

**O PROFESSOR E A REPRODUÇÃO DE DESIGUALDADES SOCIAIS: UMA  
LEITURA DE PIERRE BOURDIEU**

**THE TEACHER AND THE REPRODUCTION OF SOCIAL INEQUALITIES: A  
READING OF PIERRE BOURDIEU**

Thiago Antônio de Oliveira Sá <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Mestre em sociologia pela UFMG. Graduado em ciências sociais; pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Trabalho Docente – GEPEDOC; membro pesquisador do Núcleo de Pesquisa FEP - Formação Ética do Professor; Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Política, Trabalho, Educação e Cultura; Professor do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais – DFICS da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.

## RESUMO

Este texto é resultado de pesquisas bibliográficas cujo objetivo é, à luz do argumento bourdiano, apontar a atuação do professor enquanto agente envolvido nessa instituição reprodutora de disparidades sociais que é a escola, destacando o seu desempenho na sala de aula e suas implicações na imposição de uma cultura legítima em detrimento da cultura popular originária de alguns estudantes, cujas consequências são a futura segregação destes em termos de sucesso escolar. Em seus estudos sobre as funções do sistema de ensino numa sociedade estratificada, o sociólogo francês Pierre Bourdieu demonstra que, embora a escola seja reconhecida ideologicamente como instância promotora de oportunidades de ascensão, ela acentua as desigualdades sociais. A escola resulta num mecanismo de reprodução social, pois inculca e exige dos discentes uma massa de saberes, competências e destrezas que, em função das diferentes posições de classe ocupadas pelos alunos, é mais familiar a uns do que a outros. A escola, a serviço da difusão e da certificação da cultura legítima, privilegia aqueles já previamente capacitados para esse tipo de conhecimentos. Na realidade escolar cotidiana, os assuntos, a presença, os modos de ser, de se portar, os gostos, as preferências artísticas e os saberes priorizados podem, para alguns alunos, ser continuidade do seu cotidiano intelectual e cultural fora da escola, mas, também, podem representar contraste e conflito entre duas formas de cultura, entre dois mundos simbólicos: o distinto e o ordinário, o culto e o popularesco, o digno e o desprezível, o distintamente intelectual e a ignorância.

**Palavras-chave:** Escola. Reprodução social. Desigualdades sociais. Professor.

## ABSTRACT

This article results of bibliographic research whose aim is, according to Bourdieu's theoretical point of view, to point out teacher's performance as an agent involved in school's social inequality reproduction, emphasizing the ways s/he acts inside classrooms, and the implications of so in the imposition of a legitimate culture, whose effects are future segregation of students, according to their school success. In his studies on the functions of the educational system in a stratified society, French sociologist Pierre Bourdieu demonstrates that, although schools are ideologically recognized as institutions for promoting social mobility, they increase social inequalities. School turns out being a device for social reproduction, once it imposes and demands from the students a bunch of knowledge, skills and scholarship that sounds more familiar to some than to others, since the students come from distinct social positions. School, in charge of broadcasting and certifying a legitimate culture, favors those who's got previously acquainted with such culture. In scholar everyday life, themes, subjects, presence, ways of being and behaving, the tastes, artistic preferences and knowledge generally taken as prior ones may be, for some students, as an extension of their intelectual and cultural lives outside school. However, for others, they can also represent contrast and conflict between two forms of culture, between two simbolic worlds: the distinct and the ordinary ones, the highbrow and the lowbrow, between what's worthy and what is ignoble, and what's distinctly scholar and the ignorance.

**Key words:** School. Social reproduction. Social inequalities. Teacher.

A obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu sobre a educação permite repensar a atuação da escola, uma vez que evidencia o contraste entre a maneira como ela é concebida ideologicamente e suas reais funções, empiricamente detectadas, de acentuação de desigualdades sociais. O objetivo deste artigo é estender a abordagem bourdiana ao papel do professor, analisando a atuação docente como uma forma manifesta e objetiva do sistema de ensino, apontando as sutilezas através das quais processos de hierarquização, segregação e, conseqüentemente, reprodução de desigualdades são colocados em prática no ambiente da sala de aula. Pretende-se, aqui, portanto, compreender como essa função perversa da escola se expressa no ensino formal, que se materializa na figura do professor.

Para isso, é necessário, primeiramente, que se exponha o argumento bourdiano sobre a reprodução das disparidades sociais pela escola, para que então se estendam suas colocações à prática educadora, problematizando as minúcias da atuação do professor em sala de aula e suas implicações.

