo.

Com base nessas perspectivas, este trabalho desenvolve uma revisão teórica, fundamentada nas contribuições de Minayo (2011) e Vergara (1997) no que se refere à caracterização da pesquisa qualitativa e à sistematização de estudos de natureza teórica, com o objetivo de analisar, a partir do diálogo entre Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e Paulo Freire, em que condições a escola pode atuar como mediadora de deslocamentos simbólicos capazes de tensionar e ressignificar o *habitus* de sujeitos das classes populares. Ao mobilizar categorias como *habitus*, capital cultural, campo, socializações múltiplas e conscientização, busca-se compreender os limites e as possibilidades da prática educativa na produção de novas disposições formativas.

A relevância social e científica deste estudo reside na necessidade de aprofundar o debate acerca das desigualdades educacionais para além das análises centradas exclusivamente em indicadores de desempenho ou acesso. Em termos sociais, investigar as condições de transformação do *habitus* implica questionar a naturalização do fracasso escolar e evidenciar os mecanismos simbólicos que sustentam processos históricos de exclusão. Do ponto de vista científico, o diálogo entre Bourdieu, Lahire e Freire permite tensionar leituras deterministas da reprodução social, contribuindo para uma compreensão mais complexa das mediações pedagógicas possíveis no interior da escola. Ao propor essa articulação, o estudo pretende ampliar o campo de reflexão da Sociologia da Educação, evidenciando que a transformação, embora não automática, constitui uma possibilidade concreta quando sustentada por práticas pedagógicas intencionalmente orientadas à escuta, ao reconhecimento da diversidade e ao protagonismo discente.

O texto organiza-se em quatro momentos. O primeiro apresenta a crítica de Bourdieu à escola como instrumento de reprodução das desigualdades. O segundo discute como Lahire amplia essa análise ao considerar a pluralidade das experiências formativas. O terceiro examina o pensamento de Freire e sua proposta de educação libertadora. No último, analisam-se os projetos interdisciplinares como proposta pedagógica capaz de dialogar com essas três abordagens, produzindo deslocamentos simbólicos em estudantes das classes populares.

A articulação desses referenciais orienta a hipótese de que a escola, embora marcada por contradições estruturais, pode constituir-se como espaço de mediação simbólica. Nessa perspectiva, o debate proposto não parte de uma concepção ingênua de transformação, mas da compreensão de que determinadas práticas pedagógicas podem criar condições para a produção de novos sentidos e para o deslocamento de disposições incorporadas.

MÉTODO

Este artigo resulta de uma revisão teórica de abordagem qualitativa, cujo propósito é articular contribuições selecionadas de Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e Paulo Freire, com o intuito de analisar em que condições a educação pode favorecer deslocamentos simbólicos no *habitus* de sujeitos oriundos das classes populares. A opção pela revisão teórica fundamenta-se na compreensão de que determinados problemas educacionais exigem, antes de investigações empíricas, um aprofundamento conceitual capaz de explicitar categorias, tensões e aproximações entre diferentes referenciais.

Do ponto de vista metodológico, o estudo apoia-se nas contribuições de Minayo (2011) e Vergara (1997) no que se refere à caracterização da pesquisa qualitativa e à sistematização de estudos de natureza teórica. Conforme essas autoras, a pesquisa qualitativa privilegia a interpretação de sentidos, a análise de categorias e a compreensão de fenômenos em sua complexidade, sendo adequada quando o objetivo consiste em examinar construções conceituais e suas implicações no campo educacional.

A seleção dos autores foi orientada por sua relevância no debate acerca da relação entre educação e desigualdade social. Bourdieu e Wacquant (1992), oferecem instrumental conceitual para compreender os mecanismos de reprodução simbólica; Lahire (1997, 2004), amplia essa leitura ao enfatizar as múltiplas socializações; e Freire (1997, 2017), introduz a dimensão ético-política da prática educativa. A escolha dessas referências não se deu de forma exaustiva, mas intencional, priorizando obras em que os conceitos de *habitus*, capital cultural, campo, socializações múltiplas e conscientização aparecem formulados com maior densidade analítica.

A análise consistiu na leitura aprofundada de textos centrais desses autores e na identificação de convergências, tensões e possíveis articulações entre seus referenciais. Trata-se, portanto, de uma revisão de caráter interpretativo, que não busca mapear toda a produção existente sobre o tema, mas construir uma reflexão fundamentada a partir do diálogo entre tradições teóricas distintas, situando suas contribuições para o campo da Sociologia da Educação.

