EDUCAÇÃO E REPRODUÇÃO SOCIAL EM PIERRE BOURDIEU: UMA REFLEXÃO FILOSÓFICA SOBRE ESCOLA, PODER E DESIGUALDADE

Pedro Alves Costa Neto[1]

[1]Universidade Federal do Cariri - UFCA, Várzea Alegre/CE (pedroalcneto@hotmail.com)

Resumo: Este artigo analisa, sob perspectiva filosófico-crítica, a concepção de educação em Pierre Bourdieu, enfatizando o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais. Parte-se de pesquisa bibliográfica qualitativa, de caráter ensaístico, com base em A reprodução, Os herdeiros e no artigo "A escola conservadora". O estudo examina as categorias de capital cultural, *habitus* e violência simbólica para demonstrar que a instituição escolar, embora se apresente como espaço neutro de promoção do mérito, tende a consagrar como talento individual disposições, competências linguísticas e repertórios culturais desigualmente distribuídos entre as classes sociais. Argumenta-se que a escola transforma privilégios herdados em êxitos legítimos, contribuindo para a naturalização da ordem social. Conclui-se que a crítica bourdieusiana permanece atual para a filosofia da educação, pois evidencia a necessidade de repensar a igualdade escolar para além da universalização formal do acesso.

Palavras-chave: Pierre Bourdieu; educação; reprodução social; capital cultural; desigualdade escolar.

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a escola ocupa lugar decisivo na teoria social contemporânea porque a instituição escolar foi, ao longo da modernidade, apresentada simultaneamente como promessa de igualdade e como mecanismo de seleção. Em boa parte do imaginário liberal, a educação aparece como instância de neutralização das desigualdades de origem, oferecendo a cada indivíduo a possibilidade de ascensão mediante esforço, talento e mérito. Pierre Bourdieu, porém, propõe uma inflexão crítica de grande alcance: a escola, em vez de abolir as desigualdades, pode convertê-las em desigualdades legitimadas, isto é, socialmente aceitas e simbolicamente naturalizadas. Sua sociologia da educação, por isso, não se limita a uma descrição empírica do sistema de ensino; ela produz uma crítica filosófica da crença moderna na neutralidade institucional.

A atualidade dessa crítica permanece notável. Knoblauch e Medeiros (2022), ao revisitar cinquenta anos da publicação de *A reprodução*, assinalam que o livro continua incontornável para a análise do sistema de ensino, sobretudo quando se investigam as relações entre origem social, desempenho escolar, capital cultural e violência simbólica. A permanência de tais categorias no debate educacional brasileiro revela que a questão central identificada por Bourdieu não foi superada: a escola mantém forte participação na distribuição desigual das oportunidades de sucesso, ainda que o discurso oficial continue a insistir no ideal de universalidade.

No plano filosófico, essa problemática desdobra-se em pelo menos três frentes. A primeira diz respeito ao problema da justiça: pode-se falar em igualdade educacional quando os sujeitos chegam à escola portando repertórios linguísticos, disposições culturais e experiências familiares profundamente desiguais? A segunda se refere ao problema do reconhecimento: de que modo uma cultura particular se converte em cultura legítima, universal e aparentemente neutra? A terceira se liga ao problema do poder: como a instituição escolar, sem recorrer primariamente à coerção física, obtém adesão à ordem social que ajuda a reproduzir? Em Bourdieu, essas três frentes convergem na análise da violência simbólica, da autoridade pedagógica e da transmissão diferencial do capital cultural.

O objetivo deste artigo é examinar a teoria bourdieusiana da educação como uma crítica filosófica da escola moderna, evidenciando suas implicações para a compreensão da relação entre poder e desigualdade. Busca-se demonstrar que a escola, sob a aparência de igualdade formal, opera mediante categorias e critérios de avaliação que favorecem aqueles sujeitos já familiarizados com a cultura valorizada institucionalmente. Em consequência, a educação torna-se uma instância de legitimação das diferenças herdadas, e não apenas um meio de sua superação.

Defende-se, ao final, que o pensamento de Bourdieu não conduz a uma desistência em relação à educação, mas a uma exigência teórica e política mais rigorosa:

para que a escola possa ser pensada em sentido democrático, é necessário abandonar a ingenuidade da igualdade abstrata e enfrentar concretamente as assimetrias culturais, linguísticas e sociais que estruturam as trajetórias escolares.

MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de estudo bibliográfico, de natureza qualitativa e caráter ensaístico, orientado por uma leitura filosófico-crítica da sociologia da educação de Pierre Bourdieu. O percurso metodológico concentrou-se na análise de obras centrais do autor e de textos de comentadores brasileiros que discutem a recepção e a atualização de sua teoria no campo educacional. O artigo não assume pretensão empírica, mas busca desenvolver uma interpretação conceitual rigorosa, voltada à compreensão das relações entre escola, poder simbólico e reprodução das desigualdades.

A análise parte do artigo clássico "A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura", articulando-o com as obras *A reprodução* e *Os herdeiros*, além de estudos de apoio dedicados aos conceitos de *habitus*, capital cultural e violência simbólica. O levantamento bibliográfico priorizou textos diretamente relacionados ao problema investigado, com atenção à tradição de estudos sobre desigualdade escolar, mérito e legitimação social. As referências foram selecionadas em razão de sua relevância teórica para a explicação dos mecanismos pelos quais a escola converte heranças sociais em aparentes diferenças de talento e desempenho.

Do ponto de vista procedimental, realizou-se leitura exploratória e analítica das obras, seguida de fichamento temático e organização dos argumentos em quatro eixos: pressupostos conceituais da teoria bourdieusiana; crítica da igualdade formal e da ideologia do dom; relação entre trajetórias escolares e reprodução social; e implicações filosóficas do diagnóstico para os debates sobre justiça, mérito e reconhecimento. A exposição final foi construída por meio de análise interpretativa e comparativa, buscando articular a matriz sociológica de Bourdieu a questões próprias da filosofia da educação, sem perder de vista o contexto contemporâneo de persistência das desigualdades escolares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.1 Pressupostos teóricos: capital cultural, *habitus* e violência simbólica

A força da análise bourdieusiana decorre, em grande medida, da articulação entre estrutura social e prática. Em vez de opor determinismo e liberdade, objetividade e subjetividade, o autor constrói instrumentos conceituais que permitem compreender como as desigualdades sociais se incorporam nos sujeitos e reaparecem em seus modos de perceber, desejar, julgar e agir. No campo educacional, essa mediação é decisiva, pois a escola lida precisamente com disposições, competências, expectativas e estilos de relação com a cultura.

O conceito de capital cultural é central nesse ponto. Silva (1995) assinala que Bourdieu concebe a cultura não apenas como repertório simbólico, mas como recurso de poder, isto é, como capital capaz de produzir distinções e efeitos objetivos nas trajetórias sociais. Nessa perspectiva, conhecimentos, gostos, domínio linguístico, títulos escolares e familiaridade com bens culturais deixam de ser atributos puramente individuais e passam a integrar a lógica mais ampla da distribuição desigual de recursos socialmente valorizados.

Piotto e Nogueira (2021) mostram que a crítica do conceito de capital cultural decorre exatamente de sua capacidade de iluminar a relação entre herança familiar e sucesso escolar. O conceito tornou-se particularmente influente porque permite compreender que a escola não parte de uma folha em branco. Os estudantes ingressam no universo escolar trazendo diferentes formas de proximidade ou de distanciamento em relação à cultura legitimada, e essa diferença inicial tende a produzir efeitos cumulativos ao longo do percurso educacional.

O capital cultural, contudo, não opera isoladamente. Ele se articula ao *habitus*, isto é, ao conjunto de disposições incorporadas ao longo da socialização. Em formulação clássica recuperada por Silva, o *habitus* pode ser entendido como um "sistema de disposições duráveis e transponíveis" (Silva, 1995, p. 25). A relevância filosófica dessa noção é considerável, porque ela oferece uma mediação entre história social e ação individual. O *habitus* não é uma regra consciente, nem um simples reflexo mecânico; ele constitui um princípio gerador de práticas, esquemas de percepção e critérios de avaliação que fazem com que os agentes se movimentem no mundo social com graus variados de espontaneidade e adequação.

Setton (2002) enfatiza que o *habitus* é especialmente fecundo para pensar a socialização contemporânea, pois permite compreender a persistência de disposições construídas socialmente mesmo em contextos de maior pluralização institucional. No campo da educação, isso significa que o sucesso escolar não depende apenas da exposição formal ao currículo, mas também da afinidade prévia entre as exigências da instituição e as disposições que os estudantes trazem de seus meios de origem. O estudante que já domina o código linguístico valorizado, que reconhece a legitimidade dos bens culturais consagrados e que se sente autorizado a circular nesse universo tende a ser lido como naturalmente apto.