### **A escola como construção ideológica**

Antes de se elucidar a inserção do professor na perpetuação das diferenças sociais, cabe, primeiramente, uma exposição do discurso dominante sobre a escola ainda vigente no senso comum. As constatações de Bourdieu relativas ao papel da escola permitem repensar o modo como esta – e, mais amplamente, o sistema de ensino – são construídos ideologicamente.

Em sociedades estratificadas por classes, em que a ascensão social é colocada como deslocamento possível e alcançável mediante esforços individuais, a escola é representada de forma otimista, sendo a instituição que corrige “distorções sociais”, isto é, ameniza dessemelhanças hierárquicas, proporcionando oportunidades de sucesso profissional aos indivíduos de modo indistinto. Apesar de os estudantes serem formados em posições diferentes do espaço social e, por essa razão, compõem o corpo discente de forma heterogênea, em termos de privilégios, confortos materiais e disposições culturais, adentram o universo escolar de forma equânime, pois o sistema de ensino os concebe de forma individual, objetiva e racional. Cada estudante tem os mesmos direitos, assiste às mesmas aulas, tem os mesmos acompanhamentos e é submetido aos mesmos processos de ensino e aprendizagem,

sendo que aqueles que se destacam são conduzidos, por méritos próprios, às posições mais privilegiadas da vida escolar e, por conseguinte, das vidas profissional e social. Em outras palavras, a escola é concebida como a instituição que oferecer igualdade de oportunidades a todos os indivíduos que por ela passam. Os estudantes competiriam em condições desiguais de acesso às posições superiores da hierarquia social.

O que sustenta a ideia de que a escola seja o lugar promotor das oportunidades de sucesso intelectual e, portanto, material, é a tese da meritocracia escolar. Os estudantes, uma vez inseridos na educação formal e expostos, em condição de equidade, aos ensinamentos escolares, teriam seu desempenho escolar devido ao merecimento individual de cada um. Nesse sentido, as estruturas de ensino comporiam um sistema imparcial, difusor de um conhecimento lógico, objetivo e transmitido de forma igualitária a todo o corpo discente, cabendo a cada estudante zelar pelo seu desenvolvimento intelectual.

Constata-se, dessa forma, que a escola é tida socialmente como instância transformadora da sociedade. Neutra, racional e distribuidora de oportunidades de ascensão social, a ela é atribuída a função de minimizar os “abismos sociais” das distâncias entre as classes, além de contribuir para a superação do atraso econômico, do autoritarismo e de manipulações ideológicas. O triunfo escolar é alardeado como chance de ascensão, sobretudo para as camadas populares. Moderna, meritocrática e de acesso democratizado, a instituição escolar seria o ambiente onde os privilégios adscritos de sociedades tradicionais são rompidos e a emancipação de segmentos subalternos se mostra possível, conforme atestam depoimentos do tipo “só a educação vai salvar este país!” e “quer ser alguém na vida? Vá estudar!”.

### **A reprodução de desigualdades**

O conhecimento escolar, considerado como arbitrário cultural, remete-nos a evidências empíricas que apontam a escola como mecanismo de reprodução de desigualdades sociais, segundo Bourdieu (1992, 2003). A escola potencializa desníveis sociais entre os alunos de origens distintas, porque o conhecimento, embora transmitido e avaliado de forma homogênea, tende a encontrar assimilações diferenciadas entre os alunos, conforme as posições que suas famílias ocupem na estrutura social. Desse modo, a questão sobre a qual o autor em questão se debruça é: como é possível esse desempenho diferencial, a despeito das

formas padronizadas de ensino e da avaliação por que passam os estudantes? Através de pesquisa quantitativa conduzida com estudantes do sistema de ensino francês na década de 60, conjugados com ampla documentação qualitativa, Bourdieu descobre que o malogro escolar está mais fortemente associado aos segmentos populares do que às camadas médias, por exemplo. Há uma correlação entre desigualdades sociais e desigualdades escolares, isto é, as posições mais privilegiadas do sistema de ensino (e os postos de trabalho mais bem remunerados e de maior *status*) tendem a ser ocupadas por indivíduos pertencentes a classes sociais proeminentes em capital cultural e econômico, ao passo que a tendência ao fracasso social é associada às classes dominadas.

