



TEORIA BOURDIEUSIANA PARA O ESTUDO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E SOCIAIS¹

BOURDIEUSIAN THEORY TO THE STUDY OF EDUCATIONAL AND SOCIAL INEQUALITIES

Tatiane Kelly Pinto de Carvalho²

Elaine Gonçalo Bento³

Resumo: Para alguns estudiosos as instituições escolares buscam cumprir sua função social de reprodução das relações de classe. Dessa forma, o objetivo deste artigo é problematizar como a escola não é uma instituição neutra e pode colaborar para a reprodução das desigualdades escolares e sociais dos sujeitos provenientes de camadas populares, especialmente, nas discussões propostas por Pierre Bourdieu. Por meio da revisão da literatura e das reflexões bourdieusianas sobre o papel da escola, constatou-se que os sujeitos pertencentes aos meios populares apresentam chances de êxito escolar reduzidas, até mesmo pelo distanciamento familiar da escola e pela ausência de incentivo nos estudos. Entretanto, destaca-se que a pluralidade dos contextos vivenciados pelos sujeitos oriundos das camadas populares, bem como estratégias e mobilizações escolares a que recorrem, podem contribuir para que eles possam romper ou minimizar o seu *habitus* de origem, alcançando a longevidade escolar.

Palavras-chave: Pierre Bourdieu. Camadas Populares. Educação. Trajetórias Escolares.

Abstract: For some scholars school institutions seek to fulfil their social function of reproducing class relations. Thus, the aim of this article is to problematize how the school is not a neutral institution and can collaborate for the reproduction of the school and social inequalities of the subjects coming from the working classes, especially in the discussions proposed by Pierre Bourdieu. The review of literature and Bourdieu's reflections on the role of the school have shown that subjects belonging to the popular milieu have little chance of success in school, even due to their family distance from the school and the lack of incentive to study. However, it is important to note that the plurality of contexts experienced by people from the working classes, as well as the strategies and school mobilisations they use, can help them to break or minimise their original habitus and reach school longevity.

Keywords: Pierre Bourdieu. Popular Layers. Education. School Trajectories.

¹ Artigo recebido em 14 de novembro de 2020 e aceito em 2 de fevereiro de 2021.

² Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Mestre em Educação (UEMG). Licenciada em História (UFMG). Professora da UEMG—Unidade Divinópolis. Atualmente é integrante do Grupo de Pesquisa NESFE/UFOP - Núcleo de Estudos Sociedade, Família e Escola. E-mail: tkpcarvalho@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0933-6734>.

³ Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Bolsista CAPES. Licenciada em Pedagogia pela mesma Universidade. Pós-graduanda em Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica no Instituto Federal Minas Gerais - Campus Ouro Preto (IFMG-OP). Atualmente é integrante do Grupo de Pesquisa NESFE/UFOP - Núcleo de Estudos Sociedade, Família e Escola. E-mail: elainebento2814@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3272-7610>.

Introdução

A *priori*, quando nos referimos a autores clássicos, o critério mais comumente utilizado é de uma obra que representa dado período na história, mas que, devido a sua relevância, atravessa gerações sem perder seu valor. Acrescenta-se que os clássicos impactam não somente seus leitores, exercendo influência sobre a forma de pensamento de outros autores. Nesse sentido, no que tange ao campo educacional, é primordial reconhecer que os estudos de Pierre Bourdieu contribuem para pensarmos e problematizarmos as relações sociais e educacionais no contexto contemporâneo.

Nos séculos XIX e XX, no quadro que se denomina estado capitalista, o processo educativo ocupa espaço privilegiado no debate sobre o campo educacional e, de certo modo, apresenta elementos comuns já defendidos anteriormente⁴, como aponta Émile Durkheim (2011, p. 54): “a educação consiste em uma socialização metódica das novas gerações”. Dito de outro modo, trata-se de aprender e apreender o que já está posto na sociedade, de dar prosseguimento a um legado que une e mantém viva as gerações. É possível, então, afirmar que não há um processo educativo universalmente válido para os homens, bem como os sistemas pedagógicos diferentes coexistem e funcionam paralelamente (DURKHEIM, 2011).

O pensamento durkheimiano tocou ainda na educação dos diferentes sujeitos: “a educação intelectual básica se divide em dois tipos: o ensino primário para a massa, e o ensino secundário para a elite. É a educação da elite que suscita, na França contemporânea, os problemas mais embaraçosos” (DURKHEIM, 2011, p. 35). Trazendo essa discussão para a atualidade, embora a democratização do ensino básico tenha alcançado índices elevados, o desafio da desigualdade escolar ainda é latente.

