

## ANÁLISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR SOB A ÓTICA BOURDIEUSIANA

Robinson Alves DIAS<sup>1</sup>  
Fábio Tadeu REINA<sup>2</sup>  
Maria José ROMANATTO<sup>3</sup>  
Regina Celia BEDIN<sup>4</sup>

729

**RESUMO:** Várias são as possibilidades de entender a importância da educação escolar, portanto, este artigo de revisão bibliográfica vem mostrar por meio da teoria sociológica de Pierre Bourdieu que a escola não é definida como um conceito de equalização social, mas uma colaboração para a reprodução estruturante da sociedade. E ao coadunar com esta ação, a escola tende a valorizar os conceitos hegemônicos, de tal maneira que age de forma consciente ou inconsciente na agregação de valores da herança cultural, imposta pela classe dominante, ou seja, das camadas da elite societária.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Escolar. Equalização social. Sociedade. Herança Cultural.

### Introdução

Para a teoria bourdieusiana, é necessário focar as diferenças presentes na sociedade e, por isto, teorizar a educação escolar de uma forma mais complexa, pontuando sobre os determinantes que levam às irregularidades culturais. Quando são analisados os mecanismos escolares e o funcionamento dos diferentes espaços sociais, assim como suas lutas de campo e suas hierarquias estruturantes na década de 1950, Bourdieu rompe com o mito do dom e, com isto, afirma que o sucesso ou fracasso escolar está presente na herança cultural da criança e não sobre os talentos, dons ou aptidões do indivíduo (CARMELLO NETO, 2008).

Até então, o funcionalismo elaborado primeiramente por Durkheim influenciou fortemente os estudos sobre educação. A partir dos anos 60 e 70, o funcionalismo, ou seja, o paradigma do consenso passou a influenciar cada vez menos as análises sociológicas. Não que tivesse havido uma

<sup>1</sup> Mestrando em Educação Escolar. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Pós-graduação em Educação Escolar. Araraquara – SP - Brasil. 14800-901 - robinpaulista@yahoo.com.br

<sup>2</sup> UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – SP - Brasil. 14800-901 - ftreina@ig.com.br

<sup>3</sup> UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras - Departamento de Ciências da Educação. Araraquara – SP - Brasil. 14800-901 - maze@fclar.unesp.br

<sup>4</sup> Doutoranda em Educação Escolar. UNESP - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Pós-graduação em Educação Escolar. Araraquara – SP - Brasil. 14800-901 - redacelita@hotmail.com

substituição rápida de um paradigma por outro, mas o que ocorreu foi uma mudança da influência hegemônica do paradigma do consenso para o domínio do paradigma do conflito. (MUZZETI, 1999 p.52).

Com isto, em sua explicação sobre a real importância da transmissão cultural para o infante, o autor sacramenta que a possibilidade de galgar patamares no sucesso escolar depende de uma construção histórica (legado), mediado pelo contato cotidiano com livros, jornais, revistas, músicas, entre outros. Contudo, para este agente social estar inserido de forma natural no meio escolar é necessário que a família tenha apropriado a cultura e a linguagem, e tomado *per si* o consumo de bens culturais legitimados e que instigam os seus descendentes a estas práticas culturais (CARMELLO NETO, 2008).

Segundo suas palavras:

[...] acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre sem demora ou perda de tempo, naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital. (BOURDIEU, 1997 p.86).

Ao contrapor idéias subjetivas, Bourdieu ortodoxa que as atitudes e comportamentos do indivíduo são condicionantes ao seu caráter social. O indivíduo, para o sociólogo, é uma peça fragmentada, que na sua junção configura os mínimos detalhes. Em toda a sua vivência, gostos, *hexis* corporal, aspirações acadêmicas e profissionais, é condicionado pela posição social. Na teoria bourdieusiana “O ator da Sociologia da Educação de Bourdieu não é nem o indivíduo isolado, consciente, reflexivo, nem o sujeito determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas em que ele age.” Assim, este ator é parte de um processo cultural que inculca determinados componentes objetivos, alheios ao indivíduo, e que podem proporcionar o sucesso escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Na interação teórica com o universo do indivíduo, que para Bourdieu é denominado de agente social, se apropria de um conceito-chave que é o *habitus*, sendo este um dos conceitos analíticos que na sua gênese sociológica, que é constituído na junção do patrimônio familiar, do capital econômico, do capital cultural, do capital social definido “como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares” e do capital linguístico, age conjuntamente no agente social através do comportamento, da percepção, das disposições, da

busca e do entendimento mediada pela herança familiar, que atua como componente constitutivo “[...] em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes, etc., o domínio maior ou menor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.21).