RESULTADOS

A escola como espaço de reprodução do *habitus* nas teorias de Pierre Bourdieu

A contribuição de Pierre Bourdieu et al. (1986) à Sociologia da Educação tem sido fundamental para se pensar as relações entre estrutura social e escola. Seus conceitos de *habitus*, campo e capital formam uma base teórica que ajuda a interpretar como desigualdades são mantidas e, muitas vezes, legitimadas nas práticas institucionais. O *habitus*, pensado como um conjunto de disposições incorporadas ao longo da vida, se forma a partir das condições concretas de existência, moldando percepções, comportamentos e expectativas (Bourdieu; Wacquant, 1992). Trata-se de um saber prático, aprendido no cotidiano e que se manifesta sem necessidade de formulação consciente.

Essas disposições tendem a reproduzir os modos de vida de origem, influenciando diretamente as trajetórias escolares. O filho do pedreiro, por exemplo, tende a projetar o próprio futuro a partir do universo simbólico que conhece, da mesma forma que o filho do médico, ainda que sem intenção explícita, internaliza perspectivas mais amplas de mobilidade. Bourdieu (1983) aponta que essa continuidade não resulta apenas da influência direta dos pais, mas de um conjunto de sinais, hábitos e expectativas sedimentados ao longo do tempo.

No espaço escolar, o *habitus* dos estudantes entra em contato com o campo educacional entendido por Bourdieu (1985) como uma esfera com regras próprias, relativamente autônoma em relação a outros campos sociais. A escola opera com critérios de validação simbólica que não são neutros. Esses critérios refletem, em grande medida, os valores das classes dominantes, o que exige dos alunos disposições que nem todos tiveram oportunidade de desenvolver. Assim, estudantes oriundos de famílias que não compartilham esse repertório cultural tendem a enfrentar maiores dificuldades de adaptação e reconhecimento.

Embora a ideia de que a escola possa promover mobilidade social esteja amplamente difundida, Bourdieu e Passeron (1975) mostram que, na prática, isso nem sempre ocorre.

O sistema escolar frequentemente reforça a distância entre os que já possuem o capital exigido e os que precisam conquistá-lo em desvantagem. Essa dinâmica, marcada pela chamada violência simbólica, mascara desigualdades ao tratar como naturais as diferenças de desempenho escolar, ignorando os determinantes estruturais que as produzem.

Nessa perspectiva, o conceito de capital nas formas econômica, social e cultural ganha centralidade. O capital cultural, valorizado pela escola, se manifesta em competências que são, muitas vezes, adquiridas fora dela: domínio da linguagem, familiaridade com determinadas estéticas, modos de argumentar. A aquisição dessas competências depende de um ambiente que nem todos frequentam. Além disso, o capital cultural objetivado como livros ou acesso à arte exige recursos econômicos, enquanto o capital institucionalizado, representado por diplomas, perde parte de seu valor em contextos de expansão do acesso à escolarização, o que Bourdieu já apontava nos anos 1960.

Com isso, surgem os que o autor denominou “geração enganada”: jovens que, mesmo cumprindo o percurso escolar esperado, não conseguem acessar os benefícios sociais prometidos pela meritocracia (Bourdieu et al., 1986). A frustração não decorre apenas da dificuldade de inserção no mundo do trabalho, mas do desencontro entre o investimento simbólico feito na escola e a falta de reconhecimento posterior.

A crítica de Bourdieu alcança também a ideia de esforço individual como caminho seguro para o sucesso. Segundo o autor, essa crença ignora o peso das estruturas na formação das disposições e nas oportunidades reais de aprendizagem. Ao adotar uma lógica de neutralidade, a escola contribui para perpetuar a hierarquia social, pois seus mecanismos de avaliação e seleção favorecem aqueles que já dominam os códigos culturais legitimados (Nogueira; Nogueira, 2002).

Apesar disso, Bourdieu não assume um determinismo absoluto. Ele reconhece que o *habitus* pode ser transformado, ainda que essa mudança exija condições específicas. Inserções em novos campos, contato com experiências formativas distintas e deslocamentos simbólicos podem modificar disposições anteriores (Bourdieu; Wacquant, 1992). No entanto, essas transformações não acontecem facilmente: dependem de oportunidades que, em geral, não estão igualmente disponíveis a todos.

A escola, nesse cenário, ocupa um lugar ambíguo. Pode tanto reforçar as desigualdades quanto oferecer experiências que promovam ruptura. Para que cumpra esse segundo papel, é necessário que se afaste da lógica homogênea e valorize saberes diversos, reconhecendo a legitimidade dos repertórios trazidos por estudantes das classes populares. A ampliação do acesso, por si só, não garante justiça educacional. É nas práticas cotidianas, na linguagem, nos gestos e nas formas de escuta que se decide se a escola irá reproduzir ou transformar (Bourdieu; Passeron, 1975).