Mas por que há uma correlação estatística entre a posição social ocupada pela família e o desempenho escolar? Por que indivíduos originários de posições proeminentes em capital cultural e econômico estão mais propensos a serem bem-sucedidos na escola que indivíduos de posições inferiores do espaço social? Para essa constatação quantitativa, Bourdieu propõe uma interpretação qualitativa do cotidiano da sala de aula, explicando tal afinidade entre as duas variáveis (origem social e desempenho escolar) a partir da natureza do conhecimento veiculado pela escola e do modo como ele se institui como cultura legítima.

A escola consagra e inculca uma massa de saberes que, sob uma perspectiva relativista, não é superior a nenhuma outra. Enquanto forma de conhecimento, diferentes conteúdos culturais se equivalem. Desse modo, o valor distintivo que é conferido à cultura escolar é arbitrário, pois não está fundamentado em nenhuma justificativa racional sobre sua superioridade em relação a outras formas de cultura. Na perspectiva de Bourdieu (1992, 2002, 2003), a conversão de um arbitrário cultural qualquer em cultura legítima só se justifica por um processo de imposição simbólica. Entre os vários arbitrários culturais em disputa numa sociedade, tende a prevalecer como cultura legítima aquele resultante das disputas simbólicas entre grupos ou classes sociais nessa sociedade (BOURDIEU, 1992, 2002). Num contexto social no qual os indivíduos são hierarquicamente dispostos por classes sociais, a consolidação de um arbitrário cultural como a cultura legítima (difundida e certificada pela escola) corresponde à cultura da classe dominante. A cultura tornada “oficial” é a cultura sustentada pelos segmentos superiores. De acordo com Bourdieu, a cultura escolar, socialmente legitimada por processos sutis de imposição simbólica, é a cultura determinada como legítima pelas classes dominantes. No modelo teórico do autor, todos os arbitrários

culturais possíveis poderiam, teoricamente, estabelecer-se como cultura legítima a ser respaldado pela escola, mas desde que hegemonicamente ancorada pelo segmento dominante. Por essa razão, os valores, costumes e saberes populares inerentes às classes dominadas não encontram amparo dentro do sistema de ensino devido à sua posição mais fraca na correlação de forças em lutas por imposição simbólica.

Assim, o que se ensina e se cobra dos alunos é uma massa de informações e conhecimentos que, denominados “cultura universal”, são gostos, crenças, valores, posturas, percepções e posicionamentos típicos de classes dominantes. A cultura da classe dominante legitima-se como cultura oficial, válida e superior, atestada e veiculada pela escola (BOURDIEU, 1992, 2003, 2008). Os conteúdos científicos, literários ou gramaticais, as preferências artísticas e culturais e os parâmetros estéticos e de gosto difundidos pela escola são consonantes com a cultura dominante. Nesse sentido, isso equivale a dizer que o conteúdo escolar é um reflexo do arbitrário cultural dominante de seu tempo, (BOURDIEU, 2008) e que o sistema educacional cumpre o papel de validar a cultura legítima e de transmitir conhecimentos necessários à competência cultural reconhecida como superior. A escola impõe aos estudantes em valores necessários à constituição de uma disposição geral e transponível em relação à cultura legítima que, ali aprendida, tende a se estender para limites além daqueles estritamente escolares, como artes, jazz e até cinema, tornando-se uma propensão a acumular experiências e conhecimentos universalmente aplicáveis às formas de cultura legítimas (BOURDIEU, 2008).

Esta lógica tem a ver, certamente, com o fato de que a disposição legítima adquirida pela frequência de uma classe particular de obras, a saber, as obras literárias e filosóficas reconhecidas pelo cânon escolar, estende-se a outras obras, menos legítimas, tais como a literatura de vanguarda, ou a domínios menos reconhecidos escolarmente, por exemplo, o cinema: a tendência para a generalização está inscrita no próprio princípio da disposição para *reconhecer* obras legítimas, propensão e aptidão para reconhecer sua legitimidade e percebê-las como dignas de serem admiradas em si mesmas que é, inseparavelmente, aptidão para reconhecer nelas algo já conhecido, a saber, os traços estilísticos próprios [...] Armada com um conjunto de esquemas de percepção e apreciação de aplicação geral, esta disposição transponível é o que dispõe a tentar outras experiências culturais e permite percebê-las, classificá-las e memorizá-las de outro modo [...] (BOURDIEU, 2008, p.29- 31).

A escola se firma, desse modo, como ambiente de capacitação na cultura dita oficial, elevada, repassando aos estudantes competências culturais que transcendem as disciplinas da grade curricular.

