

PIERRE BOURDIEU E A EDUCAÇÃO*PIERRE BOURDIEU AND EDUCATION*Bartolomeu dos Santos Costa¹Rafaella Christiane dos Santos Andrade²

RESUMO: O objetivo deste trabalho é de, através da discussão conceitual da teoria da educação do sociólogo francês Pierre Bourdieu, contribuir para a promoção do debate sobre o sentido da educação contemporânea, a partir do qual, pensar a realidade brasileira. Foi produzido através de revisão bibliográfica que discorre sobre a perspectiva do referido autor sobre a educação, assim como sua crítica ao ideal funcionalista anterior à sua perspectiva estrutural-funcionalista. Tem como justificativa, a reflexão sobre o papel da escola na contemporaneidade, se como promotora de emancipação, se de reprodutora de desigualdades educacionais e, conseqüentemente, de desigualdades sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Escola. Desigualdades. Pierre Bourdieu.

ABSTRACT: The objective of this article is, through the conceptual discussion of the theory of education by the French sociologist Pierre Bourdieu, to contribute to the promotion of the debate on the meaning of contemporary education and, based on which, to think about the Brazilian reality. It was produced through a bibliographical review that discusses the author's perspective on education, as well as his criticism of the functionalist ideal prior to his structural-functionalist perspective. Its justification is the reflection on the role of the school in contemporaneity, whether as a promoter of emancipation, as a reproducer of educational inequalities and, consequently, of social inequalities.

KEYWORDS: Education. School. Inequalities. Pierre Bourdieu.

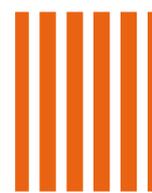
1. INTRODUÇÃO

Até o século XX, se tinha nas Ciências Sociais uma ideia panglossiana da educação fincada no funcionalismo. Via-se na escola um papel central, na tentativa de superação do atraso econômico e de injustiças, como nos casos de privilégios de alguns e na construção de uma nova sociedade justa, com um ideário meritocrático, racional, democrático e de autonomia do indivíduo.

Esperava-se que a escola pública e gratuita superaria o problema da falta de acesso à educação, garantindo, dessa forma, a igualdade de oportunidade para todos os cidadãos. Desse modo, os indivíduos competiriam de igual para igual dentro do sistema de ensino e aqueles que se

¹ Graduando em Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia (UFMA), campus Bacabal. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5019-1795>. E-mail: tstbartolomeu@gmail.com.

² Graduanda em Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia (UFMA), campus Bacabal. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5033-3562>. E-mail: raffae26@gmail.com.



destacassem desfrutariam de forma justa de uma ascensão social. Nesse sentido, a escola seria neutra e passaria a ter um ensino racional.

Na escola deveria haver uma transmissão democrática do conhecimento, de forma a alcançar a todos e a todas. No entanto, ao contrário do que se esperava, essa transmissão acabou reforçando as desigualdades e, através da falsa ideia de meritocracia, fortaleceu o sentimento de incapacidade nas crianças e adolescentes que não detêm capital cultural equivalente aos dos filhos e filhas da elite dominante.

Nos anos 1960, essa concepção de escola entra em uma crise profunda. Assim, são divulgadas, a partir do final dos anos 1950, patrocinadas pelos governos francês, inglês e americano, algumas pesquisas que mostravam a influência da origem social dos alunos sobre seus resultados escolares. Desse modo, percebeu-se que o desempenho escolar dependia de uma série de fatores, como classe social, sexo, etnia, local de moradia, e outros (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Nesse sentido, ainda que seu objeto de estudo não seja especificamente a escola, mas sim o universo social do qual esta faz parte, Bourdieu, com seus conceitos, nos ajuda a refletir sobre esta realidade e as experiências dos agentes sociais em relação aos fatores que contribuem para a dinâmica escolar, principalmente porque a escola não é neutra em relação à configuração social.

Portanto, o objetivo deste trabalho é fazer uma breve discussão sobre a teoria da educação do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Foi desenvolvido através da revisão bibliográfica, que é uma metodologia na qual se utiliza como fontes de pesquisas materiais já produzidos e publicados, tais como livros, artigos, dissertações e teses, assim também como sites da internet. Este conjunto diverso de materiais e fontes possibilita ao pesquisador explorar um complexo tema que seria impossível desenvolver se não houvesse esse deslocamento para um vasto campo, sobretudo, quando os dados de pesquisa se encontram muito dispersos pelo espaço (GIL, 2008).