A teoria bourdieusiana, nesse sentido, oferece um instrumental potente para pensar criticamente o lugar da escola. Ao revelar os mecanismos simbólicos que operam de forma muitas vezes invisível, ela provoca educadores e gestores a repensarem suas práticas. A escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a ser compreendida como campo de disputas, onde se jogam, cotidianamente, as possibilidades de manter ou deslocar a ordem social vigente.

Múltiplas socializações e *habitus* fragmentado em Bernard Lahire

A proposta teórica de Lahire (2004) representa um deslocamento importante em relação à concepção de *habitus* tal como formulada por Pierre Bourdieu. Sem negar sua relevância, Lahire questiona a ideia de um *habitus* único, coeso e relativamente estável ao longo da vida. Em um contexto de crescente fragmentação social e diversidade de experiências formativas, essa noção parece insuficiente. Para ele, a unidade do *habitus* não é regra, mas exceção: os indivíduos carregam consigo disposições diversas, construídas em múltiplos espaços de socialização, que nem sempre convergem entre si.

Essa leitura amplia o campo de análise das experiências escolares, especialmente entre estudantes das camadas populares. Ao contrário de uma perspectiva que relaciona rigidamente origem social e desempenho escolar, Lahire (1997) propõe pensar o sujeito como alguém formado por um repertório de disposições que podem se manifestar de forma distinta conforme os contextos vividos. A ideia do “homem plural” introduzida por ele rompe com a linearidade das trajetórias e permite compreender a escola como um espaço em que mudanças simbólicas também podem ocorrer, não apenas repetições.

No universo escolar, isso implica reconhecer que os alunos não chegam à sala de aula com identidades fixas, mas com histórias marcadas por diferentes influências: familiares, comunitárias, religiosas, midiáticas e institucionais. Cada uma dessas experiências deixa marcas que, por vezes, entram em conflito. Para Lahire, a socialização deve ser compreendida como um processo contínuo, que atravessa toda a vida e resulta em sujeitos complexos, porosos e em constante reelaboração.

Essa concepção evita a dicotomia entre estrutura e agência, ao considerar que os sujeitos, ao serem expostos a ambientes diversos, desenvolvem modos variados de responder às exigências escolares. Um mesmo aluno pode, em determinadas situações, demonstrar facilidade em adaptar-se às normas institucionais e, em outras, apresentar resistência ou desinteresse. Cabe à escola atentar para essa diversidade e criar espaços de escuta e acolhimento, que considerem a singularidade das experiências trazidas por cada estudante.

Ao reconhecer que o *habitus* não é fixo nem totalmente coerente, Lahire (2004) sugere que a escola tem condições de atuar como espaço de ativação de disposições que até então permaneciam latentes. Em vez de reforçar exclusivamente os traços já presentes nas práticas cotidianas dos alunos, a instituição pode oferecer experiências que promovam deslocamentos simbólicos, desde que estejam ancoradas na valorização das trajetórias de vida dos sujeitos.

Nessa perspectiva, os estudantes não devem ser vistos como representantes passivos de uma classe social, mas como sujeitos em constante negociação simbólica. Ao chegar à escola, trazem consigo um repertório construído em diferentes esferas: famílias, igrejas, redes sociais, grupos de amigos. Quando a escola reconhece essa diversidade e propõe práticas pedagógicas sensíveis às múltiplas socializações, contribui para a construção de sentidos mais amplos e experiências mais significativas.

A leitura de Lahire também desafia explicações que atribuem o fracasso escolar à simples ausência de capital cultural. Em vez de partir da ideia de que esses estudantes estariam “empobrecidos culturalmente”, o autor convida a investigar os saberes que circulam em seus cotidianos e a explorar como podem ser integrados de forma legítima às práticas escolares (Lahire, 1997). Essa abordagem exige da escola uma postura ativa na revisão de seu currículo, de suas metodologias e de seus critérios de valorização do conhecimento.

Nesse sentido, práticas pedagógicas que partem da experiência dos alunos e os envolvem de maneira protagonista, como os projetos interdisciplinares, mostram-se eficazes para articular saberes diversos. Ao trabalhar com diferentes linguagens, com temas do cotidiano e com processos colaborativos, esses projetos favorecem a construção de vínculos mais sólidos entre os estudantes e o saber escolar, criando condições para superação do *habitus*.