### **A constituição diferenciada dos atores: as origens familiar e social**

Bourdieu (2008) coloca que é impossível imputar unicamente ao sistema escolar a disseminação de competências em domínios como música e pintura. Ele observa que, entre pessoas de capital escolar equivalente, as diferenças relevantes na competência cultural estão associadas a diferenças de origem social, sobretudo em casos de familiaridade com a cultura e de competência em universos da cultura livre valorizados pela escola, mas não ensinados por ela. A capacitação estética é, assim, produto também da transmissão familiar. Diferenças de origem social são marcantes, por exemplo, no conhecimento de diretores de filmes e na inclinação a se reconhecer como belas fotos de objetos feios ou insignificantes. As diferenças relacionadas à origem social também tendem a crescer quando se afasta de domínios culturais afastados do alvo da ação escolar. Dessa forma, entre a classe dominante, aqueles que adquirem o essencial de seu capital cultural através da escola tendem a fazer escolhas mais clássicas, e os que receberam importante herança cultural tendem a escolhas mais “arriscadas”. Escola e família funcionam, assim, como mercados que valorizam e, dessa forma, favorecem a aquisição de certas competências culturais e de um gosto dirigido predominantemente às obras e aos costumes legítimos. Em outras palavras, escola e família são, nas classes dominantes, instâncias de formação de um olhar essencialmente estético sobre obras e objetos. Essa estética pura exclusiva – e, portanto, distintiva desses segmentos – caracteriza-se pela recusa, pelo apreciador, de envolvimento passional com as artes ou de uma fruição ingênua e emotiva destas. A apreciação da arte ou do objeto determinado não se dá segundo critérios éticos ou adequação a uma função, mas conforme seu valor estético intrínseco. A representação é autônoma em relação à coisa representada<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Bourdieu (2008) distingue, no âmbito da classe dominante, duas maneiras de aquisição da capacitação cultural que revelam relações diferentes com a legitimidade: há a aquisição pelo aprendizado total, precoce e insensível, efetuado desde a infância pela família e prolongado pela aprendizagem escolar que o pressupõe e o completa. Seus efeitos são a familiaridade e a desmoltura com as obras artísticas e com as pessoas cultas em função da posse inconsciente das regras da arte. A essa forma de obtenção de saber opõe-se outra, tardia, metódica e acelerada. Os julgamentos artísticos são baseados em princípios e critérios de apreciação explícitos. A aprendizagem é institucionalizada, envolvendo racionalização e conceituação, assimilação formal dos códigos e das regras. Geralmente envolve desculturação (sic) e correção de aprendizagens inconvenientes ou indesejáveis. “[...] o ensino racional da arte proporciona substitutos à experiência direta, oferece atalhos ao longo trajeto da familiarização, torna possíveis práticas que são o produto do conceito e da regra, em

Assim, a socialização primária dos indivíduos em seus meios familiares é, de acordo com esse autor, fator influente na trajetória escolar dos estudantes. O ator escolar, enquanto indivíduo, não é um ser autônomo, mas caracteriza-se e se guia pela posse de uma bagagem social herdada. O indivíduo, tal como concebe Bourdieu (1992, 2002), é um ser formado por seus pertencimentos sociais em seus detalhes mais sutis. Seu pertencimento de classe, isto é, suas origens sociais, manifestam-se nas sutilezas do seu comportamento, nos seus gostos, posicionamentos, preferências, aptidões, posturas e gestos, tomadas de consciência e esquemas avaliativos e de percepção mobilizados no curso de suas interações.

As instâncias primárias de socialização influem na probabilidade de sucesso dos estudantes durante sua permanência no sistema de ensino, porque oferecerem a eles ou uma capacitação prévia para o conteúdo a ser transmitido pelos professores ou, pelo contrário, um empecilho a ser rompido para a assimilação dos ensinamentos da educação formal. A socialização das crianças em seios familiares de classes dominantes funciona como uma capacitação prévia para a vida escolar, uma pré-formação para aqueles conhecimentos, isto é, a constituição de uma predisposição e de uma capacitação consonante com a cultura tida como legítima. Para alunos oriundos de classe média, caracterizada pela aceitação e observação atenta dos ditames da cultura legítima, os espaços familiares também são instâncias de formação pré-educativa – não de forma desenvolta, natural e despreziosa como nas classes dominantes, mas de forma disciplinada, atenta e “catequizada”. Estudantes pertencentes a classes populares, por sua vez, vivem o duplo desafio de romper com as disposições herdadas de sua vivência no seio de famílias de classes populares e, ao mesmo tempo, de se depararem com o mundo alheio da cultura legítima, que é a vida escolar.