[...] o conceito de *habitus* que ele desenvolverá ao longo da sua obra corresponde a uma matriz, determinada pela posição social do indivíduo que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações. O *habitus* traduz, dessa forma, estilos de vida, julgamentos políticos, morais, estéticos. Ele é também um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas. (VASCONCELLOS, 2002, p.79).

Porém, se a realidade vivenciada por uma fração de classe for diferente e distante da escola, os conteúdos não serão facilmente assimilados pelos alunos, e isto, tende a marginalizar ou levar a uma maior dificuldade para o aluno galgar patamares superiores. Para a classe privilegiada, o acúmulo de capital cultural, consolidou-se mais precocemente, e nos desfavorecidos pode ocorrer tardiamente por inculcação e reestruturação do *habitus*. Contudo, o agente social provindo destes meios desfavorecidos age e modifica a sua realidade.

Ou seja, os agentes, em virtude de sua dotação de capital (volume e estrutura), fruto de sua trajetória e da posição que ocupam no campo, têm uma propensão a se orientarem, seja em direção à conservação da distribuição do capital entre os agentes (hierarquias), seja no sentido de subverter essa distribuição. Considerando que o *habitus* se forma a partir da inserção do agente com as disposições necessárias para se manter nos jogos que se travam nos campos sociais, as mudanças das posições no campo e as transformações do volume e da estrutura de capitais implicam em modificações no próprio *habitus*. (BRANDÃO, 2010, p.231-232).

Na percepção bourdieusiana, determina-se ao agente social alguns conceitos societários que legitimam as diferenças de classes, e as suas interlocuções na análise da fragmentação das estruturas sociais que originaram as diversas distinções simbólicas. E, ao pontuar estes símbolos de distinção, Bourdieu entende a sociedade como uma forma hierárquica dividida em classe privilegiada, classe média e classe popular. E para compreender esta estruturação de classe, é necessário entender que o agente social é permeado por uma herança cultural, determinada pela fração de classe que o originou, sendo que este patrimônio é a junção do capital econômico, do cultural associado ao social.

Esta transmissão de cultura (herança cultural herdada), de acordo com Bourdieu, é o que cada família transmite na forma de conhecimentos, interditos, sujeições, paradigmas, conceitos, vivências, pensamentos, atitudes e práticas para os seus descendentes, mais por vias indiretas do que diretas, e isto perfaz num símbolo de valor, e faz com que haja distinções frente ao capital cultural e à instituição escolar. Esta herança cultural é o veículo propulsor para o êxito ou fracasso escolar da criança, ainda que pareça ser o êxito um entrelaçamento do nível cultural somente do pai ou da mãe, o pesquisador refere que níveis desiguais do grau escolar dos pais interfiram no trajeto de ensino do infante.

