

## ESCOLA PARA TODOS? REPRODUÇÃO E PRODUÇÃO DE AGENTES

Letícia Casagrande Oliveira (1); Ariadne Souza Teixeira (2); Orientador: Jacira Helena do Valle Pereira Assis (3)

- (1) *Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*, le.ticiah@hotmail.com  
(2) *Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*, ariadne\_net@hotmail.com  
(3) *Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*, jpereira.dou@terra.com.br

### Resumo:

O objetivo deste artigo é compreender a escola com base nas ideias presentes no livro “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Nessa obra, os autores demonstram como é possível identificar a escola como espaço de reprodução das desigualdades presentes na sociedade e de que forma isso é feito. Para os autores, as desigualdades que podem ser observadas dentro do espaço escolar, são as mesmas que estão postas em outros campos da sociedade, assim a escola não só reproduz essas desigualdades, como ajuda a produzi-las. Os agentes das diferentes frações de classe, fazem uso de estratégias que transformam a trajetória escolar em possibilidades de mudança ou manutenção da posição social que ocupam. Essa reprodução das desigualdades na escola se concretiza a partir da ação pedagógica. A ação pedagógica é o elemento que possibilita que os saberes legitimados pela cultura dominante sejam transmitidos aos agentes/estudantes, assim, a escola organiza suas práticas privilegiando um conhecimento que não é acessado por todos pois, diferentes frações de classe apresentam diferentes condições de acesso a determinados bens e saberes. Com o conceito de capital cultural, os autores denunciam uma diferença inicial entre os agentes ao entrar na escola. O capital cultural aproxima os agentes dos saberes escolares, com isso, alguns acabam tendo maior facilidade para responder as expectativas da escola do que outros. A partir dessa afirmação, buscamos propor uma discussão sobre como a escola, que propõe um ensino igualitário e homogêneo, torna-se um espaço de reprodução das desigualdades.

**Palavras-chave:** Reprodução, Capital Cultural, Escola.

### INTRODUÇÃO

Embora seja apregoada a promessa de um ensino igualitário e homogêneo, a escola se constitui como um campo em que as diferenças étnicas, econômicas e culturais são evidenciadas e reproduzidas.

Através da teoria de Bourdieu e Passeron, formulada no caso particular da sociedade francesa, era possível entendermos como, num país onde a escola primária era pública e universal, as classes ocupavam, com a legitimação dos certificados escolares, posições desiguais na sociedade. (PEREGRINO, 2012, p. 325).

A homogeneização proposta pela escola faz com que os agentes sejam vistos como iguais, mas o acúmulo de capitais e o modo como são operados, permite que o agente encontre formas de se destacar entre seus pares, dessa forma, a escola torna-se um ambiente competitivo. Compreendemos que mesmo com as ações que proporcionam a reprodução dos agentes, existe em

alguns momentos, o seu reverso, ou seja, a possibilidade de uma produção de agentes. Esse movimento se torna possível a partir da ideia da contradição, algo inerente ao campo onde atuam os agentes.

Objetivo do presente artigo é o de demonstrar de que forma as análises desenvolvidas por Bourdieu e Passeron (1992) tornam-se importantes ferramenta de elucidação e denuncia das desigualdades presentes no espaço escolar. Compreender essas desigualdades significa uma possibilidade de pensar e desenvolver práticas de enfrentamento. Para tal objetivo, propomos uma discussão sobre a escola burguesa e seus processos de produção e reprodução, a partir da discussão proposta por Bourdieu e Passeron (1992).

## **METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento do presente artigo, utilizamos como metodologia a leitura e interpretação da obra “*A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*”, escrita por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. A partir da leitura da obra, foi possível elencarmos elementos para a realização das discussões propostas anteriormente.

A leitura realizada teve uma perspectiva crítica, que nos permitisse um olhar que não apenas tivesse a intenção de concordar com os autores, mas também nos possibilitar momentos de problematização das ideias apresentadas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O livro “*A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*” de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992) tem como objetivo discutir a escola como um sistema de reprodução social. Essa reprodução aconteceria a partir de uma imposição da violência simbólica da classe dominante sobre a classe dominada. Para os autores, essa violência se dá a partir da ação pedagógica que por meio da mudança de *habitus* dos agentes é capaz de fazê-los modificar suas práticas culturais e sociais.