Bourdieu e Passeron (1975) se debruçaram a refletir sobre a relação entre o destino escolar e a origem social do sujeito na década de 60 do século passado. Ao revelarem que, apesar de ter havido democratização da educação, referindo-se ao contexto francês, isso não foi garantia da redução da desigualdade social, evidenciando o fenômeno da reprodução escolar: a escola transmite a cultura dita legítima e disfarça a reprodução social, causando um processo educativo perverso.

Para estes autores, o sistema de relações na escola é concebido, por um lado, pela reprodução da cultura legítima, determinando o modo de inculcação da cultura escolar e, de outro, as classes sociais são caracterizadas pela distância em relação à cultura escolar e pelas disposições diferentes para

⁴ Outros estudiosos, entre eles Comênio (1983), Calvino (1993), Lutero (1995), propuseram-se a discutir sobre o fenômeno educacional.

reconhecê-la e adquiri-la. Nessa competição escolar, as trajetórias escolares são marcadas pelo duplo privilégio, daqueles que detém maiores chances de ascensão aos níveis elevados de ensino, além disso aqueles possuem oportunidades mais concretas de “ [...] ascender aos estabelecimentos de ensino que, por sua vez, ligam-se às mais fortes oportunidades de êxito posterior, tanto escolar quanto social” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p.236).

Neste bojo, a teoria do *habitus*⁵ em seu aspecto macro, afirma que as classes desfavorecidas (no âmbito social, cultural e econômico) teriam chances reduzidas de ascensão social pela escola. Além disso, as instituições escolares manteriam no seu interior os excluídos, relegando-os a assumir profissões desvalorizadas, uma vez que os sujeitos, conscientemente ou inconscientemente, levariam adiante uma escolaridade com chances restritas de êxito social.

Mediante estas considerações, a proposta deste artigo consistiu em responder à seguinte indagação: Quais as chances de êxito e longevidade escolar os sujeitos pertencentes às camadas populares possuem, em meio a um contexto de adversidades econômica, cultural e social? Para responder a essa indagação, buscamos pautar-se na revisão da literatura e nas reflexões bourdieusianas, justificada pela necessidade de discutir o papel da escola nas trajetórias escolares, bem como de outros autores que se debruçam a debater as desigualdades escolares nos meios populares (VIANA, 1998; PORTES, 1993; NOGUEIRA & CATANI, 1998; NOGUEIRA, 2009, LAHIRE, 1997, 2009). Trentini e Paim (1999, p.68) afirmam que “a seleção criteriosa de uma revisão de literatura pertinente ao problema significa familiarizar-se com textos e, por eles, reconhecer os autores e o que eles estudaram anteriormente sobre o problema a ser estudado”.

Portanto, o intuito deste trabalho é problematizar como a escola não é uma instituição neutra e pode colaborar para a reprodução das desigualdades escolares dos sujeitos pertencentes às camadas populares, sem a pretensão de esgotar as discussões pedagógicas, sociológicas e históricas a respeito da temática.

Breves considerações sobre a contribuição de Pierre Bourdieu para pensar a escola contemporânea

Neste matiz sociológico, propõe-se a discussão sobre a teoria de um dos mais renomados pensadores das ciências humanas, no século XX: o sociólogo francês Pierre Félix Bourdieu. Suas obras, consistentes e empíricas, trazem re-

⁵ O conceito construído por Bourdieu será discutido, *a posteriori*, neste trabalho.

levantantes contribuies para este estudo, e contribuem para pensar a educao na contemporaneidade, principalmente no que concerne à reproduo das desigualdades escolares, as relaes de dominao no âmbito escolar, bem como a sua legitimao. Seus escritos ainda contribuem para diversas áreas do campo do conhecimento, não se restringindo às ciências sociais.

Embora tenha iniciado os estudos básicos em sua cidade natal (Denguin, Frana), Pierre Félix Bourdieu (1930-2002) mudou-se para Paris, ingressando na Faculdade de Letras, onde cursou Filosofia, obtendo a graduao em 1954. Prestou servio militar na Argélia entre os anos de 1958 e 1960, assumindo a funo de professor assistente na Faculdade de Argel. A repercussão de suas reflexes propiciou que lecionasse em renomadas universidades, entre elas, a de Harvard e a de Chicago, assumindo, inclusive, a cadeira de Sociologia no Collge de France em 1981. Contudo, sua origem social camponesa teve reflexo ao longo de sua trajetória escolar:

Seu pai era funcionário dos correios e sua mãe vinha de uma família de médios proprietários de terras. Em seus apontamentos, Pierre Bourdieu refere-se aos costumes e um sotaque diferentes que, com o tempo, mesmo parecendo estar tão enraizados nele, cedeu o lugar  costumes mais requintados e  um sotaque parisiense pois, ao conviver em uma comunidade diferente, Pierre Bourdieu passou a agir tal como um homem da capital, não mais como o menino do interior (SANTOS, 2016, p. 2).