Esse conjunto de disposições, composto de modos específicos de agir, trejeitos, tomadas de posição, pontos de vista, preferências estéticas, posturas, gostos e linguajar constituem, na personalidade de indivíduos de cada classe, o que Bourdieu (1992, 2002) chama de *habitus* de classe. O *habitus*, entendido enquanto o sistema incorporado desses padrões de conduta e maneiras internalizado, é o que assegura certa conformidade ao comportamento de classe manifestado no comportamento dos indivíduos.

---

vez de surgir da pretensa espontaneidade do gosto, oferecendo assim um recurso a quem espera recuperar o tempo perdido.” (BOURDIEU, 2008, p. 66).

A noção de *habitus* permite compreender o comportamento social sem recorrer a vertentes analíticas extremadas do pensamento sociológico. Lançando mão do conceito de *habitus*, Bourdieu evita pensar a sociedade de forma subjetivista, como um todo composto de agentes autônomos que orientam suas ações baseados apenas no intuito de atender a seus interesses da forma mais racional possível, abolindo também concepções estruturalistas, segundo as quais as estruturas sociais, enquanto entidades reificadas, atuam na coerção do comportamento social através de normas, costumes cristalizados e demais mecanismos de controle. O *habitus* de classe, sistema de estruturas internalizadas que se externam através da conduta social, revela que tais estruturas que conferem homogeneidade ao comportamento de classe apresentado por indivíduos ocupantes de posições semelhantes do espaço social não são externas a eles, não são constrangimentos que lhes são alheios; pelo contrário, vêm “de dentro”, consequência de sua internalização por longos processos de socialização (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002). No agir individual em diversas esferas de ação é que as estruturas objetivas se revelam. Nas sutilezas do comportamento é que o pertencimento de classe se evidencia. Nesse sentido, todo portador do *habitus* de sua classe mostra-se um porta-voz dela quando fala, quando emite suas preferências estéticas, quando expõe seus pontos de vista, caminha pelas ruas ou se apresenta fisicamente (com seu vestuário, seu corte de cabelo etc.). O *habitus* de classe é, como quer Bourdieu, “estrutura estruturada que se converte em estrutura estruturante” (BOURDIEU, 2002, p. 32), na medida em que é um conjunto de disposições típicas de uma classe social que, ao serem assimiladas pelos indivíduos, manifestam-se nos seus modos de agir.

A partir de Bourdieu (1992, 2003), conclui-se que os estudantes não são nem indivíduos totalmente autônomos nem mecanicamente submissos, mas munidos de um *habitus* neles já consolidado, isto é, disposições, bagagens cognitivas e culturais a serem postas em serviço no mercado escolar. Cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constitui um sistema específico de disposições para a ação, que é transmitido aos indivíduos na forma do *habitus*. Para alunos provenientes de camadas sociais abastadas em capital econômico e cultural, o contato precoce, desenvolvido e naturalizado com a cultura legítima (a cultura da classe dominante imposta como legítima), bem como com os gostos, preferências, manejos e desenvoltura linguística que ela determina, sua bagagem cultural conquistada no convívio familiar tende a

lhes trazer mais benefícios na instituição escolar, pois facilita a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. Essa familiaridade prévia com a cultura legítima da qual fala o professor em sala de aula faz com que o conteúdo escolar seja um prolongamento, uma afinidade, uma sistematização de um universo de saberes que, para esses estudantes, não é novidade: a cultura legítima. Essa bagagem prévia adquirida em espaços familiares de socialização é um diferencial na disputa pelas posições mais privilegiadas às quais o sistema de ensino dá acesso.

Para os indivíduos de classes dominadas que integram o ensino formal, a cultura doméstica e a cultura escolar não são universos afins, harmônicos. A cultura legítima ensinada na escola (embora nem sempre aprendida com a mesma eficiência por aqueles alunos já habituados a ela) é, para eles, um entrave, uma barreira. A trajetória escolar resulta, em alguns momentos, no embate entre duas fontes de saber: o popular e o legítimo, desigualmente desvalorizados pela escola.