Ao avaliar as frações de classes, Bourdieu analisa "[...] a lógica da dominação social na sociedade e os mecanismos pelos quais ela se disfarça e se perpetua, procurando extrair os princípios que regem esta lógica a partir de análises concretas." (CATANI, 2007 p.74). Nesta análise do ensino escolar, o sociólogo retrata que os grandes signos materiais estão incorporados no capital cultural, e, com isto, contextualiza as dificuldades escolares enfrentadas pela classe popular, porque, para esta parcela populacional, a aquisição do capital cultural familiar é pobre, ou quase nulo. Ao pensar na escola como um sistema de manutenção de classe, ele faz uma crítica de que a escola não considera o momento histórico do agente social. Portanto, quando a escola não realiza este aprofundamento do contexto histórico, pressupõe-se que ocorre a ratificação hegemônica de que a escola é uma organização planejada e adequada para os filhos da classe privilegiada (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Como a educação escolar exige uma fluência oral e um conhecimento dinâmico e mais conceituado, surge um grave problema quando o agente social herda um capital pobre, porque ao exigir dos alunos condutas corretas que teriam de serem herdadas dos pais, os escolares de classe desfavorecida tendem a permanecer na margem (excluídos). E com isto, fica nítida a legitimação de uma cultura privilegiada e de que a escola é um aparelho ideológico do Estado, porque toma *per si* conceitos da classe privilegiada. E isto faz com que o agente social, mesmo estando na escola, não se torna um constructo do meio, porque não faz parte daquela realidade, ou seja, “[...] para os filhos de camponeses, de operários, de empregados ou de pequenos comerciantes, a cultura escolar é aculturação.” (BOURDIEU; PASSERON, 1964, p.37). Todavia, pode ocorrer da criança não herdar estes dispositivos culturais, porém, quando possuem uma docilidade (submissão ao sistema), o docente pode investir recursos e instrumentos pedagógicos para levar esta criança ao sucesso escolar. Ao que Wacquant (2007) escreve que o Estado exerce uma violência sobre a sociedade como um todo, principalmente pela inculcação de categorias na construção de um universo social e,

com isto, o Estado molda “mentes dóceis” (*docilis*, reveladoramente, deriva de *docere*, ensinar).

Ao perpetuar à troca do saber entre os dominantes, a escola desconsidera o conhecimento popular, e ao assimilar a classe dominante como referência de ensino, ela tende a não praticar a equidade. Na decodificação das teorias bourdieusiana foi desvelada que a escola foi organizada e planejada para os filhos da classe privilegiada, e como a classe popular não consegue distinguir os códigos linguísticos e as condutas corretas, e a entrada ao sistema escolar é de forma tão abrupta e impactante, a classe popular é denominada de estrangeiros. Como o aluno surge como um estrangeiro na escola, isto se torna símbolo arbitrário de rejeição e inculca o fracasso escolar no agente social, legitimando as classes sociais, ou seja, o agente social entra e sai, podendo permanecer na mesma esfera social de origem. Para os herdeiros (dominantes), a escola já vem na bagagem e atua como um conhecimento intrínseco numa moldura *per se* arregimentada a símbolos de distinção, todavia, os estrangeiros (dominados) ao entrar na escola não possuem conhecimento, ou este conhecimento é nulo, frente aos desafios que terão neste campo e, com isto, tende a perpetuar a violência simbólica (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Ao reconhecer a Escola como uma instituição de reprodução e legitimação da classe dominante, Bourdieu também critica a forma como os conteúdos são transmitidos, o direcionamento dos métodos pedagógicos e as formas de avaliação que, na sua percepção histórica, é organizada em benefício da perpetuação da dominação social e voltada para um capital sócio cultural rico. Ainda que, Bourdieu não descartava a possibilidade da escola exercer papel ativo na reversão do processo de reprodução das desigualdades sociais, entretanto, julga-se necessário a transformação dos procedimentos didáticos, e dos métodos de avaliação e conteúdos utilizados. Por isto, ao enfatizar num modelo escolar diferenciado, ele busca romper com esta acomodação estruturante da sociedade (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Para Bourdieu, a escola é um campo do saber e do conhecimento, e tem no docente o papel de um instrumento eficaz de reestruturação do Habitus. Por isto, quando o docente considera o aluno como um agente de mudanças e de transformação social, a educação escolar deixa os ditames da reprodução de um sistema conservador, e permite a jornada rumo à elevação social. Portanto, quando o ensino escolar compreende o trajeto histórico cultural dos discentes, decorre neste intercurso de tomada de conhecimento uma rentabilidade mediada pela compreensão dos conteúdos ministrados, e assim ocorre o inverso de um ensino centralizador e fracionado.