Os autores receberam algumas críticas a respeito de suas ideias. Mesmo no contexto em que foi produzida, a obra teve de enfrentar diversos posicionamentos contrários, e os autores foram chamados de reprodutivistas. Durand (1992) identifica que quando a obra chegou ao Brasil,

Bourdieu e Passeron passaram então a ser encarados como autores de uma sociologia [...] reacionária, cujo maior perigo estaria em convencer de que a eficácia da ação pedagógica na imposição ideológica da dominação de classe seria nada menos do que total e definitiva. (DURAND, 1982, p. 52).

A partir das ideias difundidas por Bourdieu e Passeron foi possível identificar novos meios de análise das práticas escolares. A escola antes vista como um campo em que as desigualdades sociais seriam minimizadas passou a ser considerada um meio de reforço das desigualdades. A Reprodução surge para colocar em xeque a ideia de que a escola é um espaço neutro na sociedade. No interior da escola não haveria os problemas de desigualdade social presente em outros campos da sociedade.

A escola seria responsável por possibilitar que os agentes de diferentes grupos sociais tivessem as mesmas condições para alcançar lugares de prestígio na sociedade. Perante a escola todos os agentes teriam a possibilidade de ascender socialmente. Assim a escola não tomaria lado nas disputas sociais, o que a definiria como um espaço em que os conflitos não estivessem presentes. Essa neutralidade seria resultado das ações para promover um ensino igualitário e homogêneo, sendo assim,

Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16).

A tentativa de promover práticas de caráter homogêneo não levou em consideração as características de cada agente. Essas características estão presentes nos *habitus*. Cada fração de classe possui um *habitus* próprio, segundo Bourdieu (2007, p. 165), *habitus* é o “[...] princípio unificador e gerador de todas as práticas.”. Em uma mesma fração de classe<sup>1</sup>, esses *habitus* diferenciam os agentes de acordo com o acúmulo de capitais de cada um. Sendo assim, podemos compreender que os agentes têm a possibilidade de se distinguir mesmo diante de práticas ditas

---

<sup>1</sup> O conceito de classe social em Bourdieu está relacionado com a ideia de espaço social. Para o autor, a posse de capital econômico dos agentes não é suficiente para explicar a posição social que eles ocupam, deve-se levar em conta também o modo como os agentes se relacionam com os elementos culturais do espaço social. “É a forma assumida pelos capitais objetivados em uma relação e incorporados (*habitus*) que determinam as classes sociais e, conseqüentemente, constituem as práticas que classificam as distinções.”. (ALVES, 2008, p. 4)

igualitárias e homogêneas. Para apontar as ações reprodutoras feitas pelas escolas, Bourdieu e Passeron (1992) identificam a ação pedagógica. Essa ação pedagógica seria responsável por modificar os *habitus* dos agentes, e fazer com que eles se adequem aos conhecimentos oriundos da cultura da classe dominante difundidos pela escola.

[...] a AP [ação pedagógica] implica o **trabalho pedagógico** (TP) como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um **habitus** como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 44, grifo do autor).

A ação pedagógica deve atuar para que os *habitus* sejam modificados, com isso, mesmo quando o agente estiver fora do espaço escolar, sem a presença da ação pedagógica, ele se comportará da maneira como foi instruído pela escola. Segundo os referidos autores, o que ocorre é uma imposição de saberes que muitas vezes não tem relação com os agentes que estão na escola. Essa imposição pode ser considerada uma *violência simbólica*, que se concretiza a partir da *ação pedagógica*.

*Ação pedagógica* é a imposição de um arbitrário cultural dominante. A *ação pedagógica* seleciona e legitima a cultura por imposição e inculcação, buscando formar o *habitus* do indivíduo de acordo com a cultura dominante. Para tanto, se utiliza de uma autoridade pedagógica em que seja possível garantir sua ação, seja por meio de sanções ou naturalizando suas imposições. A *ação pedagógica* é tanto mais eficaz quanto maior for o prestígio da instituição por ela mediada, bem como o reconhecimento da sua autoridade pedagógica e a proximidade entre a cultura dominante e a cultura vivenciada pelo indivíduo na sua primeira educação. (ALMEIDA, 2005, p.143).