Outro ponto importante levantado por Lahire diz respeito à crítica à naturalização dos padrões escolares de sucesso. O autor chama atenção para o fato de que o desempenho escolar é suscitado por múltiplos fatores: instabilidade familiar, precariedade material, ausência de acesso a bens culturais, além das formas como a escola interpreta ou sanciona determinados comportamentos. A ideia do “aluno ideal” é, assim, colocada em xeque. Em seu lugar, propõe-se uma visão mais atenta à singularidade das trajetórias e à necessidade de ações pedagógicas abertas, flexíveis e comprometidas com a inclusão.

Com isso, torna-se possível compreender a escola não apenas como um espaço de reprodução das desigualdades simbólicas, mas também como um campo em que novas disposições podem emergir. Esse potencial transformador, no entanto, não é automático. Depende da intencionalidade das práticas pedagógicas, da escuta ativa e do reconhecimento da diversidade como valor e não como obstáculo. A proposta de Lahire, portanto, contribui para reposicionar o papel da escola como lugar de mediação simbólica, em que o sujeito pode ser incentivado a construir outras formas de se relacionar consigo mesmo, com o conhecimento e com o mundo.

A conscientização como caminho de superação nas contribuições de Paulo Freire

Ao abordar a relação entre educação e transformação social, Paulo Freire propõe uma inflexão que rompe com os modelos tradicionais de ensino. Sua pedagogia não se limita à crítica, mas oferece caminhos práticos para subverter lógicas historicamente consolidadas na escola, especialmente aquelas que silenciam os saberes populares e reforçam desigualdades. Em vez de conceber o estudante como recipiente, Freire (1997, 2017) valoriza sua trajetória, sua voz e sua capacidade de interpretar o mundo em que vive.

A crítica à “educação bancária” revela o quanto o ensino transmissivo contribui para manter as estruturas existentes. Quando o professor se coloca como único detentor do saber, impede a construção de relações educativas mais humanas. Para Freire, a aprendizagem nasce do encontro, do diálogo entre sujeitos que pensam e sentem. O conhecimento não é depositado, é construído em relação, a partir do que o estudante já traz (Freire, 1997).

É nessa perspectiva que o diálogo adquire um papel central. Freire entende que é escutando o educando, considerando suas experiências e a realidade em que está inserido, que o professor poderá promover aprendizagens com sentido. Isso implica romper com o modelo vertical de ensino e abrir espaço para uma prática pedagógica mais viva e sensível (Freire, 2000).

A conscientização, conceito-chave em sua proposta, representa mais do que o despertar intelectual. É o momento em que o sujeito começa a enxergar o mundo com outros olhos, percebendo as relações de poder que o atravessam. Trata-se de reconhecer que a realidade é histórica, construída, e por isso mesmo transformável. Para Freire (2017), educar é convocar o outro a pensar criticamente sua condição no mundo e, assim, a transformá-la.

Ainda que não empregue os termos de Bourdieu, Freire toca em questões semelhantes. Quando defende a formação de sujeitos capazes de refletir criticamente sobre sua existência, aproxima-se da ideia de que as disposições incorporadas ao longo da vida podem ser tensionadas. “A educação não muda o mundo. Muda as pessoas. As pessoas mudam o mundo” (Freire, 2000, p. 34). Essa frase, repetida muitas vezes, expressa com clareza o papel formativo que a escola pode exercer quando não se limita a repetir fórmulas prontas.

O compromisso ético-político da educação é outro traço marcante em sua obra. Freire insiste que ensinar não é um ato neutro. Escolher o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar são decisões que envolvem valores. O educador, diante disso, não pode se omitir. Precisa se posicionar diante das injustiças e criar condições para que todos os estudantes, especialmente os mais vulneráveis, tenham suas vozes ouvidas (Freire, 1991).

Ao valorizar os saberes que os alunos trazem de casa, da rua, da comunidade, Freire também rompe com a lógica de exclusão simbólica que marca grande parte do currículo escolar. Essa postura o aproxima de autores como Lahire (2004), que também reconhecem os múltiplos repertórios formativos presentes nos sujeitos. Em vez de negar essas experiências, trata-se de acolhê-las e fazer delas ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, sua pedagogia não é apenas uma metodologia, mas um modo de conceber a educação enquanto prática transformadora. A consciência que emerge desse processo não é apenas teórica, mas profundamente enraizada na vida concreta dos sujeitos. A transformação das disposições herdadas o que Bourdieu chamou de *habitus*, torna-se possível quando há espaço para novas experiências, novas leituras de mundo e novas formas de se relacionar com o saber.