O corpo discente não é um agrupamento homogêneo e nem se caracteriza, portanto, pelo compartilhamento de condições iguais de sucesso. São atores já constituídos de bagagem cultural, competências incorporadas diferencialmente valorizadas no mercado escolar. Alunos cujas famílias pertencem às camadas sociais superiores tendem a ser favorecidos, pois seu ambiente familiar também é um contexto de internalização da cultura legítima e, portanto, há sintonia com o conteúdo escolar. Para estudantes de classes médias, a postura mais frequente é a da boa vontade cultural, isto é, uma série de esforços de incorporação do arbitrário cultural que se impõe a eles e que se firma com legítimo (processo entendido pelo autor como violência simbólica (BOURDIEU, 2002). A boa vontade cultural consiste em assimilar, de forma tardia e estudada, o acervo da cultura legítima para a competição no mercado escolar (BOURDIEU, 2008). Para estudantes de segmentos populares, o currículo escolar compõe-se de informações e códigos inéditos, exógenos e estranhos. A escola, portanto, converte desigualdades sociais em desigualdades escolares, cuja consequência é a reprodução das disparidades entre as classes (BORDIEU, 1992).

**A reprodução e a legitimação das desigualdades sociais**

A teoria da reprodução de Bourdieu (1992) tem o mérito de desvelar que a escola não é imparcial e nem seleciona de modo racional e objetivo os mais bem-sucedidos meritocraticamente, dado que as competências que inculca e exige são os gostos, as crenças, os costumes, as regras, os valores e outras especificidades do comportamento das classes dominantes, embora apresentados como cultura universal. A organização do currículo, as áreas do conhecimento e os procedimentos de avaliação, não obstante se apresentem como neutros, correspondem a um conhecimento de classe. Ao selecionar os estudantes de forma dita “objetiva”, o sistema de ensino individualiza o fracasso, converte diferenças de posição de classe em diferenças acadêmicas e intelectuais, legitimando desigualdades sociais e, portanto, reproduzindo-as através da segregação entre fracassados e bem-sucedidos escolarmente.

Tal correlação entre as desigualdades sociais e escolares permite concluir, a partir dos estudos do autor (BOURDIEU, 1992, 2003, 2008), que a escola, apesar de concebida como emancipadora, é, conforme Bourdieu verifica empiricamente, mantenedora de privilégios socialmente estabelecidos. A educação formal, ao legitimar diferenças sociais e atribuir os aproveitamentos diferenciados dos alunos às suas capacidades e talentos individuais, tende a conduzir os indivíduos pertencentes a grupos socialmente dominantes às posições mais rentáveis e prestigiadas do sistema de ensino (cursos, universidades e áreas do conhecimento mais valorizadas). Apesar das políticas de democratização do ensino (como o REUNI e PROUNI, no caso brasileiro), tal correlação se mantém porque, de acordo com ele, a escola ainda cobra certas capacidades que, em sociedades estratificadas, encontram-se desigualmente distribuídas: o capital cultural e a naturalidade no manejo deste, disponíveis apenas para aqueles socializados na cultura legítima desde a infância. As chances de sucesso são desiguais, embora o vínculo formal dos alunos com a escola, as aulas frequentadas, o material didático disponibilizado, as normas institucionais e procedimentos avaliativos sejam os mesmos para todos os estudantes.

Do mesmo modo que os alunos, o professor também é constituído socialmente. Na sua conduta, na forma como se apresenta, fala, julga ou ensina, expressa estruturas incorporadas em seus espaços de origem de socialização. Além dos processos de socialização que constituíram dentro dele seu ser social – seu *habitus* –, sua longa trajetória escolar (estendida até a vida universitária) proporcionou-lhe o contato intensivo e prolongado com a cultura legítima que ora ele professa. O professor é representante de uma classe social (geralmente das camadas médias, que, com boa vontade cultural, reconhecem os ditames da cultura legítima) e, portanto, manifesta em seus gostos disposições estéticas, preferências culturais, opiniões, conhecimentos e disciplina para a erudição, traços de pertencimento a um determinado estrato social – um *habitus* de classe – com os quais alunos pertencentes a posições sociais semelhantes terão maior familiaridade e afinidade. Como há correlação estatística entre sucesso escolar e posição de classe, o sucesso escolar de alunos oriundos de posições semelhantes às dos professores é mais provável, pois eles têm destreza e treinamento prévio em espaços de socialização alheios à escola. Para estudantes pertencentes a outros segmentos, a aprendizagem daquilo que o professor aborda é um momento de estranhamento, o que torna “a disputa desigual” no mercado escolar.