Os agentes que já fazem parte do grupo dominante da sociedade quando são submetidos às práticas escolares se deparam com conhecimentos que de certa forma já fazem parte do seu cotidiano desde muito cedo. Os agentes pertencentes a esse grupo, terão uma maior facilidade de vivenciar as ações propostas pela escola por já estarem acostumados com os elementos ali presentes. Com frequência nos deparamos com a ideia de que o sucesso escolar dos agentes das classes dominantes se explica pelo acúmulo de capital financeiro, porém, para Bourdieu, os fatores econômicos não são os únicos elementos que podem explicar um bom desempenho escolar.

A posse do capital cultural é um importante elemento para a compreensão dos conhecimentos presentes na escola. O capital cultural faz com que o agente saiba reconhecer e compreender os elementos da cultura presente nos saberes escolares. A posse do capital cultural permite que os agentes das classes dominantes tenham uma aproximação com os saberes escolares. Antes de frequentarem o espaço escolar esses agentes de certa forma já sabem o que será ensinado,

o que dá uma vantagem diante daqueles que ainda irão iniciar os primeiros contatos com esses elementos. Para os grupos das classes dominadas, essa aproximação com os elementos da cultura que a escola utiliza no desenvolvimento de suas práticas, se dará de maneira mais dificultosa, pois, para eles a realidade vivenciada fora do espaço escolar é diferente do que a escola impõe.

Em suma, em todos os casos, a principal força da imposição do reconhecimento da cultura dominante como cultura legítima e do reconhecimento correlativo da ilegitimidade do arbitrário cultural dos grupos ou classes dominantes reside na exclusão, que talvez por isso só adquira força simbólica quando toma as aparências da auto-exclusão. Tudo se passa como se a duração legítima do TP [trabalho pedagógico] que é concedido às classes dominadas fosse objetivamente definida como o tempo que é necessário e suficiente para que o fato da exclusão adquira toda a sua força simbólica. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 52-53).

Os grupos menos favorecidos além de não se reconhecerem naquele espaço devem modificar suas ações, assim, quando se deparam com dificuldades acabam abrindo mão da permanência no espaço escolar, e passam a valorizar aqueles que permanecem sem se dar conta de que as condições de permanência na escola são totalmente diferentes quando comparamos os grupos dominantes com os dominados.

[...] um dos efeitos menos percebidos da escolaridade obrigatória consiste no fato de que ela consegue obter das classes dominadas um reconhecimento do saber e do saber-fazer legítimos [...], levando consigo a desvalorização do saber e do saber-fazer que elas efetivamente dominam [...] estabelecendo assim um mercado para as produções materiais e sobretudo simbólicas cujos meios de produção (a começar pelos estudos superiores) são o quase-monopólio das classes dominantes. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 53).

Por terem que abrir mão de seus costumes, e se habituar a conhecimentos e práticas que muitas vezes estão distantes de sua realidade, podemos dizer, que os agentes das classes dominadas sofrem com a violência simbólica produzida pela escola. Essa violência não é percebida nem por quem sofre, e nem por quem a desenvolve. Os agentes estão inseridos nessas práticas de forma que esse processo seja visto como natural, a violência simbólica se reproduz, pois não é percebida. Ao privilegiar os saberes da cultura legitimada pelas classes dominantes, a escola nega, ou deixa de lado os saberes das classes populares.

Os autores [BOURDIEU; PASSERON, 1992], ao levarem em consideração os interesses de classe e sua relação com a cultura, trouxeram um ponto de inflexão nas análises que primeiramente tributavam à escola o franqueamento de oportunidades sem distinção de classe, por meio da meritocracia, escamoteando, assim, o processo de violência simbólica inscrito na transmissão de conteúdos e na valorização de saberes escolares dissonantes aos valores das classes menos favorecidas. (CUNHA, 2007, p. 514).