Freire propõe, por fim, uma ruptura com o que naturalizamos no cotidiano escolar: a passividade, o silêncio, a fragmentação. Sua pedagogia propõe uma outra escola, em que a escuta não seja exceção, e o estudante, longe de ser moldado, seja reconhecido como sujeito capaz de reconstruir, junto com outros, o sentido da sua própria existência.

Projetos interdisciplinares como mediação para a transformação do *habitus*

Ao compreender a educação como um espaço de disputas simbólicas e o *habitus* como um conjunto de disposições historicamente incorporadas, torna-se imprescindível identificar práticas pedagógicas que superem os mecanismos de reprodução social e abram possibilidades concretas de transformação. Entre essas práticas, destaca-se a metodologia de projetos, concebida por Dewey (1976) como uma pedagogia centrada na experiência, na investigação e na resolução de problemas significativos para os estudantes. Essa abordagem adquire especial relevância quando articulada à proposta de projetos interdisciplinares, que se mostram particularmente potentes no contexto das escolas públicas localizadas em territórios marcados por vulnerabilidades sociais. Ao integrar saberes, promover o protagonismo estudantil e valorizar os repertórios culturais dos sujeitos, os projetos interdisciplinares tornam-se estratégias efetivas para a ressignificação da experiência escolar e o deslocamento de disposições solidificadas (Biolchi et al., 2025).

A interdisciplinaridade, entendida como a construção conjunta de saberes entre diferentes áreas do conhecimento, ganha densidade quando associada a uma prática pedagógica situada, crítica e ancorada na realidade dos sujeitos. Segundo Piaget (1972), a interdisciplinaridade é o intercâmbio e a integração entre os campos do saber, o que permite uma abordagem mais complexa e orgânica da realidade. Na educação básica, ela se apresenta como instrumento potente de mediação entre os conhecimentos escolares e os saberes populares, ressignificando o lugar da escola na vida dos estudantes.

Fazenda (2011) reforça que a interdisciplinaridade exige uma atitude ética e de escuta diante do outro, rompendo com a fragmentação do currículo tradicional e favorecendo o diálogo entre diferentes formas de conhecimento. Essa atitude interdisciplinar implica abertura à dúvida, à complexidade e à construção coletiva do saber, elementos fundamentais para o enfrentamento do *habitus* reprodutivo.

No contexto das teorias de Bourdieu, Lahire e Freire, a metodologia de projetos se insere como prática pedagógica capaz de operar deslocamentos no *habitus*. Bourdieu e Wacquant (1992) apontam que mudanças nas disposições incorporadas podem ocorrer quando o sujeito é exposto a experiências formativas diferentes daquelas que conformaram seu *habitus* inicial. No caso das classes populares, isso implica acessar outros repertórios simbólicos, outras formas de organização do saber e outras experiências de valorização pessoal e coletiva. A interdisciplinaridade, quando efetivamente vivida, pode representar essa ruptura simbólica.

Lahire (2004), por sua vez, contribui com a ideia de múltiplas socializações e da coexistência de disposições contraditórias em um mesmo sujeito. Projetos interdisciplinares, ao promoverem experiências variadas e integradoras, dialogam com essa concepção ao ativarem disposições latentes, oferecendo contextos de aprendizagem nos quais saberes diversos são reconhecidos e legitimados. A escola, nesse cenário, deixa de ser um espaço de silenciamento e homogeneização e passa a funcionar como campo de ressignificação de experiências.

Do ponto de vista freiriano, a pedagogia dos projetos também se alinha à proposta de educação como prática de liberdade. Ao articular conteúdo escolar à realidade dos estudantes, os projetos permitem a problematização da vida cotidiana, favorecem o protagonismo discente e estimulam a consciência crítica. Segundo Freire (1997), a transformação só ocorre quando os sujeitos passam a ler e a intervir no mundo com autonomia e criticidade. A vivência de projetos que valorizam a cultura local, os saberes familiares e as narrativas pessoais pode ser o ponto de partida para a construção de novas identidades e novas formas de pertencimento escolar.

Hernández (1998) destaca que projetos interdisciplinares devem promover o envolvimento ativo dos estudantes na formulação de perguntas e na busca de soluções para problemas reais. Essa postura investigativa, que rompe com a linearidade dos conteúdos escolares, permite que o conhecimento seja mobilizado com sentido e finalidade social. Tal movimento é essencial para a ruptura com disposições internalizadas que associam o fracasso escolar à falta de capacidade individual ou à baixa autoestima.