Além disso, o professor encontra-se envolvido na “trama” reprodutiva da escola. O professor é a “peça final da engrenagem” do sistema de ensino no qual este se personifica. Seu conteúdo curricular, seus métodos pedagógicos e suas expectativas em torno da aprendizagem e das disposições de seus alunos podem criar condições mais favoráveis a uns do que a outros. Ao ter de “professar” a cartilha da cultura legítima, fala a ouvidos mais apurados que outros em relação ao arbitrário cultural estabelecido. Estendendo a sua atuação discente de forma igualitária a todos os alunos a quem leciona, o professor, mesmo empenhado no trato homogêneo a todos eles, contribui para que uma trajetória escolar mal sucedida passe a ser individualizada e não atribuída a determinações sociais, pois “chances iguais” foram dadas a todos. Assim, se o sucesso escolar é tido como função da atuação da escola, cujo conhecimento veiculado tende a ser mais ou menos aprendido conforme a posição de classe dos alunos, o fracasso escolar é imputado às capacidades intelectuais daqueles estudantes pertencentes a colocações em que tal conhecimento é inexistente ou não

encontra respaldo. Embora formalmente haja equidade entre os estudantes, seus receptores não dominam de forma equivalente os códigos repassados na interação professor-aluno. Se para uns, familiarizados, o conhecimento não parece um obstáculo, para outros, provindos de espaços de socialização alheios ou até mesmo avessos à difusão e à internalização da cultura legítima e de seus modos de estudo, de assimilação e de disciplinamento, é estranhamento. O domínio prévio dos códigos escolares, de seus métodos de emprego, bem como da disciplina para sua devida assimilação são socialmente situados. A proximidade entre arbitrário cultural e cultura familiar é definidora do sucesso escolar. Para uns, o arbitrário cultural ali difundido é uma extensão de sua cultura de origem, em formatos sistematizados e aprofundados. Para outros que recebem a mensagem, a apropriação dela não ocorre devidamente porque não possuem, previamente, instrumentos cognitivos para sua decodificação.

A cultura escolar se estabelece como única cultura válida, superior, embora se institua como tal de forma hegemônica. Através da autoridade pedagógica do professor, a arbitrariedade com que a cultura escolar se firma como legítima é dissimulada, apresentando-se como conteúdo neutro, desvinculado de origens de classe e universalmente válido como forma de conhecimento verdadeiro e apropriado. Constatam-se isso, concretamente, na indicação, por exemplo, de Machado de Assis enquanto referência literária ou na reprodução de canções clássicas da MPB em sala de aula, tomando-os como criações culturais absolutamente superiores, quando, em verdade, firmaram-se como arbítrio cultural através de lutas simbólicas. A figura do professor é munida de poder simbólico para aplicar significados à realidade, para estabelecer o que é digno, culto ou valioso, seja exibindo filmes europeus para seus alunos, propondo a análise de poemas de ícones da literatura nacional ou mesmo desqualificando preconceituosamente manifestações culturais populares, periféricas ou marginais em relação ao cânone artístico vigente. Uma vez que representa o sistema de ensino nas salas de aula, o professor se vê como coadjuvante na reprodução e legitimação de desigualdades sociais ao demandar de todos aos quais leciona habilidades, rigores acadêmicos e disponibilidade para os estudos, o que, para alguns, implica desapego e ruptura com sua realidade cultural extraclasse.

Mesmo os procedimentos de avaliação de aprendizagem, os quais o professor se vê encarregado de executar, acabam resultando num momento de julgamento moral dos estudantes. É cobrado deles que apresentem, com habilidade e desembaraço, aptidões

discursivas e de postura, domínio textual, abundância argumentativa e letramento matemático, além do domínio da norma culta da língua portuguesa e de teorizações gramaticais. O professor se vê incumbido de exigir que seus aprendizes sejam intelectualizados, epistemologicamente curiosos, que cultivem o gosto pela leitura e pela pesquisa e que apresentem boas maneiras – espera deles conformidade com o arbitrário cultural dominante. O professor demanda entendimento e submissão a uma cultura ali consagrada como legítima, exigências que tendem a ser atendidas plenamente apenas por aqueles que foram socializados conforme esses valores. Os procedimentos avaliativos, assim como as demais estruturas da organização escolar, convertem diferenças sociais em disparidades intelectuais. Pelas mãos do professor e de seus métodos de checagem de aprendizado, toda a estrutura reprodutora de dessemelhanças da escola atribui o sucesso ali conquistado a dons individuais e não às experiências socializadoras no seio de famílias que ocupam determinada posição de classe. Nos procedimentos avaliativos, as bases sociais do desempenho escolar são dissimuladas e despercebidas tanto por estudantes de classes dominantes quanto por aqueles de segmentos populares. Os primeiros, favorecidos pela herança cultural de seus meios de origem, tendem a se sobressair. Suas aptidões e disposições culturais parecem naturais, o que colabora para a crença no mérito individual desses estudantes. Por outro lado, alunos de camadas populares, para quem os códigos dos ensinamentos escolares são novidade – e para quem estes não parecem um arbitrário escolar, a maior propensão à reprovação e ao atraso é atribuída ideologicamente a uma inferioridade que lhes seria inerente, intelectual ou moral, explicada como “vagabundagem”, “falta de vontade”, “preguiça” ou “falta de inteligência”. A serviço do sistema de ensino, o professor se vê na ingrata função de, mais que cobrar dos alunos certos saberes, exigir uma relação de naturalidade com estes. O aluno esforçado, que compensa suas deficiências cognitivas originárias da não socialização prévia na cultura legitimada com empenho e estudos árduos não se vê tão valorizado quanto aqueles para os quais o conhecimento transmitido é um prolongamento sistematizado de sua cultura de origem.