A noção de violência simbólica completa esse quadro teórico. Knoblauch e Medeiros (2022) recordam que,

em *A reprodução*, Bourdieu e Passeron associam a ação pedagógica à imposição de um arbitrário cultural que se apresenta como legítimo. A violência simbólica não se define por brutalidade explícita, mas pela eficácia de uma dominação que obtém reconhecimento e adesão exatamente porque mascara seu caráter histórico e arbitrário. No caso da escola, ela atua quando uma cultura particular é universalizada como cultura escolar por excelência e quando os estudantes mais afastados dessa cultura são avaliados como menos capazes, menos esforçados ou menos merecedores.

Não se trata, portanto, de afirmar que o professor individualmente queira reproduzir a desigualdade, nem de reduzir a escola a um aparelho ideológico da classe dominante. A contribuição bourdieusiana é mais sofisticada: a reprodução se efetiva por meio de rotinas, classificações, hierarquias e critérios de consagração que os próprios agentes frequentemente percebem como neutros. A dominação se torna mais poderosa justamente porque aparece sob a forma da legitimidade pedagógica.

Essa arquitetura conceitual desloca o debate educacional de uma visão moralista do fracasso escolar para uma análise estrutural das condições de produção do sucesso. Ao fazê-lo, Bourdieu desafia frontalmente a crença de que a escola julga apenas desempenhos individuais. O que ela avalia, em grande medida, são competências socialmente produzidas e diferencialmente distribuídas.

2.2 A escola como instância social conservadora

No artigo “A escola conservadora”, Bourdieu formula uma das críticas mais contundentes à representação da instituição escolar como instrumento espontâneo de mobilidade social. Logo no início do texto, observa que o sistema de ensino fornece legitimidade às desigualdades ao transformar privilégios herdados em qualidades aparentemente naturais. É nesse contexto que afirma que a escola “sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (Bourdieu, 1989, p. 5). A densidade filosófica dessa passagem é notável: o que está em jogo é o processo pelo qual a história se converte em natureza, isto é, pelo qual diferenças socialmente produzidas passam a ser percebidas como diferenças intrínsecas entre indivíduos.

Esse mecanismo se vincula àquilo que Bourdieu identifica como ideologia do dom. Nogueira e Nogueira (2002) destacam que uma das maiores contribuições da sociologia da educação de Bourdieu foi precisamente romper com a ideia de que as desigualdades escolares derivam, em essência, de talentos desigualmente distribuídos pela natureza. O êxito escolar, nessa leitura, não é expressão imediata de superioridade pessoal, mas efeito de uma relação historicamente construída entre origem social, socialização familiar e exigências escolares.

Tal ruptura possui evidentes implicações filosóficas. Em primeiro lugar, desmonta a associação espontânea entre desempenho e merecimento. Em segundo, abala a moralidade implícita do julgamento escolar, que frequentemente converte diferenças de socialização em virtudes pessoais. Em terceiro, obriga a recolocar o problema da responsabilidade institucional: se a escola opera sobre sujeitos desigualmente preparados para responder ao seu universo simbólico, a neutralidade avaliativa deixa de ser justa e passa a funcionar como cegueira socialmente eficaz.

Bourdieu (1989) demonstra que as famílias não transmitem apenas recursos materiais, como também informações sobre o sistema de ensino, modos de falar, gostos, expectativas, formas de se relacionar com a cultura e com a autoridade escolar. Essas disposições se revelam particularmente decisivas nos anos iniciais da escolarização, quando linguagem, expressão e familiaridade com a cultura escrita se convertem em critérios de apreciação professoral. A criança oriunda de meios cultos não apenas dispõe de mais recursos; ela reconhece com maior facilidade o valor do que a escola pede e apresenta maior afinidade prática com o universo simbólico institucionalizado.

Esse ponto é importante porque desloca o foco do acesso formal para a experiência efetiva da escolarização. Não basta perguntar quem entra na escola; é preciso perguntar em que condições se entra, com que repertórios se ingressa, quais códigos já foram apropriados no espaço familiar e como a instituição transforma essas diferenças em vantagens cumulativas. A desigualdade, assim, não aparece apenas no momento terminal da seleção, mas atravessa o cotidiano das interações pedagógicas.