Remetendo-se a um cenário educativo que trazia chances reduzidas de retorno social em relao aos diplomas escolares, principalmente na Frana, Bourdieu, por meio da teoria reprodutivista, defendeu que a escola reproduzia as desigualdades que ela mesma se propunha a reduzir, isto é, as desigualdades sociais são transformadas em desigualdades escolares. Nesse cenário, a cultura escolar é a cultura da classe dominante transformada em cultura legítima; o próprio currículo escolar beneficia os “herdeiros”, ou seja, aqueles possuidores de capitais que privilegiariam seu desempenho escolar. Além disso, segundo o autor, a dominao cultural das classes menos favorecidas seria viabilizada pelas instituies escolares, ou seja, os grupos dominantes imporiam aos grupos dominados (classes populares) a cultura legítima. Desse modo,

[...] essa gerao, arregimentada em setores mais amplos do que os das tradicionais elites escolarizadas, v – em parte, pela desvalorizao dos títulos escolares que acompanhou a massificao do ensino – frustradas suas expectativas de mobilidade social através da escola. A decepo dessa “gerao enganada”, como diz Bourdieu, alimentou uma crítica feroz ao sistema educacional e contribuiu para a eclosão do amplo movimento de contestao social de 1968 (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002. p.17).

Sem desconsiderar que as práticas educativas, “para uma mesma sociedade, [...] estão ligadas em um mesmo sistema do qual todas as partes contribuem para uma mesma finalidade” (DURKHEIM, 2011, p. 79) e que as sociedades possuem modelos educativos próprios, Bourdieu propõe um novo modelo de interpretação das instituições escolares, ressaltando que a origem social do indivíduo tem peso considerável em suas trajetórias. Sustenta a crítica de que não devemos tomar o sistema escolar como fator de mobilidade social, pautada na ideologia da escola libertadora: “quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 1998a, p. 41).

Nesse sentido, a escola não é neutra; “ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p.71). Na obra organizada por Maria Alice Nogueira e por Afrânio Catani, intitulada “*Escritos da Educação*” (1998), que tem o intuito de reunir escritos de Pierre Bourdieu, especificamente no artigo “*A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*”, o sociólogo francês contraria a tese de escola libertadora; ao contrário, argumenta que a escola é vista como uma das instituições encarregadas de perpetuar e legitimar as desigualdades sociais, mantendo a estrutura da sociedade capitalista. Dito de outro modo, para Bourdieu, as instituições escolares negam ou, de certo modo, reduzem as chances de sucesso escolar para aqueles sujeitos que não são considerados os “herdeiros”.

Segundo a teoria reprodutivista, trata-se de um mascaramento da realidade educacional que acontece de modo tão perverso e bem arquitetado, impossibilitando os próprios agentes do sistema de ensino compreenderem que são algozes deste processo. É ofertado o acesso educacional a todos os sujeitos na “promessa” de que, por intermédio dos estudos, eles conseguirão ascender social e intelectualmente, de acordo com o esforço e merecimento de cada um, segundo o discurso meritocrático. Porém, na prática, o processo se desenvolve de maneira contrária e velada: há a “ilusão” de igualdade secreta, em razão de que nem todos possuem as mesmas condições sociais e conhecimentos de mundo, ou seja, dispõem do mesmo nível de capital cultural, social e econômico.

Corroborando com a discussão, Bourdieu & Passeron (2014) na obra intitulada “*Os herdeiros: os estudantes e a cultura*”, enfatizam o quanto as chances escolares estão atreladas ao pertencimento social, revelando quem são os “herdeiros” legítimos. Para eles, a educação é marcada pela ótica de legitimação dos privilégios de uma cultura dominante, cuja a atribuição seria perpetuar desigualdades. Neste cenário, longe de uma neutralidade, incumbe à escola nomear os “herdeiros” e os “não-herdeiros” e, desse modo, a crença de uma “*escola libertadora*”, de *dom* e geniali-

dade é ilusória; o sistema escolar é visto como um sistema de conservação social. Os autores ainda reiteram que a instituição escolar é reprodutora de uma lógica dominante, tendo o capital cultural papel determinante nessa relação:

Os defensores da agregação podem legitimamente arguir que, em oposição a um sistema de solução fundado na qualidade estatutária e no nascimento, o concurso oferece a todos chances iguais. Isso é esquecer que a igualdade formal que o concurso assegura apenas transforma o privilégio em mérito, pois permite que a ação da origem social continue se exercendo, mas por vias mais secretas. O sistema de educação deve, entre outras funções, produzir sujeitos selecionados e hierarquizados de uma vez por todas e para toda a vida (BOURDIEU; PASSERON, 2014, pp. 92-93).