Para estudantes oriundos de camadas dominadas, a atuação do professor e o convívio rotineiro com ele representam o contraste entre dois universos simbólicos hierarquicamente distintos. Representam o dilema existente entre o abandono de uma cultura familiar e a aquisição de uma nova cultura exógena, ainda que a assimilação desse novo universo cultural

não seja, em função exatamente da ausência de disposições necessárias à recepção da cultura legítima, um processo totalmente bem-sucedido. O professor ocupa uma posição de sacerdote a serviço da catequese escolar, na qual a cultura sagrada como superior condena os saberes populares e tradicionais. O cultivo do cientificismo, dos saberes enciclopédicos, dos gostos refinados e da norma culta da língua se faz reconhecer de forma impositiva, através da desvalorização de seus modos de fazer e de saber típicos de seus espaços pessoais de socialização. O efeito da violência simbólica da educação escolar, manifestada na atuação do professor, é o reconhecimento da superioridade da cultura legítima em relação à cultura popular.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

E as críticas a Bourdieu? Apesar dos méritos de seu trabalho sobre a realidade escolar, podem-se apontar suas limitações para a abordagem de casos particulares. Nogueira & Nogueira (2002) explicitam que casos particulares (famílias, escolas e indivíduos concretos) não se permitem interpretar devidamente a partir de Bourdieu, porque seu quadro analítico é apenas macrossociológico, focando as relações entre estrutura social e sistema de ensino. Pode-se argumentar, também, que, empiricamente, a escola nem sempre se apresenta como instituição totalmente subordinada aos interesses de subordinação e legitimação de classes dominantes. O enfoque bourdiano também não se debruça sobre diversidades de escolas, de professores e de propostas pedagógicas concorrentes no sistema de ensino. Além do mais, os casos de sucesso escolar nos meios populares (LAHIRE, 1997) não são explicados por esse autor. Mais que isso, sua abordagem não prevê que o conteúdo escolar possa não ser, globalmente, o arbitrário cultural dominante; os conhecimentos transmitidos podem ser epistemologicamente válidos. Não é porque indivíduos de classes superiores os dominam que eles foram selecionados para compor o currículo escolar; por serem reconhecidos como superiores por suas qualidades intrínsecas, esses conhecimentos podem ter passado a ser valorizados e apropriados por camadas dominantes. Ademais, assuntos como ciência e literatura, escolarmente consagrados, podem ser saberes estranhos também aos filhos de famílias proeminentes; a ocupação do “topo da pirâmide” não necessariamente supõe uma

erudição espontânea e precoce. Finalmente, o autor não detalha segregações escolares outras, como o ensino público e o privado e suas implicações para a acentuação de diferenças sociais.

Contudo, é inevitável reconhecer o alcance explicativo de sua teoria e as formas sutis através das quais desigualdades sociais são legitimadas ao serem convertidas em diferenças de recompensa intelectual. A partir das reflexões do autor, é possível pensar o papel do professor imerso no sistema de ensino e as consequências de sua atuação na intensificação de desníveis sociais. A mensagem do professor soa mais familiar a uns ouvidos do que a outros. Os assuntos, a presença, os modos de ser, de se portar e os saberes priorizados por ele podem ser continuidade do cotidiano fora da escola, mas, para outros, também pode ser contraste e conflito entre duas formas de cultura, entre dois mundos simbólicos: o distinto e o ordinário, o culto e o popularesco, o digno e o desprezível, a intelectualidade e a ignorância.

## REFERÊNCIAS

BORDIEU, P.. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira – São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

LAHIRE, B.. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXIII, nº 78, p. 16-36, abril. 2002.