Knoblauch e Medeiros (2022) ressaltam que a comunicação pedagógica ocupa lugar estratégico nesse processo. O discurso do professor, o vocabulário escolar, o ritmo das aulas, as formas de cobrança e os modelos de expressão valorizados constituem uma linguagem institucional que não é igualmente familiar a todos. Os estudantes cuja socialização anterior os aproximou da cultura escolar compreendem melhor os implícitos da situação educativa e, por isso, parecem mais aptos, mais atentos e mais inteligentes. Os demais, embora submetidos ao mesmo ensino, experimentam a escola como universo mais opaco.

Tem-se, então, uma inversão crítica do ideário igualitário. A escola trata formalmente todos como iguais, mas esse tratamento abstratamente idêntico é precisamente o que lhe permite ignorar as desigualdades concretas. A exigência é a mesma; as condições de respondê-la, não. O universal escolar, em lugar de corrigir a desigualdade, muitas vezes a converte em hierarquia legitimada.

2.3 Igualdade formal, mérito e legitimação da desigualdade

Um dos pontos mais contundentes da crítica bourdieusiana reside na análise da igualdade formal. A tradição republicana, liberal e meritocrática tende a considerar que a escola realiza justiça quando submete todos os estudantes ao mesmo currículo, aos mesmos critérios e aos mesmos exames. Bourdieu revela, contudo, que essa homogeneidade procedimental pode funcionar como mecanismo de ocultação das desigualdades reais. Não por acaso, afirma que "[...] a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara" (Bourdieu, 1989, p. 10).

A frase é decisiva porque evidencia a diferença entre igualdade abstrata e justiça material. Quando a instituição ignora que os estudantes dispõem de capitais culturais desiguais, sua pretensa imparcialidade reforça os privilégios daqueles que já se encontram em situação vantajosa. Em termos filosóficos, isso significa que a neutralidade pode operar como ideologia. A regra igual para todos, aplicada em contexto de desigualdade estrutural, tende a estabilizar a própria assimetria que diz combater.

Bertoncelo (2016), ao discutir as relações entre classes sociais, cultura e educação, reforça que os consumos culturais e os estilos de vida não são elementos marginais da vida social, mas integram os mecanismos de fechamento e distinção de classe. A escola participa desse processo quando consagra determinados modos de fala, de leitura, de apreciação estética e de relação com o saber como se fossem simplesmente universais. O que se apresenta como cultura geral muitas vezes corresponde, na prática, à cultura de grupos que historicamente monopolizaram os meios de definição da legitimidade.

A crítica de Bourdieu atinge, assim, o núcleo do mérito escolar. Em sentido forte, mérito implicaria comparação justa entre desempenhos obtidos em condições equivalentes. Todavia, quando as condições de formação são profundamente desiguais, o mérito tende a operar como narrativa legitimadora do privilégio. O estudante bem-sucedido é reconhecido como merecedor porque a instituição desconsidera o conjunto de heranças culturais que favoreceu sua trajetória; o estudante fracassado é individualizado como insuficiente porque os obstáculos estruturais de sua formação são invisibilizados.

Nogueira e Nogueira (2002) observam que a sociologia da educação de Bourdieu desloca o foco analítico da aptidão natural para os mecanismos sociais de produção do sucesso. Isso significa que o fracasso escolar não deve ser interpretado prioritariamente como defeito moral, preguiça ou deficiência intelectual, mas como resultado de um encontro desigual entre sujeitos socializados em contextos distintos e uma instituição que valoriza seletivamente determinadas disposições. O mérito, nesses termos, deixa de ser critério transparente de justiça e passa a ser objeto de suspeita crítica.

A filosofia da educação encontra aqui um desafio de primeira ordem. Grande parte das teorias normativas da escola moderna ainda pressupõe que o reconhecimento escolar decorre de capacidades demonstradas em um espaço institucional imparcial. Bourdieu rompe com essa suposição e obriga a pensar a avaliação como prática situada, atravessada por relações de poder. Avaliar não é apenas medir conhecimento; é também validar certas formas de expressão, certas disposições corporais, certas maneiras de se portar diante da cultura.

Os exames e concursos ilustram bem essa lógica. Knoblauch e Medeiros (2022) recordam que, para Bourdieu e Passeron, a prova escolar não apenas seleciona; ela inculca e confirma o valor da cultura dominante, transformando sua posse em condição de reconhecimento legítimo. O exame aparece, então, como ritual moderno de consagração. Ele não cria *ex nihilo* as diferenças entre os estudantes, mas as registra e as sanciona em linguagem escolarmente legítima.