De fato, é preciso romper com esse paradigma funcionalista da educação, pelo qual a escola seria uma instituição neutra e capaz de promover a democracia, a igualdade de oportunidades e de transformação social para todos. Como uma instituição que se estrutura no âmbito de uma sociedade capitalista marcada pela desigualdade social, a escola se afirma a partir das necessidades criadas pelo desenvolvimento das forças produtivas. No entanto, sua atribuição é, em tese, construir o conhecimento cultural, o saber produzido socialmente e socializá-lo às novas gerações. Todavia se, por um lado, socializa e democratiza o saber, por outro, não o realiza de forma plena, uma vez que é preciso manter as condições necessárias de dominação de uma classe sobre outra.

Nesse aspecto, a escola acaba por reforçar a apropriação privada do conhecimento por parte da classe dominante, cumprindo o papel de legitimação das desigualdades, “ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas, e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 19). E torna-se reprodutora das desigualdades sociais e, injustamente, exige de todos os discentes gostos, crenças, posturas, valores e posicionamentos típicos de classes dominantes, denominados como “cultura universal” (BOURDIEU, 1998a), privilegiando os alunos provenientes de um capital cultural herdado.

Nesta perspectiva sociológica, a ideia de *habitus* é primordial na obra bourdieusiana, cuja definição possui suas raízes no pensamento aristotélico e na escolástica medieval. Na obra “*Coisas Ditas*”, Bourdieu (2004), por meio de uma coletânea que engloba conferências e entrevistas, justifica que a noção de *habitus* adveio de um velho conceito aristotélico-tomista que foi repensado como uma maneira de escapar da alternativa do estruturalismo sem sujeito e da filosofia do sujeito. Ainda segundo Setton (2002) a palavra é de origem latina, logo o *habitus* expressa “a noção grega de *hexis* utilizada por Aristóteles para designar então características do corpo e da alma adquiridas em um pro-

cesso de aprendizagem” (2002, p. 61). Por sua vez, *hexis* significa “uma moral que se tornou *hexis*, gesto, postura” (BOURDIEU, 1983a, p. 104).

Ao lado dessa legitimação da cultura dominante, Bourdieu (1983b) ressalta que o *habitus* teria um peso considerável nas trajetórias escolares. Enquanto matriz cultural que predispõe os indivíduos nos modos de pensar, agir e sentir sob a forma de disposições duráveis, incorporadas pelos sujeitos ao longo de seu processo de socialização, o *habitus* refere-se a “[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (BOURDIEU, 1983b, p. 65). Logo, a partir da concepção de *habitus*, torna-se possível pensar sobre a mediação entre os condicionamentos sociais e as singularidades dos sujeitos.

Considerando o *habitus* é possível, então, refletir sobre a relevância que um sujeito atribui à educação escolar, considerando “as marcas da posição social que o indivíduo ocupa, os símbolos, as crenças, os gostos, as preferências que caracterizam essa posição social” (SILVA, 2008, p. 95). Somado aos processos de socialização, também é importante compreender que os capitais, inclusive o capital cultural, é “um indicador valioso quando se trata de classificar os sujeitos sociais e suas práticas culturais e educativas, compará-los, situá-los uns em relação aos outros, mas não permite, por si só, restituir ou resumir a diversidade e a complexidade das práticas” (THIN, 2006, p. 212).

Embora o capital cultural, por si só, não garanta êxito nas trajetórias escolares, Alves *et al.* (2013) sinaliza que é capaz de exercer um efeito positivo sobre o rendimento escolar. Desse modo, os estudantes detentores desse capital, sairiam em posição de vantagem em seus percursos educacionais. Um dos exemplos dessa aproximação com a cultura escolar é a relação com a linguagem, revelando diferenças visíveis entre a língua burguesa e a popular, “[...] em função da distância entre o tipo de dominação simbólica exigido pela escola e o domínio prático da linguagem que ele deve à sua primeira educação de classe” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 128).

Neste sistema escolar sucintamente descrito a partir das teorias reprodutivistas, é possível afirmar que há a legitimação da ordem estabelecida, isto é, as instituições escolares buscam cumprir sua função social de reprodução das relações de classe (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Contudo, é merecido considerar que as formas de autoridade familiar são relevantes para o desempenho no percurso escolar dos sujeitos; as formas de esforço familiar devem ser levadas em consideração, pois o empenho é mais significativo quando os pais supervalorizam a vida escolar do filho (PORTES, 1993; LAHIRE, 1997; DUBET, 2008; THIN, 2006).