Para a classe dominante (classe privilegiada), o sistema de ensino tende a ser muito natural, de senso aristocrático e comum. Já para os dominados (classe popular), por existir a incapacidade de abstrair a escola como um meio de elevação social, ela adjetiva-se como cerceadora e inalcançável. Com isto, as limitações e os fracassos da classe popular recaem como um fardo (culpa, responsabilidade e carga emocional negativa), e leva ao condicionamento de uma violência simbólica. Ao que Bourdieu escreveu (1998, p.53):

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Quando Bourdieu teorizou sobre a organização das hierarquias sociais, em hierarquias simbólicas, ele justificou que o agente social que ocupa posições hierárquicas mais elevadas tende a apropriar-se dos conceitos meritocráticos desta posição ocupada, ou seja, considera a sua natureza privilegiada a razão para atingir e permanecer na posição de domínio da cultura legitimada, visto que o agente social da camada popular não consegue galgar a nenhuma legitimação estética, mas, antes é caracterizado pelo arbitrário cultural, imposto pela validação de uma qualidade intrínseca da cultura superior dominante.

Na análise do raciocínio bourdieusiano, o arbitrário cultural constitui-se como uma cultura legitimada e tomada como os únicos e possíveis valores daquele grupo que orientariam os outros, como os únicos legítimos. Assim, o mesmo aconteceria para a escola, porque, apesar de arbitrário, a cultura escolar seria reconhecida como a cultura sacramentada, legítima e como a única universalmente válida. E, sendo assim, a dominação toma uma contextualização neutra e, com isto, a parte dos dominado não se atém ao aspecto simbólico do poder que a parte hierárquica superior está impondo. E todo valor cultural acaba sendo legitimado, ou adquirido *status quo*, por ser tomada de forma natural na contextualidade histórica social da cultura dominada. Por isto, a escola instituída de forma arbitrária e imposta, toma vulto de algo não arbitrário e não pertencente a nenhuma classe, e porque os meandros engendrados pela dominação cultural foram adquiridos e adaptados de forma a não aparecer sobre a superfície de estratificação, inculcando no agente social que ele é o responsável pelo seu sucesso ou fracasso escolar. Ao que Bourdieu (2002 p.231) considera esse processo de imposição dissimulada de um arbitrário cultural de violência simbólica:

A violência simbólica como constrangimento pelo corpo. Para que a dominação simbólica funcione é necessário que os dominados tenham incorporado as estruturas segundo as quais os dominantes os apreendem; que a submissão não seja um ato de consciência susceptível de ser compreendido na lógica do constrangimento ou na lógica do consentimento.

## Resultados

Portanto, quando a sociedade reconhece a escola como uma cultura legítima e portadora de um discurso não arbitrário e socialmente neutro, a escola pode passar a exercer, de acordo com Bourdieu, a reprodução e legitimação das desigualdades sociais, livre de qualquer suspeita ou sanção da sociedade. Para o sociólogo, por mais que seja democratizado o ensino por meio da escola pública e gratuita, ainda assim, pode existir uma forte conexão entre as desigualdades sociais, sobretudo as culturais, e *in continuum* as desigualdades ou estratificações internas inerentes ao sistema educacional.

## Discussão

Todavia, as reflexões de Bourdieu sofreram diversas críticas sobre o conceito de classe social. Porque, ao apresentar, até nos anos 70, uma escola totalmente sujeita aos interesses de reprodução e legitimação das classes dominantes, os críticos discordam por não acharem que a escola é um arbitrário cultural dominante. Estes críticos escrevem que a escola tem em suas raízes epistemológicas boa parte do conhecimento de conteúdo válido e digno de ser ministrado. Ao que afirmam que, os conteúdos valorizados pela classe dominante não dominam necessariamente, porque foram escolhidos por esta parcela populacional. E sim, por serem considerados distintos por suas próprias características e essência, estes conteúdos foram assimilados e “[...] passaram a ser socialmente valorizados e foram apropriados pelas camadas dominantes.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.33).