Isso não significa negar a importância da escola, dos conteúdos ou do trabalho pedagógico. O ponto é outro: sem considerar a desigualdade das condições de apropriação, a escola tende a interpretar como diferença de esforço o que é, em larga medida, diferença de socialização. A suposta objetividade da avaliação encobre, desse modo, um problema mais profundo de justiça distributiva e de reconhecimento simbólico.

Desse ponto de vista, a crítica bourdieusiana aproxima-se de uma genealogia do mérito. Em vez de aceitar o mérito como fundamento autoevidente da hierarquia escolar, ela investiga historicamente as condições sob as quais certos desempenhos se tornam possíveis, visíveis e valorizáveis. A questão deixa de ser apenas quem merece, e passa a ser: quem pôde se constituir nas condições que a escola premia? Quem aprendeu previamente a linguagem que a instituição recompensa? Quem foi socializado de modo a reconhecer como natural aquilo que para outros aparece como estranho, distante ou hostil?

2.4 Reprodução social, trajetórias escolares e produção do fracasso

A noção de reprodução social representa, em Bourdieu, um processo complexo pelo qual a estrutura de classes se perpetua por meio de mecanismos não apenas econômicos, mas também culturais e simbólicos. A escola participa dessa reprodução ao transformar diferenças de origem em diferenças de desempenho, e estas em diferenças de destino. Não se trata de simples correspondência

mecânica entre posição social e resultado escolar, mas de uma dinâmica probabilística e cumulativa na qual certos grupos encontram, desde o início, condições muito mais favoráveis de sucesso.

Bourdieu (1989) insiste que a herança cultural familiar opera de forma precoce e profunda. Ela envolve o domínio da língua culta, a familiaridade com bens artísticos, o conhecimento das regras do sistema escolar, a relação com a leitura, os horizontes de expectativa e até a confiança para ocupar espaços consagrados da cultura. Essas aquisições não aparecem aos beneficiários como privilégios, mas como naturalidade. Daí a eficácia simbólica da reprodução: o que foi herdado é vivido como talento, distinção ou facilidade pessoal.

Piotto e Nogueira (2021) observam que o conceito de capital cultural permanece central justamente porque permite explicar a continuidade de desigualdades educacionais mesmo em contextos de ampliação da escolarização. A massificação do acesso não elimina, por si só, os efeitos da desigualdade de repertórios, de linguagem e de socialização. Ao contrário, em muitos casos, apenas desloca os mecanismos seletivos para outros níveis do sistema: rendimento, permanência, escolha de percursos, prestígio institucional e conversão do diploma em vantagens efetivas.

Isso ajuda a compreender por que o fracasso escolar não pode ser lido exclusivamente nos termos de ausência de vontade. Bourdieu mostra que expectativas, ambições e escolhas são socialmente moldadas. Os sujeitos não se orientam no mundo apenas a partir de cálculos racionais explícitos; eles projetam o possível segundo disposições adquiridas e segundo a percepção, também socialmente construída, do que lhes é acessível. O *habitus*, nesse sentido, não produz apenas condutas, mas também limites práticos do imaginável.

Há aqui um ponto filosófico decisivo: a liberdade de escolha não é exercida num vazio social. O horizonte do possível é historicamente configurado. Famílias e estudantes das classes populares podem renunciar precocemente a certos itinerários não porque lhes falte valor moral, mas porque a estrutura das oportunidades foi interiorizada sob a forma de prudência, adaptação ou senso do real. O que parece decisão individual é, frequentemente, uma estratégia ajustada a probabilidades objetivas de êxito e fracasso.

Bourdieu (1989) assinala, ainda, que a linguagem desempenha papel central nesse processo. O domínio da língua escolar, da abstração conceitual e das formas legítimas de expressão constitui vantagem decisiva, sobretudo nas etapas em que a avaliação depende fortemente de argumentação, redação, interpretação e autocontrole discursivo. As crianças socializadas em meios cultos encontram menor distância entre a linguagem do lar e a da escola; para as demais, a instituição exige uma espécie de segunda socialização, mais tardia.

Quando esse esforço adicional não é reconhecido, a desigualdade converte-se em julgamento moral. O estudante que não domina a linguagem legitimada é percebido como menos aplicado, menos inteligente ou menos disciplinado. Produz-se, então, uma pedagogia do desajuste: a escola exige familiaridade com códigos que não ensinou plenamente e, depois, transforma a dificuldade diante desses códigos em sinal de incapacidade. A reprodução social realiza-se, nesse caso, não apenas pela exclusão objetiva, mas pela fabricação simbólica da incompetência.