Desse modo, mesmo a instituição escolar apresentando-se aos sujeitos oriundos das famílias mais desprovidas econômica e culturalmente como “fonte imensa de decepção coletiva” (BOURDIEU, 1998b, p. 221), muitos núcleos familiares fazem concessões e articulam estratégias (viagens, passeios, etc.) para oferecer recursos de modo que a criança tenha um desempenho escolar satisfatório, na intenção de alcançar a longevidade escolar.

Desigualdades e seus reflexos nas trajetórias escolares dos sujeitos de camadas populares

A problemática das desigualdades educacionais e sociais e seus reflexos nos destinos escolares vêm sendo investigada pela Sociologia da Educação desde meados do século XX. Nesse período, em meio ao descrédito do papel social da escola de agente promotor de igualdade de oportunidades e mobilidade social, causado pela desvalorização dos diplomas escolares e do fracasso escolar de muitos indivíduos, surgem pesquisas sociológicas que se pautavam em atribuir o sucesso ou fracasso escolar a características psicológicas e biológicas. Passa-se, assim, às discussões que consideravam a influência das variáveis socioeconômicas e socioculturais na constituição de trajetórias escolares caracterizadas pelo sucesso ou fracasso (NOGUEIRA; FORTES, 2004).

Nos anos 1970, pautados pela teoria da reprodução, contribuíram para esse debate macrossociológico autores como Bourdieu e Passeron (1975); Baudelot e Establet (1976); e Bowles e Gintis (1976). Tais pesquisas sobre as trajetórias escolares de sujeitos de camadas populares tiveram início no final dos anos de 1980, em oposição aos estudos fundados nas teorias da reprodução que viam a escola como um aparelho ideológico do estado ou mesmo como uma instância de reprodução das desigualdades. Vale ressaltar que, “por muito tempo, o paradigma da reprodução dominou a sociologia da educação, atribuindo unicamente às desigualdades sociais a “responsabilidade” pelas desigualdades escolares” (DUBET, 2001, p. 12). Outras abordagens se fizeram presentes, tendo em vista a crítica feita aos estudos anteriores de que não contemplavam, por sua natureza macrossociológica, a dimensão da ação individual dos sujeitos, bem como os processos internos às famílias, importantes para se compreender os projetos e estratégias e mobilizações elaboradas e implementadas em torno dos percursos escolares (NOGUEIRA; FORTES, 2004).

Nessa nova abordagem, passa-se a considerar, portanto, a influência dos sujeitos e da dinâmica familiar na definição de seus destinos escolares e de que modo esses percursos ou trajetórias são construídos, para além da

simples relação causal entre origem social e destino escolar. Desse modo, as diferentes trajetórias dos indivíduos e as estratégias de escolarização configuram-se em temáticas que têm sido amplamente discutidas pela Sociologia da Educação. Como explana Nogueira (2014, p.7) “uma trajetória escolar é fruto de uma combinação complexa de fatores (estruturais, familiares, pessoais) e que ela não se reduz a um único fator explicativo, nem a uma simples adição de fatores”. E ainda pode ser compreendida “como o caminho percorrido pelos atores sociais ao longo do sistema escolar e o significado atribuído pelos próprios atores a esse percurso” (PORTES. 1993, p. 14). Logo, ela está correlacionada às singularidades dos percursos dos sujeitos no interior do sistema de ensino, e conforme revelam Nogueira & Fortes (2004) os estudos de trajetória se situam no âmbito microsociológico e intentam aclarar a ação individual dos sujeitos e dos processos internos às famílias, no interior dos quais projetos e estratégias são elaborados e implantados. Os estudos desenvolvidos por Lahire (1997), Viana (1998) e Piotto (2007), demonstram ainda que a trajetória escolar pode ser entendida como o resultado de uma combinação complexa de fatores e não pode ser reduzida a um único fator explicativo.

Já o termo “camadas populares” tem sido bastante utilizado no campo educacional brasileiro, por pesquisadores como Portes (1993), Viana (1998), Piotto (2007) e Souza (2009), especificamente em estudos que têm como escopo de investigação as trajetórias consideradas estatisticamente improváveis. Tal termo é cunhado por Souza (2009, p.20) como aqueles grupos que ocupam as posições situadas na base da pirâmide social, e “estão em situação desfavorável no que tange à distribuição das formas de riquezas que – num dado momento histórico – constituem fatores de classificação social: os bens econômicos, os bens culturais, o poder”.