Intenta, como justificativa, contribuir com o debate educacional contemporâneo, sobretudo, sobre a realidade brasileira, apesar de não ser esse especificamente o objeto desse estudo, portanto, a partir dessa discussão, em um trabalho próximo, aplicar a teoria da educação bourdieusiana para pensar o contexto brasileiro atual.

2. AMPLIAÇÃO DA NOÇÃO DE CAPITAL

Conceitos como *Capital Cultural*, *Capital Social*, presentes em Bourdieu (1997), bem como, *Hábitus*, desenvolvido em Bourdieu (2014) e *Violência Simbólica*, presente em Bourdieu (2001), são essenciais para entendermos como se dá o engendramento da educação na sociedade.

Bourdieu (1998) adota e amplia a noção de capital para além do econômico, como, por exemplo, o social, o cultural e o simbólico. Assim, entende que este termo não representa apenas a acumulação de bens e riquezas econômicas, mas também, outras formas de capital e/ou poder que se manifesta no tecido social. Desse modo, para o sociólogo, além do capital econômico, é essencial a compreensão de capital cultural, que são saberes e conhecimentos reconhecidos através de diplomas e títulos e capital social, esse, por sua vez, consiste em relações sociais que se configuram como recursos de dominação, ou seja, um capital simbólico. Nesse sentido, para Bourdieu, desigualdades sociais não são resultadas somente de diferenças econômicas, mas também pelas diferenças (desigualdades) de capital cultural.

É aí que acontece a relação entre os conceitos citados acima e outros, dos quais, vamos discorrer primeiro sobre o *hábitus*.

Para Bourdieu (2008, p. 21),

O habitus é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas”, sendo ao mesmo tempo coletivo e individual, pois a dominação nos indivíduos e no coletivo (instituições).

Dessa forma, há uma reprodução da forma social vigente, na qual os indivíduos e instituições cooperam para a realização, pois esta não pode se dar sem a aceitação e a ação dos próprios agentes sociais individuais e coletivos. No entanto, isso acontece de forma sutil, de tal modo que os agentes são alheios quanto às suas próprias cooperações para a reprodução social.

A lógica específica de um campo se institui em estado incorporado sob a forma de um habitus específico, ou melhor, de um sentido do jogo, ordinariamente designado como um "espírito" ou um "sentido" ("filosófico", "literário"; "artístico" etc.), que praticamente jamais é posto ou imposto de maneira explícita. Pelo fato de operar de modo insensível, ou seja, gradual, progressiva e imperceptível, a conversão mais ou menos radical (conforme a distância) do habitus originário requerido pela entrada no jogo e conseqüentemente aquisição do habitus específico acaba passando despercebida quanta ao essencial (BOUDIEU, 2001, p. 21).

Assim, o *hábitus* conduziria as ações dos indivíduos e, assim, a estrutura social se perpetuaria, pois, os próprios indivíduos cooperariam com elas ao agir de acordo com as disposições necessárias para a manutenção e reprodução social, pois são condicionados de forma simbólica para isso, ou seja, o indivíduo contribui sem que ele perceba, de forma inconsciente.

Para Praxedes (2015, p. 15) o *hábitus*:

Envolve todas as influências que cada ser humano assimila dos meios sociais e culturais que mantém contato, que vão se fixando em sua mente, como um “depósito de experiências”, mas que também o tornam capacitado para agir na prática de uma maneira inovadora, para resolver os novos problemas que surgem na convivência social e satisfazer suas necessidades e suas concepções.

Assim, o *hábitus* refere-se à forma de interiorização das estruturas sociais (Azevedo, 2003).

Para Setton (2002, p. 63) o *hábitus*:

Surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano.

Desse modo, ao passo em que o indivíduo coopera para a reprodução, manutenção e perpetuação das estruturas sociais, essas mesmas estruturas interferem na sua vida.