Outro grande ponto para o debate crítico sobre a obra de Bourdieu, é que ele considerou que tanto os docentes quanto os alunos prevalecem neste processo de reprodução das estruturas sociais, e é basicamente irremissível. Ao que ele considera que as diferenças culturais e escolares entre as categorias sociais seriam limitadas e, desse modo, dificilmente poderiam ser prepóstera. Porque, mesmo que haja a ampliação do acesso ao ensino escolar e com um amplo aproveitamento da classe média e popular à escola, ainda assim permaneceria o vácuo das diferenças hierárquicas das classes. Isto de fato se confirma numa análise macrossocial do arrolamento das classes. Entretanto, não se dá ao analisar criticamente o universo microssociológico. Assim como cada escola tem a sua semiologia e semiotécnica, e

os docentes associam o seu saber fazer em todo processo de reprodução social, portanto, neste contexto as teorias de Bourdieu negligenciaram tais atitudes e embasamentos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

### **Considerações finais**

A grande contribuição da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu primeiramente foi o rompimento com o paradigma do consenso que outrora legitimava o sucesso ou fracasso escolar do infante a uma condição inerente ao indivíduo, ancorada no dogma da aptidão, do dom e da vocação.

Em segundo lugar, quando ele aponta o aspecto conservador da escola que transfigurada na condição democrática do saber a todos indistintamente da qual fração de classe de origem, perpetua, mantém a ordem social.

Depois quando por meio de sua análise sociológica ele explicita os mecanismos engendrados socialmente (patrimônio familiar: capital econômico, cultural e social), baseados pelas condições materiais de existência do indivíduo e sua vinculação a fração de classe de origem, leva-os a obterem o “passaporte” à continuidade nos níveis de escolarização.

E, por fim, quando aponta a escola como agência hegemonicamente reestruturadora de habitus, que cobra condutas corretas, comportamentos e atitudes; normatizando a frequência dos indivíduos no seu interior como possibilidade de apropriação de saberes legitimados, preconizados e proclamados pela classe privilegiada, mas velado na dialética escolar.

### ***ANALYSIS OF SCHOOL EDUCATION ON THE PERSPECTIVE OF BOURDIEU***

---

***ABSTRACT:*** *There are several possibilities to understand the importance of school education, so this literature review article is to show through the sociological theory of Pierre Bourdieu that the school is not defined as a social concept of equalization, but a collaboration for the reproduction of structural society. And to be consistent with this action, the school tends to emphasize the hegemonic concepts, so that acts consciously or unconsciously on the aggregation of cultural heritage, imposed by the ruling class, ie, the layers of the corporate elite.*

***KEY WORDS:*** *School Education. Social equalization. Company. Cultural Heritage.*

---

## REFERÊNCIAS

BRANDAO, Z. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.1, p.227-241, abr. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022010000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022010000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 maio 2012.

BOURDIEU, P. Nouvelles réflexions sur la domination masculine. **Cahiers du Genre**, Paris, v.33, p.225-233, 2002.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Capital cultural, escuela y espacio social**. México: Siglo Veinteuno, 1997.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Les héritiers: lês étudiants et la culture**. Paris: Minuit, 1964.

CARMELLO NETO, A. **A Pedagogia Cidadã e a formação do professor: um estudo de caso da Pedagogia Cidadã da cidade de Araraquara**. 2008. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008. Disponível em: <[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2008/carmellone\\_to\\_a\\_me\\_arafcl.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2008/carmellone_to_a_me_arafcl.pdf)>. Acesso em: 24 maio 2012.

CATANI, A. M. Compreendendo os fundamentos ocultos da dominação. **Revista Educação**, São Paulo, v.5, p.74-83, 2007.

MUZZETI, L. R. Consenso ou conflito: contribuições das teoria sociológicas de Emile Durkheim e de Pierre Bourdieu. **Boletim do Departamento de Didática**, Araraquara, v.16, n.15, p.43-61, 1999.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.78, p.15-36, abr. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302002000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 maio 2012.

VASCONCELLOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & Sociedade**, v.23, n.78, p.77-87, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>>. Acesso em: 17 maio de 2012.

WACQUANT, L. Lendo o "Capital" de Bourdieu. In: PINTO, J. M.; PEREIRA, V. B. (Org.). **Pierre Bourdieu: a teoria da prática e a construção da sociologia em Portugal**. Porto: Afrontamento, 2007. p.295-312.