É pertinente ainda considerar nessa discussão acerca das trajetórias escolares improváveis os indicadores para pertencimento aos meios populares: sujeitos com pais com baixo nível de escolaridade, baixa renda familiar, e com ocupações profissionais que exigem pouca qualificação (SOUZA, 2009). Entendemos ainda que se referem a indivíduos que “[...] principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes propicia experiências culturais mais variadas, com maior acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens” (TARTUCE; ALMEIDA; NUNES, 2010, p. 446). Não menos importante, a literatura também revela que se referem àqueles grupos em situação desfavorável (econômica, social, política e cultural) e, portanto, não propensos à longevidade escolar. Assim, sabe-se que a possibilidade de abandonar os estudos é mais forte devido às

“chances objetivas de acesso aos níveis mais elevados do sistema de ensino” (BOURDIEU, 1998b, p. 89).

Perante ao exposto, acrescenta-se que as camadas populares são vinculadas recorrentemente a uma “lógica de oposição negativa, tais como: ausência de consciência, imediatismo, apatia, resignação, círculo de relações sociais restritas, sentimento de inferioridade etc.” (SAMPAIO, 2011, p. 36). Essa lógica, para Bourdieu (1998a, p. 53), é corroborada pela escola na medida em que trata os educandos, “por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres”. Nesse cenário desfavorável, embora os alunos de camadas populares, a *priori*, apresentem chances de êxito escolar reduzidas, até mesmo pelo distanciamento familiar da cultura escolar e pela ausência de incentivo nos estudos, cada sujeito é singular e, nesse sentido, constrói sua própria história. Sendo assim, é necessário considerar as estratégias escolares que os indivíduos das camadas populares passam a empreender para se manterem no sistema de ensino, inclusive as próprias mobilizações familiares.

Considerando as ponderações de Bourdieu a respeito das disposições e estratégias de investimento escolar de acordo com a classe social, Nogueira & Nogueira (2002) afirmam que as classes populares tenderiam a empreender um investimento relativamente baixo no sistema de ensino dos filhos, pois as chances de sucesso seriam reduzidas devido à ausência (ou pouca existência) de recursos econômicos e culturais necessários para o desempenho escolar. É merecido ainda pontuar “que os estudantes de classes populares muitas vezes não têm oportunidades de fazer escolhas sobre sua escolarização” (AMARAL; OLIVEIRA, 2011, p. 887).

Com efeito, Bourdieu (1998a, p. 50) expõe como as atitudes dos indivíduos diante da escola são condicionadas pelas oportunidades de ascensão social que esta instituição pode oferecer. Para o autor, o êxito escolar tem um peso menos determinante no prosseguimento dos estudos, do que as expectativas que o grupo familiar teria das possibilidades e vantagens dessa escolarização. Ainda sinaliza que haveria um processo de superseleção das camadas populares e médias durante a escolarização que funcionaria da seguinte maneira: “as crianças dessas classes sociais que, por falta de capital cultural, tem menos oportunidades que as outras de demonstrar êxito escolar devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário”.

Contudo, recorrendo à expressão “*Os excluídos do interior*”, de Bourdieu e Champagne (1998d, p. 224), é possível compreender que, mesmo com essa chamada “democratização” do ensino, os autores chamam a atenção para o fato de que ainda assim a escola exclui, incessantemente: “[...] mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio

âmago aqueles que ela exclui, marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas”. Vale ainda destacar que nem mesmo o acesso a níveis mais elevados de ensino não representam a superação das desigualdades sociais e escolares, uma vez que os desafios vividos ao longo do processo de escolarização ainda se fazem presentes.

Bourdieu (1998a, p. 410) ainda nos lembra, tomando como referência a educação francesa, que “um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário”. Desse modo, os efeitos dos “*excluídos do interior*” estão presentes antes mesmo do acesso dos sujeitos das camadas populares no Ensino Superior, perpassando pela escolha do curso e outras práticas de eliminação branda, como: ausência de familiaridade com a linguagem acadêmica, impossibilidade de participação em projetos de pesquisa e extensão devido ao fato de conciliar estudos e trabalho, baixo capital cultural anterior ao ingresso na universidade, dificuldades em participar de eventos de formação continuada que acontecem em turnos matutino e vespertino, etc. Assim, a trajetória social e escolar de sujeitos oriundos das camadas populares “é marcada por uma verdadeira luta contra um sistema educacional que ainda contribui para a manutenção dos privilégios das classes sociais dominantes” (OLIVEIRA; PORTES, 2014, p. 1146).