Para Bourdieu (1998), a noção de *Escola Meritocrática* esperada pela perspectiva funcionalista, anterior à sua, não teria como se sustentar haja vista da desigualdade de capital cultural. Pois cada indivíduo carrega consigo uma bagagem socialmente herdada. Essa bagagem constitui o capital cultural, ou seja, o acesso ou a falta do mesmo a certos meios, manifestações culturais, como, por exemplo, teatro, galerias de arte, uma boa instrução familiar, bons livros e títulos escolares. Isso advém de uma boa relação social (o capital social) da família do aluno que, por sua vez, está submetida a uma boa posse de bens materiais (capital econômico).

Destarte, a escola não seria imparcial, que seleciona pelos critérios objetivos e, portanto, também não seria neutra, pois costumes e valores dos grupos dominantes são apresentados como “*Cultura Legítima*”, desconsiderando o fato de que muitos não têm acesso a esse capital cultural, portanto, não têm os mesmos valores e costumes, descartando, assim, a diversidade de pensamento e, conseqüentemente, da democracia proposta pela perspectiva funcionalista.

Nesse sentido, Bourdieu chama a atenção para a noção de violência simbólica e para o *Arbitrio Cultural*. A violência simbólica é “uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la” (BOURDIEU, 1996, p. 22), é exercida por agentes dominantes ou instituições, que estabelecem o que é reconhecido como legítimo dentro de um campo específico.

Para Bourdieu (2002), o sistema simbólico, é arbitrário, pois se assenta numa realidade díspar. É uma construção social que para a perpetuação de dada sociedade se faz necessário a manutenção da forma vigente. Isso acontece através da interiorização da cultura pelos indivíduos, é claro que uma cultura carregada de capital cultural desigual e tida como normal pelos indivíduos.

3. EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES SOCIAIS

Para Bourdieu e Passeron (2013), as desigualdades sociais e, por conseguinte, as desigualdades de acesso ao capital cultural e disparidades no desempenho escolar dos alunos é uma violência simbólica e um arbitrio cultural. Pois, os valores da classe dominante são impostos como cultura única, favorecendo a classe dominante e injustificando aqueles que não têm acesso a essa “cultura legítima”.

Assim, a violência simbólica se configura através da imposição da cultura dominante que acontece de maneira dissimulada e é, desse modo, interiorizada pelos indivíduos, reproduzindo dessa maneira, as relações de trabalho e não se opondo às disparidades sociais, pois não possuem formação crítica para se perceberem como vítimas nesse processo de dominação, considerando, dessa forma, as situações de desigualdades como naturais e inevitáveis.

Nesse sentido, o autor traz a ideia de *Ação Pedagógica*. Quem exerce a ação pedagógica são os membros educados de determinado grupo social e reproduz a cultura dominante reproduzindo as relações de poder desse mesmo grupo. Assim, o arbitrio cultural dominante trabalha a manutenção da ordem social de forma a ficar sempre em posição dominante, dando origem à ação pedagógica dominante (BOURDIEU; PASSERON, 2013).

Nesse sentido, Bourdieu (1998, p. 53) observa que:

A autoridade pedagógica, ou seja, a legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica que nela se exerce, só pode ser garantida na medida em que o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar é dissimulado. Apesar de arbitrária e socialmente vinculada a uma classe, a cultura escolar precisaria, para ser legitimada, ser apresentada como uma cultura neutra. Em poucas palavras, a

autoridade alcançada por uma ação pedagógica, ou seja, a legitimidade conferida a essa ação e aos conteúdos que ela transmite seriam proporcionais à sua capacidade de se apresentar como não arbitrária e não vinculada a nenhuma classe social. Uma vez reconhecida como legítima, ou seja, como portadora de um discurso não arbitrário e socialmente neutro, a escola passa a poder exercer, na perspectiva bourdieusiana, livre de qualquer suspeita, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Essas funções se realizariam, em primeiro lugar, paradoxalmente, por meio da equidade formal estabelecida pela escola entre todos os alunos.

Nesse sentido, os professores são legitimadores das mensagens dominantes, contribuindo, desse modo, para a interiorização dos conteúdos necessários para a reprodução e a manutenção da ordem cultural e social fundamentais para a permanência dos dominantes na dominação. No entanto, os professores também são manipulados pelo sistema de dominação simbólica, pois esta é estabelecida pela hierarquização da escola que também é arbitrária.