Nogueira e Nogueira (2002) chamam atenção para um aspecto importante dessa teoria: seu grande mérito foi demonstrar que as desigualdades escolares não decorrem simplesmente de diferenças naturais entre indivíduos. A escola, ao valorizar desigualmente determinados capitais culturais, participa da própria produção do sucesso e do fracasso. Essa percepção teve enorme impacto no campo educacional porque deslocou a análise do interior psicológico do aluno para as relações entre sistema de ensino e estrutura social.

Ainda assim, o conceito de reprodução não deve ser interpretado de maneira fatalista. A própria obra de Bourdieu permite compreender que a reprodução nunca é perfeita, linear ou absoluta. Há trajetórias improváveis, reconversões, deslocamentos e usos estratégicos do capital cultural, como observa Silva (1995). Entretanto, o fato de existirem exceções não elimina a lógica geral do sistema. Ao contrário, a raridade das trajetórias excepcionais frequentemente reforça a crença meritocrática, porque faz parecer que o sistema é aberto a todos, quando, na verdade, só poucos conseguem superar obstáculos que permanecem estruturalmente desiguais.

Filosoficamente, essa dimensão é crucial. A exceção não invalida a regra; ela pode, inclusive, servir de legitimação simbólica da própria regra. O discurso público celebra o vencedor improvável (azarão) para confirmar que a escola é justa, ao passo que silencia o conjunto dos mecanismos que tornaram improvável tal êxito. A crítica bourdieusiana, por isso, não se contenta com exemplos individuais de mobilidade. Ela interroga a estrutura de probabilidades que faz do sucesso popular um feito extraordinário, e não uma consequência ordinária da igualdade.

2.5 Uma leitura filosófica: escola, poder e reconhecimento

A leitura filosófica de Bourdieu exige reconhecer que sua sociologia da educação é também uma crítica da razão escolar moderna. A escola moderna se apresenta como portadora de universalidade: ensina a todos, avalia a todos, certifica a todos segundo critérios pretensamente objetivos. O problema é que

essa universalidade, tal como efetivamente praticada, pode repousar sobre a universalização de um particular. Em outras palavras, a cultura de grupos historicamente dominantes é convertida em norma impessoal do julgamento escolar.

Esse processo remete diretamente ao problema do reconhecimento. Reconhecer, na escola, não é apenas identificar competências; é também legitimar formas de ser, de falar, de escrever, de argumentar e de se relacionar com o conhecimento. O estudante que domina a linguagem valorizada e que se mostra espontaneamente à vontade diante da cultura escolar recebe sinais positivos de reconhecimento; sua presença no espaço escolar parece natural. Já o estudante cujas disposições não coincidem com as exigências tácitas da instituição tende a experimentar a escola como espaço de inadequação. O não reconhecimento produz, assim, efeitos cognitivos, afetivos e políticos.

Nesse ponto, a violência simbólica adquire espessura filosófica. Ela não consiste apenas em imposição externa, mas em uma forma de poder que age através das categorias de percepção dos próprios dominados. O aluno socialmente desfavorecido pode interiorizar o fracasso como culpa pessoal; pode interpretar a distância cultural como deficiência íntima; pode aceitar o veredito escolar como verdade sobre si. A dominação se realiza, portanto, quando o mundo social consegue ser vivido como evidência natural.

A importância desse diagnóstico para a filosofia política da educação é evidente. Se a escola participa da formação das subjetividades, ela não é apenas aparelho transmissor de conteúdos, mas instância de produção de reconhecimento e de desvalorização. A justiça educacional, então, não pode restringir-se ao acesso formal ou ao número de matrículas. Ela exige perguntar quem é reconhecido como sujeito legítimo do saber, quais culturas são acolhidas como valiosas e quais trajetórias são silenciosamente tratadas como desvios em relação a uma norma tácita.

Por isso, a crítica de Bourdieu também pode ser lida como crítica da meritocracia enquanto moral social. A meritocracia escolar não é apenas um método de distribuição de oportunidades; ela constitui uma gramática de justificações. Os bem-sucedidos são autorizados a perceber seu êxito como resultado exclusivo de seus méritos; os malsucedidos são inclinados a explicar sua posição por faltas pessoais. O sistema ganha, assim, uma poderosa legitimação ética, porque as hierarquias produzidas parecem justas. Bourdieu desarticula essa gramática ao mostrar que o mérito é inseparável das condições sociais de sua produção.