Entretanto, distanciando-se desse panorama, é pertinente não desconsiderar os processos de socialização vividos por esses sujeitos ao longo de suas trajetórias anteriores, pois têm peso considerável no que tange ao ingresso no Ensino Superior. Embora a ideia ainda hoje presente no senso comum, seja a de que a entrada na Educação Superior é resultado do mérito individual dos estudantes (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2015), é importante destacar a pluralidade dos contextos vivenciados pelos sujeitos que contribuem, de certo modo, para o ingresso no Ensino Superior. O capital social é um elemento que pode contribuir para incrementar o conhecimento acerca do processo de vestibular e ENEM: mesmo que um sujeito tenha informações reduzidas sobre este processo, outros indivíduos poderão colaborar no esclarecimento de dúvidas e orientações pertinentes.

Nesse aspecto, é possível afirmar que, distanciando-se dos estudos da teoria reprodutivista, embora as chances de êxito e longevidade escolar sejam reduzidas ao longo do processo de escolarização, os estudantes dos meios populares, considerando os capitais econômico, social, cultural e escolar, por vezes, limitados, buscam criar estratégias e mobilizações para garantir uma escolarização prolongada. A título de exemplificação, algumas famílias buscam estratégias para que os filhos possam se sobressair no percurso esco-

lar, como, por exemplo, realizando o acompanhamento sistemático do dever de casa (para-casa), aulas de reforço escolar, aquisição de livros e obras didáticas, participação efetiva em reuniões escolares, etc. (RESENDE, 2013). Ao não considerar e, ao mesmo tempo, negar essa visão “pessimista” da escola, o destino escolar do indivíduo não seria selado prematuramente e seria incentivado a buscar estratégias e mobilizações para visando romper com sua herança social e familiar.

Nessa trajetória, embora esteja permeado de elementos socializadores constituídos em seu meio de origem, estes sujeitos considerados trãsfugas de classe, mesmo carregando as dificuldades do percurso escolar, tenderiam a alcançar o êxito por meio dos estudos e, conseqüentemente, o ingresso em uma universidade, rompendo as estruturas e estratégias de reprodução que o sistema de ensino impõe. Entretanto, para Bourdieu (1998b, p. 78), “considerando a importância do efeito de sobrevivência do modo de aquisição, os mesmos diplomas podem garantir relações bastante diferentes com a cultura”; dito em outras palavras, os certificados escolares não teriam o mesmo valor no mercado.

Enfim, mediante das contribuições teóricas da tese central da sociologia da educação de Bourdieu, evidenciou-se que sujeitos oriundos de camadas populares não conseguem, por uma série de elementos apontados nesta discussão, competir em condições igualitárias ao longo de suas trajetórias escolares, pois carregam consigo uma bagagem social e cultural diferenciada que se repercute no momento de ingresso na universidade. A literatura aponta ainda que eles acabam sendo direcionados para cursos de baixo prestígio, seja pela certa facilidade de adentrar as universidades (baixa relação candidato/vaga), seja pela condição de permanência.

Considerações finais

Esse artigo teve como objetivo levantar alguns caminhos para a compreensão da desigualdade e das oportunidades de acesso no meio educacional, mediante de uma reflexão teórica, buscando-se problematizar como a escola não é considerada uma instituição neutra e pode colaborar para a reprodução das desigualdades escolares e sociais dos sujeitos, principalmente aqueles pertencentes às camadas populares. Respalando-se nas teorias de Pierre Bourdieu e outros estudiosos engajados na discussão sobre desigualdades escolares, é nítido que a escola e a família, inseparavelmente, configuram-se em duas instituições com influência considerável nos percursos escolares. A primeira, por meio da primeira socialização; a segunda, cumprindo sua fun-

ção própria de reprodução da cultura dominante. No entanto, o valor atribuído à educação escolar tem peso diferenciado conforme o *habitus* de classe; as classes populares, neste contexto, tenderiam a realizar um investimento menos robusto na escolarização dos filhos, seja porque os filhos tenderiam a apresentar chances de sucesso escolar reduzidas, seja pelo distanciamento familiar da cultura escolar.

Entretanto, há diferenças nos modos como cada núcleo familiar se apropria de informações acerca do sistema de ensino e de como utilizam tais conhecimentos para o que os filhos possam garantir a longevidade escolar. Há variações relacionadas às condições socioculturais dessas famílias e, conseqüentemente, do meio socioeconômico em que vivem, bem como da expectativa que constroem acerca da possibilidade de ascensão social dos filhos. Não obstante, ainda que Bourdieu aponte a escola como parte desse sistema voltado para a reprodução da desigualdade social, o sociólogo admite a possibilidade de rompimento com essa lógica, mediante a adoção de práticas que reconheçam a desvantagem inicial de discentes oriundos de camadas populares e ofereça-os o conhecimento e acesso à cultura legitimada pela sociedade, ou seja, o que lhes falta em seu *habitus* familiar.