A ideia de que o agente alcança sucesso por questões de mérito esconde os fatores que realmente possibilitam esse objetivo. Como já dito anteriormente, o capital cultural, favorece o aprendizado dos agentes. Mas o capital cultural não é o único elemento que as classes favorecidas podem usar a favor de sua trajetória escolar. Os diversos tipos de capitais permitem que o agente se organize e desenvolva estratégias que independem da ação escolar, portanto, mesmo que a escola se diga homogênea e igualitária, os agentes encontram alternativas que promovem distinção entre eles.

A noção de meritocracia não leva em conta que os agentes possuem diferentes níveis de acúmulos de capitais. Sendo assim, a questão de mérito pode ser questionada se pensarmos que os capitais possibilitam que o agente encontre alternativas quando se deparam com dificuldades de aprendizagem, o que facilita sua permanência no espaço escolar.

A escola que se define como igualitária possui práticas que levam a exclusão, essa afirmação pode ser comprovadas se pensarmos nos exames que são aplicados. Os alunos são submetidos a testes de aprendizagem. Os exames servem para evidenciar as dificuldades que cada agente enfrenta e selecionar aqueles que são capazes de permanecer na escola.

Segundo Bourdieu e Passeron (1992, p. 171): “[...] nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que elas legitimam.”. Os exames são a prova de que um agente está apto para receber a certificação escolar. Assim como as demais práticas escolares, os exames são aplicados seguindo a lógica dominante do que é aceitável como um saber.

A ótica de classe está mais marcada do que nunca nas provas em que o examinador mais se libera quanto aos critérios implícitos e difusos da arte tradicional de dar nota, como a prova de dissertação ou a oral, ocasião de se fazer julgamentos totais, armados dos critérios inconscientes da percepção social, sobre pessoas totais, cujas qualidades morais e intelectuais são percebidas através dos infinitésimos do estilo ou das maneiras, do acento ou da elocução, da postura ou da mímica, ou mesmo das roupas e dos cosméticos. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 171).

Os agentes são levados a desenvolver práticas que refletem a existência de uma cultura dominante. Práticas que não se enquadram ao esperado são descartadas, assim, os agentes com dificuldades de responder às expectativas criadas pela escola, são excluídos. Essa exclusão, muitas vezes, é feita pelo próprio agente. O que ocorre nesse caso, é a auto-exclusão.

A certificação dada pela escola faz com que o agente seja visto com alguém preparado para desenvolver determinadas funções sociais. Quando o agente não consegue essa certificação ele é excluído da possibilidade de alcançar novas posições sociais. A escola faz com que os agentes

tenham a percepção de que são os culpados por não darem certo naquele espaço. A ideia de que as condições são dadas de forma igual para todos os agentes, faz com que a culpa individual não seja questionada.

Ao eleger um conjunto de conhecimentos, assim como os fundamentos culturais e sociais necessários para a sua apropriação, como os únicos legítimos na instituição, e ao tomar como “régua” de mediação cognitiva o conjunto de saberes arbitrariamente estipulado (e afinado com uma das classes e suas frações), com essas manobras a escola transformava os diferentes (quanto às experiências culturais, sociais e valorativas) em desiguais. (PEREGRINO, 2012, p. 326).

A certificação escolar se configura como um meio de comprovar as diferenças. Depois que o agente adquire essa certificação ele tem a possibilidade de se manter e ascender sua posição social. A certificação distingue e separa os agentes. Aqueles que possuem a certificação escolar se colocam em uma posição acima daqueles que não possuem.

[...] as elites econômicas, por exemplo, não precisariam investir tão pesadamente na escolarização dos seus filhos quanto certas frações das classes médias que devem sua posição social, quase que exclusivamente, à certificação escolar. Bourdieu (1998) observa, também, em terceiro lugar, que o grau de investimento na carreira escolar está relacionado ao retorno provável, intuitivamente estimado, que se pode obter com o título escolar, não apenas no mercado de trabalho, mas, também, nos diferentes mercados simbólicos. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 23).