Setton (2002) acrescenta que o *habitus*, embora durável, pode ser transformado pela incorporação de novas experiências que desafiem os padrões previamente consolidados. Nesse sentido, os projetos funcionam como prática pedagógica que reorganiza o modo como os estudantes se posicionam diante da escola, do conhecimento e de si mesmos. Essa reconfiguração é particularmente potente quando os estudantes têm a oportunidade de apresentar seus trabalhos em espaços públicos — como feiras, praças, universidades — e são reconhecidos socialmente como produtores de conhecimento.

Essas experiências, que ampliam o repertório simbólico e fortalecem a autoestima dos estudantes, contribuem diretamente para o deslocamento das disposições herdadas. A valorização de suas produções, de suas vozes e de suas vivências cria condições para que eles passem a perceber a escola como um espaço de pertencimento, e não de exclusão. Como afirmam Basso e Bernardi (2024), os projetos interdisciplinares tornam-se instrumentos de transformação pedagógica e social na medida em que mobilizam saberes situados, promovem a cooperação entre docentes e alunos e dialogam com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Essa concepção é corroborada por Biolchi et al. (2025), cuja experiência, desenvolvida no âmbito do Programa A União Faz a Vida, evidencia que a construção de projetos interdisciplinares ancorados no território e nas vivências dos estudantes favorece a autonomia, a escuta ativa

e a apropriação crítica do conhecimento. O estudo, realizado em escolas públicas da região Centro Serra do Rio Grande do Sul, evidencia que o engajamento dos sujeitos em ações contextualizadas contribui para a ressignificação de suas relações com o saber, abrindo espaço para o deslocamento de disposições e a ampliação de perspectivas formativas. Esses achados reforçam os pressupostos discutidos ao longo deste artigo, ao indicar que a experiência escolar, atravessada por práticas colaborativas e dialógicas, pode ativar dimensões subjetivas capazes de romper com os condicionamentos do *habitus* tradicional.

Portanto, os projetos interdisciplinares, fundamentados em princípios éticos, críticos e participativos, apresentam-se como alternativa concreta para promover transformações no *habitus* de sujeitos historicamente excluídos. Ao integrarem as dimensões cognitivas, afetivas e sociais da aprendizagem, tais práticas contribuem para a formação de estudantes mais conscientes, engajados e capazes de construir novas trajetórias em sua vida escolar e social. Sob a perspectiva aqui discutida, a metodologia de projetos não apenas desafia a lógica da reprodução, mas oferece caminhos possíveis para a emancipação intelectual, cultural e social dos alunos das classes populares.

DISCUSSÃO

A leitura articulada das obras de Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e Paulo Freire revela pontos conexões importantes entre abordagens que, à primeira vista, parecem distantes. Ainda que ancoradas em tradições epistemológicas distintas, as três concepções abordam sobre a função da escola na mediação entre sujeito e estrutura, especialmente em contextos marcados pela desigualdade. Em comum, partem do reconhecimento de que a formação social dos indivíduos não é neutra e que a escola pode desempenhar um papel tanto reprodutor quanto transformador.

Bourdieu e Wacquant (1992), oferecem um instrumental conceitual robusto para compreender como as desigualdades se perpetuam nas instituições escolares. Ao sistematizar o conceito de *habitus*, ele mostra como as disposições adquiridas nas primeiras experiências de vida tendem a se reproduzir ao longo do percurso escolar. A escola, ao valorizar capitais culturais já disponíveis às classes dominantes, legitima uma ordem simbólica que desconsidera a diversidade dos repertórios populares. Nessa dinâmica, o mérito aparece como critério de distinção, embora os pontos de partida dos sujeitos estejam longe de ser iguais (Bourdieu; Passeron, 1975).

Apesar disso, Bourdieu não fecha completamente a porta à mudança. O *habitus* pode ser tensionado, especialmente quando o sujeito entra em contato com novos campos sociais ou vivência experiências formativas que provoquem deslocamentos simbólicos. Ainda que restrita, essa abertura permite pensar a educação como possibilidade de inflexão desde que ancorada em práticas intencionais e conscientes de sua função social.

É nesse ponto que as contribuições de Lahire (2004) oferecem uma ampliação relevante. Ao propor a ideia de socializações múltiplas, Lahire desafia a noção de um *habitus* único e coerente. Em vez disso, apresenta o indivíduo como atravessado por disposições diversas, adquiridas em contextos variados e nem sempre harmoniosos. Essa abordagem permite observar a presença de contradições nas práticas cotidianas e, ao mesmo tempo, reconhecer possibilidades de agência em sujeitos que, à luz de explicações mais rígidas, tenderiam a ser considerados conformistas.