Assim, a ação pedagógica requer e produz uma autoridade, sem a qual, é impossível a realização da ação pedagógica, pois estas têm o poder de legitimar as imposições simbólicas. Dessa maneira, o pressuposto de toda ação pedagógica é a autoridade que, através do exercício da violência simbólica, realizará um trabalho de inculcação da arbitrariedade cultural simbólica.

Desse modo, a comunicação pedagógica num contexto em que a cultura legítima é a das classes dominantes na escola, requer o domínio de uma série de habilidades e relações culturais, as quais, somente os membros das classes dominantes possuem, sendo os mesmos, favorecidos em detrimento daqueles que não têm as mesmas vantagens. Desse modo, trata-se de uma corrida desigual, na qual, o ponto de partida de alguns dos corredores é quilômetros a frente dos demais. Nessa perspectiva, os professores (escola) realizariam suas aulas da mesma forma para todos os alunos como se todos tivessem sua largada do mesmo ponto de partida nessa corrida desigual.

Para Bourdieu (1998), a escola, ao mascarar que sua cultura é das classes dominantes, oculta, também, os efeitos que isso tem para o sucesso escolar das classes dominantes e o insucesso das classes dominadas que não têm acesso ao mesmo capital cultural. Ao proceder dessa forma, a escola acaba apresentando as diferenças gigantescas nos resultados dos alunos como sendo de capacidade (dons desiguais). Assim, a escola cumpriria seu papel não de promoção da justiça e democracia, mas de reprodução da legitimação das desigualdades sociais, o oposto do ideal funcionalista.

Segundo ele, por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo, culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino. Essa correlação só pode ser explicada, na perspectiva de Bourdieu, quando se considera que a escola dissimuladamente valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente

distribuídas entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e uma certa naturalidade no trato com a cultura e o saber que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 32).

A relação entre desempenho escolar e origem social supracitadas passam a ser fortes elementos de fundamentação da teoria bourdieusiana.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa nova perspectiva, no lugar de igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social esperados pelo ideal funcionalista, Bourdieu aponta para a legitimação e reprodução das desigualdades sociais. A Educação, para o sociólogo, é uma das principais instituições utilizadas para manter e legitimar privilégios sociais.

Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. (NOGUEIRA, 2002. p. 17).

Quebrando o paradigma funcionalista, Bourdieu destaca que cada indivíduo está sujeito a um processo socializador que o transforma em um ser social, no qual as relações de aprendizagem estão englobadas e transformam com um tempo, a forma de perceber e de agir de cada um.

Em contraposição ao subjetivismo, Bourdieu afirma, de modo radical, o caráter socialmente condicionado das atitudes e comportamentos individuais. O indivíduo, em Bourdieu, é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 19).

Bourdieu ressalta, portanto, que a escola não é neutra e, tampouco, igualitária. Pois, para atender às exigências da escola, alguns estariam em condições mais favoráveis do que outros.

No entanto, é por meio da educação que o indivíduo terá uma chance de perceber a violência simbólica que o envolve e, sendo um ator social, empreender um contraponto à legitimação da violência simbólica e a manutenção, reprodução e perpetuação de um sistema educacional desigual ditado pela classe dominante.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Mario Luiz Neves de. Espaço social, Campo social, Hábitus e o Conceito de classe social em Pierre Bourdieu. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, ano III, nº 24, mai. de 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. Campos, SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. México: Siglo Veinteuno, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, A. M e CATANI, A. (Orgs.). 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU e a educação. Dir. Regis Horta. Prod. Nathalia Godoi. You Tube. 32m:41s. Disponível em: <https://youtu.be/4O7TET2IGHs>. Acesso em: 15 de abr. de 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Lean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 6. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. **Educação & Sociedade**. Ano XXIII, no 78, abr/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>. Acesso em: 20 de abr. de 2021.

OLIVEIRA, Nadjane Gonçalves de; SANTANA, Maily dos Santos; OLIVEIRA, Edson Luís Gonçalves de. Por uma educação para além da reprodução: contributo do pensamento de Pierre Bourdieu. **Revista Olhares Sociais / PPGCS / UFRB**, Vol. 03. Nº. 02 – 2014/ pá
BOURDIEU, P. A dominação masculina. 2.ed. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2002 g. 103.

PRAXEDES, Walter. **A educação reflexiva na teoria social de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu**: uma leitura contemporânea. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>>. Acesso em: 16 de mar. de 2021.