Os agentes das classes dominantes utilizam a escolarização como uma forma de manutenção de sua posição social. Já os agentes das classes menos favorecidas necessitam desse elemento para uma tentativa de mudança de posição social. Mesmo quando os agentes das classes dominadas estão aptos para desenvolver determinada função, esse direito muitas vezes lhe é negado pela falta da certificação. Dessa forma ocorre a desvalorização do saber fazer e mais uma vez identificamos a valorização de uma cultura sobre a outra.

A escola na lógica liberal se coloca como um campo neutro, em que as desigualdades não existem, mais do que isso, a escola se coloca como uma solução no enfrentamento dessas desigualdades. Porém, a denúncia feita por Bourdieu e Passeron (1992) indica que essa posição de neutralidade não pode ser considerada verdadeira. As ações desenvolvidas pela escola privilegiam a cultura das classes dominantes e a legitimam. Essa imposição de uma cultura sobre a outra gera uma violência simbólica, que resulta em uma explicitação das diferenças.

O sistema educacional é visto como uma instituição que preenche duas funções estratégicas para a sociedade capitalista: a reprodução da cultura [...] e a reprodução da estrutura de classes. Uma das funções se manifesta no mundo das “representações simbólicas” (Bourdieu) ou ideologia, a outra atua na própria realidade social”. (FREITAG, 1980, p. 24).

A concepção de que a escola não é um campo neutro, ou seja, a ideia de que as desigualdades sociais são igualadas e reproduzidas no espaço escolar, nos faz refletir sobre as práticas da escola. Mesmo desenvolvendo práticas reprodutoras poderíamos encontrar uma contradição identificando assim práticas de emancipação?

O conceito de contradição nos ajuda a discutir as possibilidades que a escola tem para emancipar os agentes. A contradição aparece como algo inerente, se existe a reprodução de agentes no espaço escolar, também podemos considerar que existe a produção dos agentes nesse mesmo espaço. A origem da escola pública teve em seus princípios a criação de escolas que promovessem um ensino igualitário e universal

No âmbito da educação popular, os princípios de uma formação gratuita, leiga, universal, obrigatória, pública e estatal – e não, religiosa e privada – foram progressivamente inscritos na legislação revolucionária: a Constituição de 1791 aprovou o ensino elementar gratuito oferecido pelo Estado; [...] definiu-se essa educação como obrigatória e nacional. (HILSDORF, 2006, p. 188-189).

Esses princípios dão a impressão de que a intenção era fazer com que a educação dada pela escola, proporcionasse condições de igualdade para todos. A denúncia feita por Bourdieu e Passeron (1992), é importante para que se façam reflexões a respeito das práticas escolares. Porém, é preciso pensar além dessa obra, visto que

[...] sendo as classes subalternas agentes históricos que ocupam um lugar específico na produção da sociedade, elas também possuem uma “ideologia, ainda que dominada: a ideologia da classe dominada”. Esse caráter histórico oferece continuamente um movimento de rejeição-resistência-reelaboração da ideologia dominante. O que vale dizer que entre as ideologias não há um fosso, nem uma dualidade, mas naturezas antagônicas continuamente se aderem, se excluem e se incluem. Cumpre a cada momento histórico atentar para a especificidade dessa relação. (CURY, 1980, p. 81).

Estudos sobre a trajetória escolar de agentes pertencentes às classes menos favorecidas mostram que por meio da educação é possível alcançar posições sociais diferentes de sua origem. Trajetórias de sucesso escolar nas classes menos favorecidas, mostram que existe uma contradição nas práticas escolares, que permitem ir além do movimento de reprodução identificado por Bourdieu e Passeron.

A crença na educação como uma forma de mudança de posição social faz com que as classes menos favorecidas façam investimentos, conforme for possível, na escolarização de seus filhos.

O discurso que evidencia o valor inegável da educação escolar nos meios populares não pode ser sempre tomado como sinônimo de um projeto escolar claramente



definido de longevidade escolar. Quando os pais procuram transmitir sua crença num futuro melhor por meio da escolarização têm igualmente presente que as condições materialmente limitadas, sem perspectivas concretas de mudança, limitam projetos futuros. (ZAGO, 2012, p. 140).