Não se segue daí que toda avaliação seja ilegítima ou que toda distinção seja arbitrária. A teoria bourdieusiana não conduz a um igualitarismo simplificador no qual todas as diferenças de desempenho devam ser negadas. O que ela sustenta é algo mais exigente: nenhuma diferença pode ser interpretada moralmente sem exame das condições sociais que a tornaram possível. O problema filosófico não é abolir o julgamento, mas historicizá-lo e politizá-lo.

Esse deslocamento é especialmente relevante para a filosofia da educação porque impede que a instituição escolar seja pensada apenas no registro da normatividade abstrata. A pergunta não é mais: quais princípios ideais devem reger a escola? Pergunta-se, também: como esses princípios são realizados sob condições estruturais desiguais? Como uma instituição que proclama igualdade pode produzir humilhação? Como a cultura escolar pode funcionar simultaneamente como emancipação para alguns e como mecanismo de exclusão para outros?

A originalidade de Bourdieu reside justamente em aproximar epistemologia e crítica social. Sua sociologia não apenas descreve mecanismos; ela denuncia os efeitos de desconhecimento produzidos pelo funcionamento da escola. A crítica da escola é, ao mesmo tempo, crítica das ilusões sociais sobre a escola. Por isso, sua teoria tem afinidade com tradições filosóficas da suspeita: ela revela o que se oculta por trás das evidências, mostra o caráter historicamente construído do que se apresenta como natural e obriga a distinguir entre legitimidade proclamada e legitimidade efetivamente produzida.

2.6 Limites, críticas e atualidade da teoria bourdieusiana

Se a teoria da reprodução inaugurou uma mudança profunda na compreensão das desigualdades escolares, ela também recebeu críticas importantes. Nogueira e Nogueira (2002) observam que parte da recepção de Bourdieu apontou uma tendência ao objetivismo excessivo, isto é, a uma ênfase muito forte na capacidade das estruturas de moldar as trajetórias, em detrimento das experiências de resistência, invenção e deslocamento. Essa crítica não é irrelevante, sobretudo em contextos nos quais a expansão escolar produziu trajetórias inesperadas e novos perfis de estudantes.

Entretanto, tal objeção não anula a fecundidade do paradigma. Em primeiro lugar, porque a própria noção de *habitus* não deve ser confundida com determinismo rígido. Como lembra Setton (2002), trata-se de conceito relacional e histórico, que conecta disposições duráveis a contextos mutáveis de socialização. Em segundo lugar, porque a teoria bourdieusiana opera em nível estrutural: ela não pretende negar a existência de exceções, mas explicar as regularidades e probabilidades que organizam o campo educacional.

Outra crítica frequente sustenta que a ênfase na reprodução deixaria pouco espaço para a transformação pedagógica. Essa leitura, porém, é

parcial. O diagnóstico bourdieusiano é duro porque pretende ser realista: não basta proclamar igualdade para produzi-la. A transformação só se torna pensável quando os mecanismos de consagração e de exclusão são efetivamente reconhecidos. Em outras palavras, a teoria de Bourdieu não oferece uma pedagogia normativa pronta, mas fornece uma condição crítica para qualquer projeto sério de democratização escolar.

Knoblauch e Medeiros (2022) reforçam essa atualidade ao mostrar que, cinquenta anos após *A reprodução*, os conceitos do livro seguem presentes em pesquisas brasileiras sobre desempenho escolar, origem social, capital cultural e violência simbólica. Isso sugere que o campo educacional contemporâneo continua exigindo instrumentos capazes de explicar por que a expansão do acesso não eliminou a produção sistemática de desigualdades. A democratização quantitativa do ensino não suprimiu as diferenças de apropriação, permanência, prestígio e conversão do diploma em oportunidades reais.

No Brasil, essa atualidade é particularmente expressiva. A ampliação das matrículas, o crescimento do ensino superior e a adoção de políticas de inclusão não dissolveram o peso da origem social na trajetória educacional. Ao lado dos avanços institucionais, persistem assimetrias de repertório linguístico, de capital informacional, de familiaridade com práticas letradas e de acesso a experiências culturais valorizadas escolarmente. Piotto e Nogueira (2021) mostram, nesse sentido, que o conceito de capital cultural continua produtivo para compreender desigualdades persistentes e novas formas de diferenciação.