Finalmente, vale ressaltar que este trabalho oferece caminhos para novos estudos relacionados à Sociologia da Educação, que buscam desvelar as estratégias e mobilizações escolares nos meios populares, bem como seus desafios. Não houve intenção de esgotar as discussões acerca do assunto, mas contribuir com investigações futuras que tenham por objetivo refletir sobre as trajetórias escolares de sujeitos que, historicamente, foram excluídos das oportunidades de longevidade escolar.

Referências

ALVES, Maria Tereza. G.; NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; RESENDE, Tânia de Freitas. Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. **Dados [online]**, *Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v. 56, n. 3, p. 571-603, 2013.

AMARAL, Daniela Patti; OLIVEIRA, Fátima Bayma. O Prouni e a conclusão do Ensino Superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 861-890, out/dez. 2011.

BAUDELLOT, R. e ESTABLET, C. **La escuela capitalista en Francia**. Madri: España Editores: S&A, 1976.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Orgs.). **Escritos de Educação: Pierre Bourdieu**. Petrópolis- RJ: Vozes, 9ª ed., 1998a.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Orgs.). **Escritos de Educação: Pierre Bourdieu**. Petrópolis- RJ: Vozes, 9ª ed., 1998b.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação: Pierre Bourdieu**. Petrópolis- RJ: Vozes, 9ª ed., 1998d.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. ORTIZ, Renato (Org.). São Paulo: Ática, 1983b.

BOWLES, S; GINTIS, H. **Schooling in capitalist America**. Basic Books, 1976.

CALVINO, Ítalo. **Porque ler os clássicos?** São Paulo. Cia das Letras, 1993.

COMENIO, J. **Didática Magna**. Lisboa. Fundação C.Gulbenkian, 1983.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-19, ago. 2001.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** – A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Coleção Textos Fundantes da Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

LUTERO, M. **Obras Selecionadas**, v.5, São Leopoldo: Sinodal, 1995.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; FORTES, Maria de Fátima. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na Sociologia da Educação contemporânea. **Revista Paideia**. Belo Horizonte, n. 2, p. 57-74, Ano III, 2004.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23. n.78, p.15-36, abr. 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª ed., 2009.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. Os herdeiros: fundamentos para uma sociologia do Ensino Superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n° 130, p. 47-62, jan.mar. 2015.

NOGUEIRA, M. A. Prefácio. In: PIOTTO, Débora Cristina. (Org.). **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Orgs.). Pierre Bourdieu: **Escritos de Educação**: Petrópolis-RJ: Vozes, 9.ed., 1998.

OLIVEIRA, Luiz F.; PORTES, Écio A. Ascensão e distanciamento na trajetória social, escolar e profissional de um jovem das camadas populares. **Perspectiva**, v. 32, p. 1145-1164, 2014.

PIOTTO, Débora Cristina. **As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública**. 2007.370f. Tese (Doutorado)-Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetoórias e estratégias do universitário das camadas populares**. 1993. 248f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

RESENDE, Tânia de Freitas. Pela “janela” do dever de casa, o que se vê das relações entre escolas e famílias? In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M.A.; ZAGO, N., (Orgs.). **Família e escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis- RJ: Vozes, 1ª ed., 2013.

SAMPAIO, S. M. R. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos** [online]. Salvador: EDUFBA, p. 27-51, 2011.

SANTOS, B. C. As principais contribuições de Pierre Bourdieu para a educação. In: XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR: Dívida Pública e Educação Superior no Brasil, 2016, Maringá. **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR: Dívida Pública e Educação Superior no Brasil**, 2016. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_6/6-004.pdf. Acesso em: 22 de jul. 2020.

SETTON, M. da G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n° 20, p. 60-70, mai./ago, 2002.

SILVA, Maria Aparecida de Souza. A utilização do conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu para a compreensão da formação docente. **Revista Extra-Classe**, v. 2, n° 1, p. 90-105, ago. 2008.

SOUZA, Maria do Socorro Neri Medeiros de. **Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao Ensino Superior público no Acre**. 2009. 209f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p.445-477, maio/ago,2010.

THIN, D. Para uma análise das rela es entre famílias populares e escola: confronta o entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educa o**, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio/ago., 2006.

TRENTINI, M.; PAIM, L. **Pesquisa em Enfermagem**. Uma modalidade convergente- assistencial. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

VIANA, Maria José B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condi es de possibilidade**.1998. 264f. Tese (Doutorado em Educa o) - Faculdade de Educa o da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.