Mesmo sem a certeza de um retorno as classes menos favorecidas tendem a fazer investimentos na educação de seus filhos. Assim, percebemos apesar da escola ser vista como um espaço de reprodução de desigualdades, a visão de que a escola pode ser um ambiente emancipador permanece.

Apesar de se depararem com dificuldades, a escolarização ainda é um objetivo para os agentes das classes menos favorecidas. Podemos citar algumas políticas que pretendem assegurar que esses agentes sejam escolarizados. As políticas são criadas para atingir todos os níveis de ensino, reforçando a ideia de que a escolarização pode ser um meio de mudança social.

A escola atual, conquanto seja uma escola da sociedade burguesa, não está a serviço único e exclusivo da burguesia. Nela se exprimem os interesses variados das classes fundamentais e a diversidade de suas influências. Pensada como instituição para reproduzir padrões culturais, econômicos, políticos e sociais das classes hegemônicas, através da reprodução ideológica e da preparação da população trabalhadora para o capital, por ela também passa a contradição fundamental capitalista. Assim, nela também estão representados os interesses das classes subalternas. (RODRIGUES, 1985, p. 75-76)

A escola tem seu movimento de contradição ao representar papéis diferentes para os grupos que a ocupam. Para uma fração de classe, a escola se mostra como uma “ferramenta” de manutenção de poder, enquanto que para outra, ela representa um meio de ascensão social. Segundo Cury (1979, p. 67) “[...] a educação escolar ou não, nutre-se de uma ambivalência; o veículo possível de desocultação da desigualdade real torna-se também veículo de dominação de classe.”.

Como seria possível que a escola garantisse que os dois grupos conseguissem alcançar seus objetivos sendo eles tão diferentes? As diferentes frações de classes desenvolvem diferentes tipos de estratégias durante suas trajetórias escolares, sendo assim, é possível pensarmos que as trajetórias escolares de sucesso nas classes menos favorecidas podem ser explicadas por fatores que estão fora da escola.

A escola pode funcionar como um primeiro espaço de conscientização de suas condições e possibilidades. O agente que consegue modificar as expectativas sobre sua trajetória escolar, pode se considerar emancipado se pensarmos que “emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade” (ADORNO, 1995, p. 143). A partir dessa conscientização, o agente desenvolve suas

próprias estratégias em busca de uma trajetória escolar que possibilite uma modificação de sua condição social.

A escola pode ser instrumento de luta contra a dominação cultural, exatamente por socializar o código dominante da cultura e possibilitar o acesso ao conhecimento dos valores sociais, estéticos e de linguagem das classes superiores. Ao permitir às classes subalternas compreender a temporalidade do sistema econômico e do social, o conhecimento contribui para o desenvolvimento de uma consciência histórico-política, apontando as possibilidades reais de mudança e de transformação. (RODRIGUES, 1985, p. 76).

Por meio da escolarização, os agentes das classes menos favorecidas encontram uma oportunidade de conhecer os códigos da classe dominante. Ainda que esse conhecimento seja de forma superficial, ou limitado, a partir desse primeiro contato é possível que o agente idealize novas formas de se relacionar com esses códigos. A escola proporciona uma interação que pode não ocorrer fora do espaço escolar.

Atuando dessa forma a escola passa a ser o espaço que privilegia um ensino que pretende ser emancipatório. A escola precisa fazer com que os agentes tenham interesse em ir além do que é proposto em suas aulas. É preciso que os agentes sejam levados a desenvolver uma autonomia diante dos saberes escolares.

A escola não deve apenas ser vista como um requisito para o mercado de trabalho. O certificado que a escola garante a seus alunos deve certificar muito mais do que a capacidade de realizar algum tipo de trabalho. É necessário que a escola seja um espaço em que os agentes compreendam suas condições e a organização da sociedade. A ação pedagógica não deve ser uma forma de reforçar as desigualdades, mas sim, um meio de garantir que os objetivos idealizados pela educação sejam alcançados.