A leitura de Lahire desloca o foco da estrutura para as experiências, chamando atenção para a diversidade interna dos sujeitos. Isso repercute diretamente na maneira como se pensa o papel da escola: ela deixa de ser apenas espaço de imposição de normas e pode tornar-se um lugar de escuta, de acolhimento e de reorganização simbólica. Ao considerar que o mesmo estudante pode ativar disposições distintas, dependendo do contexto, abre-se uma brecha para práticas pedagógicas mais flexíveis e sensíveis à realidade dos alunos.

Já Freire (1997, 2017) insere a dimensão ética e política no centro da prática educativa. Sua pedagogia parte do reconhecimento de que os saberes populares são legítimos e constituem ponto de partida para a construção do conhecimento. Ao propor uma educação dialógica e problematizadora, Freire convida os sujeitos a lerem criticamente o mundo e a se reconhecerem como agentes históricos. Embora não se utilize do vocabulário bourdieusiano, seu pensamento converge com a ideia de que as disposições internalizadas não são imutáveis, podem ser reelaboradas por meio da conscientização e da ação coletiva.

Comparando essas perspectivas, percebe-se que Bourdieu destaca os limites impostos pelas estruturas, Lahire aposta na multiplicidade das experiências e Freire acentua a potência transformadora da prática pedagógica quando esta está comprometida com a escuta, a justiça e a participação ativa. Juntas, essas abordagens oferecem subsídios para pensar uma escola que não apenas compreende a desigualdade, mas que também se propõe a enfrentá-la.

É nesse cenário que se insere a proposta dos projetos interdisciplinares. Ao promoverem o cruzamento entre diferentes áreas do conhecimento, articulando conteúdos escolares às vivências dos estudantes, esses projetos criam situações em que as disposições herdadas podem ser tensionadas. Em experiências dessa natureza, os alunos deixam de ser meros receptores para assumirem o papel de produtores de sentido. As atividades, quando bem planejadas, favorecem a escuta ativa, o trabalho coletivo e o reconhecimento da diversidade como valor formativo (Fazenda, 2011; Dewey, 1976; Hernández, 1998; Setton, 2002).

A análise realizada até aqui sugere que a escola pode sim se tornar um espaço de ativação de novas disposições. No entanto, isso não acontece automaticamente. São necessárias políticas educacionais que garantam condições de trabalho dignas, formação continuada comprometida com a diversidade e um ambiente institucional que valorize a participação dos sujeitos historicamente silenciados.

Assim, ao reunir os aportes de Bourdieu, Lahire e Freire, este estudo sustenta que a superação do *habitus* tradicional entre estudantes das classes populares exige mais do que acesso à escola. Exige práticas pedagógicas que reconheçam a heterogeneidade das trajetórias, promovam a escuta qualificada e criem experiências que façam sentido para os sujeitos. Os projetos interdisciplinares, por sua natureza integradora e situada, mostram-se como uma alternativa promissora para transformar a escola em um espaço verdadeiramente emancipador.

CONCLUSÃO

A relação entre educação e transformação social segue como um dos grandes desafios das ciências humanas. Ao reunir as contribuições de Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e Paulo Freire, torna-se possível refletir sobre as condições em que a escola pode contribuir para a mudança de disposições profundamente marcadas pela origem social. Ainda que esses autores partam de referenciais distintos, todos reconhecem que a escola ocupa um lugar estratégico na reprodução ou ruptura das desigualdades.

Para Bourdieu e Wacquant (1992), as instituições escolares tendem a reforçar estruturas já existentes ao valorizar, muitas vezes de forma velada, os capitais culturais das classes dominantes. Isso faz com que o *habitus* incorporado por estudantes de camadas populares funcione como obstáculo, já que seus modos de ser e conhecer raramente encontram legitimidade no espaço escolar (Bourdieu; Passeron, 1975). A possibilidade de transformação dessas disposições é reconhecida, mas limitada. Depende de trajetórias excepcionais, em que o sujeito tem acesso a novos campos e experiências formativas que provoquem um verdadeiro deslocamento simbólico.

Lahire (1997, 2004) problematiza essa aparente rigidez ao afirmar que os sujeitos contemporâneos não são marcados por uma única socialização, mas por diversas muitas vezes conflitantes. Isso significa que um estudante da periferia, por exemplo, pode acessar repertórios distintos e, sob certas condições, acionar disposições que favoreçam sua inserção escolar. A escola, nesse cenário, ganha um papel importante, desde que seja capaz de reconhecer a complexidade dessas trajetórias e trabalhar com práticas pedagógicas abertas, capazes de dialogar com a realidade vivida por seus alunos.