Além disso, a escola contemporânea passou a operar em ambiente marcado por novas mediações tecnológicas e por pluralização de espaços de socialização. Isso não torna obsoletos os conceitos de Bourdieu; antes, exige seu refinamento. O capital cultural hoje não se reduz ao cânone erudito clássico, embora este permaneça importante. Ele envolve também competências de linguagem, repertórios digitais, circulação informacional e capacidade de manejar códigos diversificados em contextos institucionais distintos. A lógica, porém, permanece bourdieusiana: certos grupos dispõem de melhores condições para converter recursos culturais em vantagens escolares.

Nessa linha, Bertoncelo (2016) ajuda a compreender que cultura e classe não se separam na análise da estratificação. A escola segue sendo espaço privilegiado de conversão entre diferentes capitais e de produção de distinções legítimas. Mesmo quando se democratiza formalmente, ela continua a ordenar diferenças e a distribuir expectativas. O desafio contemporâneo consiste em perceber que a mudança de formas não elimina a permanência da estrutura.

Assim, os limites da teoria bourdieusiana não autorizam seu descarte, mas antes indicam a necessidade de leitura dinâmica e não dogmática. Pensar com Bourdieu não é repetir esquemas de maneira automática; é mobilizar suas categorias para investigar como novas modalidades de desigualdade continuam sendo produzidas e legitimadas pelo sistema de ensino. A força de sua obra reside menos em fechar respostas do que em impedir ilusões.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida permite concluir que a reflexão de Pierre Bourdieu sobre a educação conserva enorme potência crítica para a filosofia e para as ciências da educação. Sua principal contribuição consiste em mostrar que a escola não pode ser compreendida apenas a partir de seus ideais declarados. Entre a promessa de igualdade e o funcionamento efetivo da instituição existe um intervalo estrutural no qual operam o capital cultural, o *habitus*, a autoridade pedagógica e a violência simbólica.

Ao demonstrar que a escola consagra como mérito aquilo que frequentemente resulta de heranças socialmente distribuídas de forma desigual, Bourdieu desnaturaliza a moral escolar moderna. O sucesso deixa de ser evidência transparente de valor individual; o fracasso deixa de ser simples sinal de insuficiência pessoal. Em seu lugar, emerge uma compreensão relacional da trajetória escolar, na qual origem social, socialização familiar, linguagem e cultura institucionalizada compõem um quadro decisivo de possibilidades e limites.

Em chave filosófica, isso significa que a escola deve ser pensada como espaço de poder e de reconhecimento, e não apenas como mecanismo técnico de instrução. A crítica bourdieusiana recoloca a questão da justiça educacional em um patamar mais exigente: não basta oferecer acesso; é preciso interrogar as condições desiguais de apropriação do conhecimento, os critérios implícitos de valorização cultural e os modos pelos quais a instituição produz distinções legítimas entre os sujeitos.

Também se evidencia que a igualdade formal, quando desconectada da desigualdade real das condições de socialização, tende a reforçar a própria estrutura que proclama combater. A neutralidade institucional, nesse caso, converte-se em forma de cegueira. É por isso que a obra de Bourdieu continua atual: ela obriga a teoria da educação a abandonar explicações moralizantes e a enfrentar concretamente os vínculos entre cultura, classe e poder.

Por fim, longe de conduzir a um ceticismo paralisante, a crítica bourdieusiana pode ser lida como condição para uma democratização educacional mais consequente. Somente uma escola que reconheça os mecanismos sutis de reprodução de desigualdades poderá construir práticas pedagógicas

menos cegas à diferença social. Pensar a educação com Bourdieu é, em última análise, recusar a naturalização do privilégio e afirmar que a justiça escolar exige mais do que igualdade proclamada: exige lucidez sobre as estruturas que produzem e legitimam a desigualdade.

REFERÊNCIAS

BERTONCELO, Edison Ricardo Emiliano. Classes sociais, cultura e educação. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 159-175, 2016.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 10, p. 3-15, dez. 1989. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/42465. Acesso em: 11 maio 2026.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

KNOBLAUCH, Adriane; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. A atualidade de A reprodução de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron: 50 anos de um legado acadêmico e político. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e245469, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248245469.

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. 15-35, abr. 2002. DOI: 10.1590/S0101-73302002000200003.

PIOTTO, Débora Cristina; NOGUEIRA, Maria Alice. Um balanço do conceito de capital cultural: contribuições para a pesquisa em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e470100302, p. 1-35, 2021. DOI: 10.1590/S1517-97022021470100302.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, maio/ago. 2002. DOI: 10.1590/S1413-24782002000200005.

SILVA, Gilda Olinto do Valle. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **INFORMARE** - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 24-36, jul./dez. 1995.