## CONCLUSÕES

A escola desempenhou um papel que privilegia uma cultura diante de outra. Essa ação é identificada por Bourdieu e Passeron (1992) como uma violência simbólica, já que os agentes são levados a desenvolver ações que não fazem parte de seus *habitus*. Além disso, foi possível perceber que as condições para alcançar uma trajetória escolar considerada de sucesso, são muito mais claras para as classes dominantes do que para as frações de classe mais baixas, já que as primeiras possui um acúmulo de capitais que contribui para um bom desempenho escolar.

Em uma tentativa de lançar um olhar que fosse além das ideias de Bourdieu e Passeron (1992), discutimos o processo de contradição da reprodução que a escola desenvolve. Consideramos que a contradição acontece de forma inerente às ações dos agentes, dessa forma, mesmo que as práticas desenvolvidas pela ação pedagógica não tenham essa intenção, a escola também consegue produzir agentes.

A escolarização é vista como uma oportunidade de mudança de posição social. Dessa forma, as classes menos favorecidas fazem investimentos e apostam na escolarização para conseguir alcançar posições sociais de mais prestígio na sociedade. Além dos investimentos feitos pelos agentes, percebemos um movimento de desenvolvimento de políticas que visam proporcionar o acesso à educação em todos os níveis.

Mais uma vez, temos o discurso de que as oportunidades são dadas para todos. Teoricamente, todos teriam condições de atingir os mais altos níveis de escolarização, porém, não há uma discussão sobre a permanência dos agentes nesses espaços escolares. Seguindo a perspectiva liberal, percebemos que o acesso à educação é de certa forma garantido, mas a permanência é de responsabilidade individual.

Consideramos que para que a escola seja realmente capaz de proporcionar um ensino que não privilegie nenhuma classe social, ela deve pensar em práticas que levem os agentes a desenvolverem uma autonomia diante dos conteúdos escolares. Com essa autonomia é possível que os próprios agentes encontrem meios de ampliar seus conhecimentos.

A partir da escolarização os agentes devem ser levados a conhecer a organização política e social do espaço em que vivem. Além disso, é preciso que as ações pedagógicas proporcionem ao agente a possibilidade de conhecer códigos culturais que não fazem parte de suas práticas, mas que esse conhecimento não seja imposto como uma verdade única.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.

ALMEIDA, Lenildes Ribeiro da Silva. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “A Reprodução”. **Inter-Ação**: Revista da Faculdade de Educação (UFG), Goiânia, n. 30, p.139-155, jan./jun de 2005.

ALVES, Emiliano Rivello. Pierre Bourdieu: a distinção de um legado de práticas e valores culturais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 179-184. jan./abr. 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento.** São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1992.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perpectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 503-524, jul./dez. 2007

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo, PUC, 1979.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e Ideologia. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 35, p. 80-83, nov. 1980.

DURAND, José Carlos. **Torcidas de nariz a Bourdieu e Passeron.** Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/607.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

FERREIRA, Eloisa Tavares. **Condições de origem, trajetórias escolares, e sociais de estudantes pertencentes à classe popular: um estudo sobre estudantes que cursaram ensino médio em escolas privadas.** 2008. 98f. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 7, p. 15-35, Abr de 2002.

PEREGRINO, Mônica. Novas desigualdades criadas pela expansão escolar na década de 1990: Efeitos sobre a instituição. IN: DAYRELL, Juarez et al. (Org). **Família, escola e juventude.** Olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2012, p. 110-131.

RODRIGUES, Neidson. **Lições do Príncipe e outras lições.** São Paulo. Editora Cortez: Autores Associados, 1985.

SOUZA, Paulo Rogério de; FERREIRA, Magda Maria De Marchi; BARROS, Marta Silene Ferreira. **História da criação da escola pública como instrumento da formação da educação burguesa.** Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2475\\_1142.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2475_1142.pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2014.

ZAGO, Nadir. A relação escola-família nos meios populares: apontamentos de um itinerário de pesquisa. IN: DAYRELL, Juarez et al. (Org.). **Família, escola e juventude.** Olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2012, p. 110-131.