A pedagogia proposta por Freire (1997, 2017) oferece pistas valiosas nesse sentido. Ao entender a educação como prática de liberdade, Freire coloca em evidência a importância da escuta, do diálogo e da valorização dos saberes populares. A escola, para ele, deve ser um espaço onde os estudantes possam compreender criticamente sua realidade e, ao mesmo tempo, atuar sobre ela. Essa concepção desloca o papel do professor de transmissor de conteúdo para mediador de processos formativos mais amplos e comprometidos com a justiça social.

A metodologia de projetos interdisciplinares articula-se a esses fundamentos. Trata-se de uma proposta que não apenas organiza o currículo de forma integrada, mas que também parte da experiência dos estudantes, valoriza seus interesses e mobiliza diferentes áreas do conhecimento em torno de problemas reais (Fazenda, 2011; Hernández, 1998). Ao desafiar a fragmentação do saber e promover a autoria, os projetos podem criar condições favoráveis à emergência de novas disposições, rompendo com padrões herdados e muitas vezes cristalizados no cotidiano escolar (Setton, 2002).

Superar as desigualdades no campo da educação exige, mais do que ampliar o acesso às escolas, transformar o que se faz dentro delas. Práticas pedagógicas sensíveis às experiências dos alunos, aliadas à intencionalidade de combater a exclusão simbólica, podem abrir caminhos para formas mais equitativas de aprender e ensinar. Em contextos marcados por vulnerabilidades, esse compromisso adquire ainda mais urgência, sobretudo quando se compreende a educação como espaço de disputa, mas também como possibilidade concreta de emancipação.

Cabe destacar, contudo, que esta investigação se insere no campo da revisão teórica e, portanto, não pretende esgotar as múltiplas interpretações possíveis acerca da relação entre *habitus* e transformação educacional. Entre as lacunas identificadas, destaca-se a necessidade de estudos empíricos que examinem, em contextos escolares concretos, de que maneira práticas pedagógicas específicas produzem — ou não — deslocamentos nas disposições incorporadas pelos estudantes. Além disso, permanece em aberto a investigação sobre os limites institucionais e estruturais que podem restringir tais processos, especialmente em sistemas educacionais marcados por desigualdades persistentes. Futuras pesquisas podem aprofundar a análise comparativa entre experiências escolares distintas, bem como explorar metodologias que articulem investigação teórica e pesquisa de campo, ampliando a compreensão sobre as condições efetivas de transformação no interior da escola.

REFERÊNCIAS

- BASSO, S. S.; BERNARDI, L. S. **Desafios da docência**: o trabalho com projetos e o Programa A União Faz a Vida. Frederico Westphalen: URI, 2024.
- BIOLCHI, D. O. et al. Cooperando para transformar: o impacto das cooperativas escolares no Scredí Centro Serra. **Revista de Gestão – RGSA**, v. 19, n. 4, p. e012033, 2025. <http://doi.org/10.24857/rgsa.v19n4-116>.
- Bourdieu, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- Bourdieu, P. The social space and the genesis of groups. **Social Sciences Information. Information Sur les Sciences Sociales**, v. 24, n. 2, p. 195-220, 1985. <http://doi.org/10.1177/053901885024002001>.
- Bourdieu, P. et al. The forms of capital. In: BOURDIEU, P. et al. **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood Press, 1986. p. 241-258.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- Bourdieu, P.; WACQUANT, L. **Réponses**. Paris: Seuil, 1992.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- Dewey, J. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.
- Fazenda, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- Freire, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- Freire, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- Freire, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- Freire, P. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- Hernández, F. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- Lahire, B. **La culture des individus**: dissonances culturelles et distinction de soi. Paris: La Découverte, 2004.
- Lahire, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.
- Nogueira, C. M. M.; Nogueira, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002. <http://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>.
- PIAGET, J. Méthodologie des Relations Interdisciplinaires. **Archives de Philosophie**, v. 34, n. 4, p. 539-549, 1972.
- SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, v. 7, n. 20, p. 55-70, 2002. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>.
- Vergara, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

Contribuições dos autores

DOB: Conceitualização (idealização do estudo, definição de perguntas e objetivos), Análise de dados (interpretação dos resultados e atribuição de significado a partir de quadros teóricos pré-determinados), Metodologia (delineamento metodológico da pesquisa), Escrita (redação do manuscrito original). AAM: Administração do projeto (orientação, supervisão ou coordenação), Revisão (revisão crítica do manuscrito original e aprovação da versão a ser submetida).

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli